



Sincronía
ISSN: 1562-384X
sincronia@csh.udg.mx
Universidad de Guadalajara
México

Propuesta de un instrumento para evaluar estilos agresivos y asertivos de manejo de conflictos interpersonales

Luna Bernal, Alejandro César Antonio

Propuesta de un instrumento para evaluar estilos agresivos y asertivos de manejo de conflictos interpersonales
Sincronía, núm. 78, 2020

Universidad de Guadalajara, México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513864246001>

DOI: <https://doi.org/10.32870/sincronia.axxiv.n78.1b20>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Propuesta de un instrumento para evaluar estilos agresivos y asertivos de manejo de conflictos interpersonales

Proposal for an instrument to evaluate aggressive and assertive styles of interpersonal conflict management

Alejandro César Antonio Luna Bernal aluna642@hotmail.com
Universidad de Guadalajara, México

Sincronía, núm. 78, 2020

Universidad de Guadalajara, México

Recepción: 09 Septiembre 2019
Aprobación: 22 Mayo 2020

DOI: <https://doi.org/10.32870/sincronia.axxiv.n78.1b20>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513864246001>

Resumen: El trabajo tiene como objetivo exponer los antecedentes, la justificación, la fundamentación teórica y conceptual, y el diseño de un nuevo instrumento denominado *Cuestionario sobre Estilos de Manejo de Conflictos Agresivos y Asertivos* (CEMCAA). Se trata de un test psicométrico de lápiz y papel diseñado para evaluar estilos de manejo de conflictos interpersonales en sus modalidades agresiva y asertiva. A lo largo del trabajo: a) se justifica el actual interés en el estudio de los estilos de manejo de conflictos tomando en cuenta las aportaciones de diversas áreas de conocimiento; b) se señalan algunos problemas relevantes de la conceptualización, para aclarar la perspectiva de la presente investigación; c) se abordan las implicaciones para la operacionalización y especificación del instrumento; d) se describe el Modelo de Doble Preocupación (*dual concern model*) y se propone incorporar al mismo una nueva dimensión para diferenciar formas asertivas y agresivas de estilos de manejo de conflictos; e) por último, se explica el proceso de construcción del instrumento con base en lo expuesto en los apartados previos. Se concluye recomendando llevar a cabo estudios empíricos de validación para evaluar las propiedades psicométricas del CEMCAA

Palabras clave: Conflictos interpersonales, Estilos de manejo de conflictos, Test psicométrico.

Abstract: The purpose of this paper is to present the background, the justification, the theoretical and conceptual framework and the process of developing a new instrument called the *Questionnaire on Aggressive and Assertive Conflict Management Styles* (CEMCAA). This is a pencil and paper psychometric test designed to evaluate the interpersonal conflict handling styles in its aggressive and assertive modalities. First, the current interest in the study of conflict management styles is explained, based on the contributions of different areas of knowledge. Secondly, some relevant aspects of the conflict styles conceptualization are pointed out, in order to clarify the perspective of this investigation. Thirdly, the implications for the operationalization and specification process of the instrument are explained. Fourth, the Dual Concern Model is described and, in order to differentiate assertive and aggressive modalities from conflict management styles, this paper proposed to incorporate an aggressive-assertive new dimension. Finally, the process of constructing the questionnaire is explained, based on what has been stated in the previous sections. It is concluded by recommending to carry out empirical validation studies to evaluate the psychometric properties of the CEMCAA instrument.

Keywords: Interpersonal conflicts, Conflict handling styles, Psychometric test.

1. Antecedentes

Dado el actual interés e importancia que ha adquirido el estudio de la paz y los conflictos, la prevención de la violencia y la formación de competencias para la vida ciudadana, es que toma fuerza la necesidad de generar más conocimientos acerca de las maneras en que los individuos manejan sus desavenencias interpersonales cotidianas, en los distintos ámbitos de su existencia. En México, se han producido en años recientes diversas investigaciones sobre estilos de manejo de conflictos en las relaciones de pareja (p.e., Laca & Mejía, 2017; Moral & Ramos, 2016; Rojas, Morales, Juarros, Herrero & Rodríguez, 2019); así como entre adolescentes y jóvenes en el contexto escolar (p.e., De la Rosa, Ángeles & Pérez, 2018; Laca, Mejía & Mayoral, 2011; Luna & Laca, 2014; Luna & De Gante, 2015 y 2017; Luna, Valencia & Nava, 2018; Mejía & Laca, 2006), y en el ámbito familiar (p.e., Luna, 2014; Luna, Laca & Cedillo, 2012). Lo anterior, sólo por mencionar algunos ejemplos.

No obstante, actualmente es perceptible la necesidad de generar más conocimientos acerca de las diferentes maneras en que los estilos de manejo de conflictos se configuran, así como de sus relaciones con otras variables considerando diferentes segmentos poblacionales y en diversos contextos como el escolar, el familiar, el social y el laboral (Caputo, Marzi, Maley & Silic, 2019; Luna, Valencia, Nava & Ureña, 2019). Debido a ello es que el presente estudio tuvo la intención de contribuir al desarrollo de esta área, a través de la propuesta de un nuevo instrumento, considerando las limitaciones de los existentes en la actualidad.

En efecto, con la necesidad de contar con mayores conocimientos acerca del fenómeno surge la de tener instrumentos válidos y confiables que permitan una medición y evaluación de los estilos de manejo de conflictos con las garantías psicométricas adecuadas. En la literatura internacional existen diversos modelos e instrumentos para describir y evaluar dichos estilos, entre los más conocidos es posible mencionar el *Thomas-Kilmann Conflict Management of Differences* (MODE) de Thomas y Kilmann (1974), el *Rahim's Organizational Conflict Inventory-II* (ROCI-II) de Rahim (1983), o el *Conflict Management Message Style Instrument* (CMMS) de Ross y DeWine (1988), entre otros.

Aunque estos instrumentos han sido empleados en diversos estudios para medir y evaluar estilos de manejo de conflictos en distintos contextos relacionales, todos presentan una limitación importante: *ninguno de ellos diferencia las formas asertivas y las agresivas bajo las cuales se presentan dichos estilos*. No obstante, esta distinción es importante en la actualidad, ya que diversos autores han insistido en la necesidad de diferenciar a los conflictos respecto de la violencia, considerando que mientras los primeros son inherentes a la convivencia humana, la segunda constituye un fenómeno que es posible y deseable erradicar (p.e., Comins, 2008; Fry, 2006). En ese marco es que se ha llamado la atención sobre el hecho de que los conflictos no implican necesariamente agresión, sino que su dinámica y consecuencias favorables o desfavorables dependerán de las maneras en que dichas interacciones sean abordadas y transformadas (p.e.,

Galtung, 2003; Paris, 2009). Según Straus (2007), “lo que es dañino no es el conflicto en sí, sino el uso de la coerción, incluyendo la fuerza y la violencia, como una táctica para resolver los conflictos” (p. 190). Por lo tanto, en la presente investigación se consideró pertinente distinguir las maneras agresivas de manejar los conflictos respecto de las asertivas, tal como lo han hecho diversos autores al analizar las diferencias entre los conflictos destructivos y los constructivos (p.e., Zinabie, 2015).

Debido a lo anterior, es que el presente estudio se propuso elaborar un nuevo instrumento denominado *Cuestionario sobre Estilos de Manejo de Conflictos Agresivos y Asertivos* (CEMCAA) que tuviera por objeto evaluar los estilos de manejo de conflictos interpersonales en sus modalidades agresiva y asertiva, considerando población estudiantil universitaria en el contexto local. Los siguientes apartados tienen como objetivo exponer la justificación, la fundamentación conceptual y teórica, y el proceso de diseño llevados a cabo para la construcción del mencionado instrumento.

2. Importancia actual del estudio de los estilos de manejo de conflictos

En la actualidad, el estudio de las diferentes maneras en que los individuos abordan los conflictos interpersonales que se les presentan en el transcurso de la vida cotidiana, ha recibido una creciente atención por parte de los investigadores. Este interés puede explicarse por diversos factores, entre los cuales cabe mencionar los siguientes.

En primer lugar, existe una preocupación muy clara en nuestros días por realizar investigaciones en torno a la paz: reflexiones acerca de su naturaleza, diversas propuestas de conceptualización, tipologías, análisis de sus relaciones con el desarrollo social y económico, con el orden jurídico, con la literatura y el arte, entre otros (Montiel T. & García, 2015). Esta renovada consideración puede entenderse a partir de lo que Martínez Guzmán (2009) ha caracterizado como un *giro epistemológico*. De acuerdo con dicho planteamiento, no debe conceptualizarse a la paz como aquello que aparece cuando ha cesado la violencia, tal como venía haciéndose tradicionalmente; por lo contrario, debe entenderse a la violencia como una interrupción o ruptura de la paz. Los seres humanos convivimos pacíficamente con nuestros congéneres la mayor parte del tiempo, de modo que la paz es una realidad efectiva que experimentamos en nuestra cotidianidad a partir de *unos saberes de fondo* que hemos construido relativos a cómo hacer las paces unos con otros. Según Martínez Guzmán (2009) son, precisamente, estos *saberes de fondo* los que nos permiten comprender aquello que es negación de la paz, es decir: la violencia. En este contexto, el estudio empírico de los estilos de manejo de conflictos interpersonales aparece como una contribución al conocimiento de las prácticas por las cuales los seres humanos construimos la paz en el día a día de nuestras interacciones cotidianas (Luna, 2018).

En segundo lugar, en el campo específico de los estudios sobre conflictos es posible observar entre los investigadores un reconocimiento cada vez más generalizado de que éstos no necesariamente son perjudiciales. En efecto, la idea de que los conflictos son inherentes a la existencia humana ha venido tomando fuerza en la literatura académica y de divulgación (p.e., Cascón, 2004; Randolph, 2016); no obstante, este reconocimiento habitualmente va acompañado de la tesis según la cual, el carácter constructivo o destructivo de las interacciones conflictivas dependerá de las maneras en que tales diferencias sean manejadas (p.e., Medina, Luque & Cruces, 2005; Moore, 2010). De acuerdo con Paris Albert (2009), existe una interpretación positiva y una negativa de los conflictos: la negativa los relaciona con el fenómeno de la violencia y se enfoca en sus aspectos destructivos; la positiva los concibe como una oportunidad para el desarrollo personal y social, y los relaciona con las prácticas de paz, como la cooperación, el diálogo y la negociación. En ese marco, el estudio de los estilos de manejo de conflictos ha sido entendido como una cuestión importante para comprender la resolución constructiva o destructiva de los conflictos sociales (Kriesberg & Dayton, 2012), familiares (Van Doorn, 2008; Zinabie, 2015) y escolares (Pérez & Gutiérrez, 2016), entre otros; o bien, para explicar los procesos de una gestión productiva de los conflictos en las organizaciones (De Dreu & Gelfand, 2008). De hecho, en el ámbito organizacional existe ya una amplia literatura que ha reconocido la importancia de los estilos de manejo de conflictos para diversos aspectos del clima organizacional y de la productividad (Rahim, 2001; Elgoibar, Euwema & Munduate, 2016).

Un tercer campo de estudio en el que es posible identificar el actual interés por los estilos de manejo de conflictos, es el de la literatura especializada sobre violencia. En efecto, en esta área ha tenido lugar también un cambio de enfoque gracias al cual se ha puesto énfasis en tratar de comprender el fenómeno de la violencia y en construir maneras de prevenirla, en lugar de considerarla, como se venía haciendo tradicionalmente, como un hecho ineludible de la naturaleza humana frente al cual sólo cabría reaccionar; esto es: se ha pasado de un enfoque de ley y orden a una perspectiva de salud pública (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2002). Algunos autores incluso han buscado enriquecer el trabajo de investigación e intervención que se hace desde esta mirada incorporando al enfoque de salud pública la perspectiva de género y la consideración del desarrollo y la participación comunitaria (p.e., Valdez, Hidalgo, Mojarro, Rivera & Ramos, 2013). Además, otros autores han llamado la atención sobre la necesidad de construir concepciones integradoras sustentadas en una visión transdisciplinar y crítica del fenómeno (Castellano & Castellano, 2012). En ese marco, el estudio de las maneras mediante las cuales los individuos manejan los conflictos interpersonales, se ha convertido en un área de interés para la prevención de la violencia. Diversos investigadores, por ejemplo, han evaluado el impacto de programas de formación en habilidades para la resolución de conflictos sobre los índices de violencia en diversos contextos (p.e.,

Álvarez, Álvarez, Núñez, Rodríguez, González y González, 2009; Leiva, Quiel y Zúñiga, 2013).

En el ámbito educativo, la formación de competencias para el manejo constructivo de conflictos, en todos los niveles de la formación, actualmente es considerada como un elemento que favorece una mejor convivencia, contribuye a la disminución de la violencia y fortalece una cultura de paz (Paris, 2019). Por ello, en un estudio reciente de revisión de la literatura sobre Educación para la Paz, el autor concluyó que "se deben impulsar planes de estudios en los que se incorporen la equidad, la no violencia y la resolución pacífica de conflictos entre los principales objetivos educativos" (Santamaría, 2019, p. 72). En el caso específico de los estudiantes universitarios, este interés va de la mano de las nuevas tendencias de la educación hacia el aprendizaje colaborativo y la formación integral dirigidas a que los futuros profesionales no sólo cuenten con conocimientos de su área de especialidad, sino también con competencias interpersonales sólidas para desempeñarse eficazmente en el mundo laboral (Pegalajar, 2018); además de considerarse, como se mencionará a continuación, un medio para la formación de competencias ciudadanas.

En efecto, en un artículo titulado *Student conflict resolution, power "sharing" in schools, and citizenship education*, Bickmore (2001) afirma que la formación en resolución de conflictos es una herramienta de desarrollo de capacidades para la ciudadanía democrática, tales como el razonamiento crítico y la toma de decisiones compartidas; y no el mero aprendizaje de normas de no violencia. Así, la formación de competencias para el manejo constructivo de los conflictos interpersonales tiene como base el reconocimiento de que el conflicto es un elemento clave para pensar la ciudadanía contemporánea desde un enfoque pluralista y democrático (Chávez, 2010). A este respecto conviene traer a colación la siguiente cita de Atienza Rodríguez (2013), quien, haciendo una comparación con la Grecia antigua, destaca la importancia que tienen las habilidades de negociación de conflictos para el ciudadano de nuestras sociedades actuales. Afirma este autor:

Quizás pudiera decirse que al igual que los ciudadanos de la antigua Grecia sintieron la necesidad de aprender retórica para participar en la vida pública, los de las sociedades contemporáneas se interesan por aprender a negociar (mediar significa facilitar los procesos de negociación) para poder actuar como individuos competentes (Atienza, 2013, p. 710).

En congruencia con estas observaciones, Gutiérrez (2003) destaca la necesidad de hablar de una *cultura de conflictos* basada en el reconocimiento recíproco, como fundamento de la ciudadanía democrática: en el contexto de una sociedad plural y diversa en la que habrá conflictos, lo importante será encauzarlos productivamente, en lugar de solamente tolerar las diferencias. Señala este autor:

Reconocimiento no es ni confraternidad ni caridad y sí respeto activo y mutuo; necesitamos de él no para eliminar divergencias, controversias y conflictos, sino para encauzarlos y proveer el marco institucional que haga posible su desenvolvimiento en condiciones democráticas. Semejante reconocimiento sería

elemento medular de una *cultura del manejo de conflictos* (p. 69). [...] Si admitimos la naturalidad de los conflictos, sabremos que cuando unos se zanzan otros surgen, y que ello no es el fin del mundo. Lo importante es acabar con la ingenuidad o la violenta arrogancia de todo o nada, de idilio o guerra [...] Violencia y tolerancia tienen en común su oposición al despliegue abierto y público de conflictos ya *que ambas desconocen la función productiva de los conflictos* (p.70).

En síntesis, el actual interés en el estudio de los estilos de manejo de conflictos se fundamenta en la necesidad de generar conocimientos sólidos que permitan comprender los procesos sociales, institucionales e interpersonales que posibilitan la convivencia pacífica, en el marco de una dinámica caracterizada por la pluralidad y, dentro de ella, la inevitabilidad de los conflictos junto a la exigencia de manejarlos constructivamente, por mecanismos no violentos.

Por último, para dar testimonio de la importancia que ha adquirido en la actualidad el estudio de los estilos de manejo de conflictos, cabe hacer referencia a un estudio bibliométrico reciente llevado a cabo por Caputo, Marzi, Maley y Silic (2019), en el cual se documenta un importante crecimiento de esta área de investigación en las revistas académicas internacionales para el periodo de 2007 a 2017.

3. Conceptualización de los estilos de manejo de conflictos

Una vez señalada la actual importancia del estudio de los estilos de manejo de conflictos, pasaremos ahora a exponer la conceptualización de los mismos en que se basa la presente investigación. De acuerdo con dicha conceptualización, un estilo de manejo de conflictos puede definirse como *una determinada inclinación de cada individuo a abordar los conflictos interpersonales que se le presentan en el transcurso de la vida cotidiana, de una manera característica la cual puede ser más o menos rígida o flexible*.

Una descripción preliminar de los cinco estilos de manejo de conflictos que se expondrán con detalle más adelante, es la siguiente: a) *estilo complaciente*, cuando una persona tiende a satisfacer las demandas de las otras personas involucradas en los conflictos, aún a costa de sacrificar sus propios intereses; b) *estilo dominante*, cuando el individuo tiende a imponer sus propios intereses sobre las necesidades de sus contrapartes; c) *estilo colaborativo*, en el que el sujeto se inclina a buscar soluciones de mutuo beneficio en que los intereses de ambas partes queden satisfechos plenamente; d) *estilo transigente*, cuando la persona procura habitualmente llegar acuerdos a través de concesiones mutuas; y e) *estilo evasivo*, en donde el individuo intenta eludir las discusiones o acostumbra emprender la retirada.

En este apartado se expondrán, al menos brevemente, algunos problemas relacionados con esta conceptualización con el fin de que el lector pueda identificar la perspectiva desde la cual son abordados los estilos de manejo de conflictos en la presente investigación.

En primer lugar, con respecto al concepto de *estilo*, conviene hacer referencia a la siguiente cita de Laca Arocena y Mejía Ceballos (2006)

quienes, en un estudio sobre la relación entre los estilos de manejo de conflictos y la percepción del tiempo, afirmaron lo siguiente:

En este trabajo aludiremos con frecuencia al constructo de *estilo personal* (de manejo del tiempo, de tomar decisiones, de afrontar conflictos). Utilizamos este término en el mismo sentido que Sternberg (1998) cuando afirma que “los constructos de la inteligencia general, la inteligencia práctica y la inteligencia emocional amplían nuestra noción de lo que las personas *pueden hacer*, pero el constructo del estilo personal amplía nuestra noción de qué es lo que las personas *prefieren hacer*” (p. 12). Eso que “prefieren hacer” es lo que harán con una frecuencia que caracterizará su comportamiento a ojos de terceros. Así, Filley (1975) al referirse específicamente al estilo personal de conflicto, definía a éste como la manera en que una persona responde usualmente a sus conflictos (p. 152).

Como puede observarse, de acuerdo con estos autores, los estilos se definen por constituir preferencias de las personas con respecto a determinados modos de comportamiento. En ese sentido es que en la presente investigación adoptamos una definición de los estilos de manejo de conflictos en la cual consideramos a estos como una cierta inclinación habitual de los individuos, la cual tiende a ser transituacional ya que constituye un modo de conducta que es preferido por ellos, aunque sin llegar a ser una característica rígida de la personalidad.

En un artículo titulado *Algunas contribuciones de la psicología del conflicto a la filosofía para la paz*, Luna Bernal (2018) señala tres focos de discusión en el campo de la conceptualización de los estilos de manejo de conflictos: a) la controversia con respecto al número de estilos, b) la discusión entre posturas personalistas y situacionistas, y c) la distinción entre la aproximación contingencial y la normativa. A continuación, se aludirá brevemente a estos tres puntos, explicando el posicionamiento que se adoptará en la presente investigación con respecto a tales problemas.

Con relación a la primera cuestión, existen en la literatura académica modelos que contemplan dos, tres, cuatro y hasta cinco estilos de manejo de conflictos. Por ejemplo, los modelos de Blake y Mouton (1970), Rahim (1983) y Thomas y Kilmann (1974), entre otros, diferencian cinco estilos. Por su parte, Rubin, Pruitt y Kim (1994) consideran solo cuatro estilos. Con tres estilos se encuentran los modelos de Filley (1985), Ross y DeWine (1988) y Kimsey y Fuller (2003). Por último, dentro de los modelos que incluyen solo dos estilos cabe mencionar a Deutsch (1973). Para los fines de la presente investigación es importante notar que esta discusión sobre la cantidad de estilos de manejo de conflictos:

[...] no es una cuestión puramente conceptual o especulativa, sino una controversia sobre la validez de los modelos; es decir, una controversia sobre cuál modelo se ajusta mejor a los datos empíricos, sobre cuál modelo cuenta con mayor soporte derivado de estudios empíricos (Luna, 2018, p.14).

En la presente investigación se ha optado por tomar como punto de partida un modelo de cinco estilos, ya que se consideró que el tener como base la taxonomía más completa habría mayor garantía de obtener una solución válida empíricamente durante la posterior fase de validación del instrumento. En el apartado cinco se expondrán los aspectos centrales de este modelo base.

Con respecto a la segunda cuestión, cabe señalar la distinción entre las posturas personalista y situacionalista. La personalista entiende a los estilos de manejo de conflictos como características de personalidad, de manera que según ella es posible ubicar a cada individuo en un estilo determinado. Por su parte, la situacionalista entiende a los mencionados estilos como diferentes tipos de comportamiento que las personas asumen en función del contexto y la situación.

En la presente investigación se ha adoptado una postura que es posible caracterizar como personalista moderada. Por un lado, se consideró que tal vez la tesis situacionalista falle al no tomar en cuenta la consistencia transituacional que los estilos de manejo de conflictos han mostrado tener en diversos estudios empíricos (Davidson & Biffin, 2003). De acuerdo con Staats, van der Valk, Meeus y Branje (2017), por ejemplo, a pesar de que la forma de manejar los conflictos de cada persona difiere de un contexto relacional a otro, "los individuos también desarrollan un cierto estilo de manejo de conflictos que ellos transfieren a través de sus diversas relaciones" (p. 169). No obstante, lo anterior, se consideró que no sería razonable definir a la mencionada consistencia transituacional como si se tratara de un atributo rígido de la personalidad, ya que también existen datos a favor de que los individuos varían sus respuestas frente a los conflictos en función de circunstancias tales como la relación de jerarquía-sumisión entre las partes (Rahim, 2001), o el tipo de conflicto de que se trate (Laca y Alzate, 2004).

Sintetizando la mencionada postura personalista moderada, se puede afirmar que: *en la presente investigación se optó por entender a cada estilo de manejo de conflictos como una tendencia o inclinación habitual de la persona a manejar las desavenencias interpersonales que se presentan en el curso de la vida cotidiana de una determinada manera, la cual puede caracterizarse como una cierta orientación preferente de su comportamiento, que tiende a ser consistente entre diversas situaciones y contextos relacionales, pero que no constituye una característica rígida de la personalidad.*

En el marco de esta postura, en la presente investigación se optó también por asumir la hipótesis, planteada por Luna Bernal et al. (2019), de que tal vez existan entre los individuos diferentes grados de *susceptibilidad al contexto*. Según dicha hipótesis, es posible que algunas personas sean más susceptibles a cambiar su manera de afrontar los conflictos dependiendo del contexto y/o la situación, mientras que otras tienden a mantener un determinado estilo de manera más consistente. De acuerdo con ello, *todos tendemos a tener un estilo habitual, pero en algunas personas ese estilo tiende a ser más rígido, mientras que otras son más flexibles y menos predecibles.*

Por último, cabe hacer mención de la postura adoptada en la presente investigación con respecto a la distinción entre el enfoque contingencial y el normativo. Los autores que sostienen la perspectiva normativa en relación a los estilos de manejo de conflictos suelen asumir que el estilo integrativo o colaborativo es el que siempre dará mejores resultados, ya que está basado en la cooperación, la creatividad y/o en la plena satisfacción de los intereses de las partes (p.e., Blake & Mouton, 1970;

Paris, 2009); por tanto, suelen recomendar a dicho estilo como el más correcto, adecuado o efectivo. Por otro lado, según el enfoque contingencial cada estilo puede ser adecuado o inadecuado según las circunstancias. De acuerdo con Rahim (2001), por ejemplo, “la selección y el uso de cada estilo puede ser considerado como un estilo de ganar-ganar, siempre que se utilice para la mejora del individuo, del grupo, y de la eficacia de la organización” (p. 30).

En la presente investigación se ha optado por distinguir dos aspectos relativos a la consideración de los estilos de manejo de conflictos: a) con relación a la distinción entre estilos asertivos y estilos agresivos se adoptó una postura normativa en favor de los estilos asertivos; b) en cambio, con respecto a los cinco estilos asertivos (y agresivos) entre sí, se adoptó una postura contingencial. La síntesis entre ambas posiciones puede expresarse diciendo que *cada estilo de manejo de conflictos resultará adecuado o inadecuado dependiendo de las circunstancias, pero en todo caso el comportamiento de conflicto debería presentarse siempre bajo una forma asertiva, es decir, considerada y respetuosa de los derechos de los demás*. Confiamos en que, más adelante, cuando se exponga lo relativo a la dimensión de agresividad-asertividad, quede más claro para el lector el sentido de esta propuesta.

4. Relevancia metodológica de las controversias en torno a la conceptualización de los estilos de manejo de conflictos

Las tres controversias señaladas en el apartado 3 acerca de la conceptualización de los estilos de manejo de conflictos tienen implicaciones muy importantes en el aspecto metodológico de la presente investigación; así que haremos a continuación alusión a cada una de ellas.

En primer lugar, la controversia entre personalistas y situacionalistas. Si en el presente trabajo hubiéramos adoptado una postura situacionista (de acuerdo con la cual, los estilos de manejo de conflictos dependen de variables situacionales o contextuales como el tipo de conflicto de que se trate, la cuestión en disputa, etcétera), el instrumento apropiado para medir tales estilos debería plantear o colocar al participante en determinadas situaciones concretas. Por ejemplo, algunos de los estudios que se han hecho desde esta perspectiva utilizan instrumentos de lápiz y papel en los que plantean al participante la narración de algún caso concreto de conflicto y enseguida le piden que responda con relación a dicha situación (p.e., Bascón, 2014; Colsman & Wulfert, 2002; Laca & Alzate, 2004). Otra estrategia congruente con la postura situacionista son los diseños de tipo observacional y experimental (p.e., Abbink, 2012).

En el caso del presente estudio, el diseño de un cuestionario de autoinforme es apropiado y conveniente dado que se ha adoptado una postura personalista moderada. Los cuestionarios de autoinforme que se han empleado exitosamente en esta área como el ROCI-II de Rahim (1983), o el CMMS de Ross y DeWine (1988), lo que hacen es que plantean al participante un determinado conjunto de reactivos y le piden que responda con qué frecuencia se comporta del modo que se señala

en cada uno de ellos. En ambos casos, el formato de respuesta es una escala tipo Likert de cinco puntos que va desde 1 = *Nunca* hasta 5 = *Siempre*. De esa manera, el instrumento proporciona información acerca de la frecuencia con que la persona tiende a presentar determinados modos de comportamiento frente a los conflictos, lo cual es congruente con el concepto de estilo de manejo de conflictos entendido como una determinada inclinación, de cada individuo, a abordar las desavenencias de una manera característica.

Debido a estas consideraciones es que en la presente investigación se decidió que el instrumento propuesto tendría de consistir en un cuestionario de autoinforme con un formato de respuesta tipo Likert similar a los de los instrumentos citados. Cada uno de los reactivos deberá hacer referencia a una determinada manera de comportamiento ante los conflictos, respecto de la cual el participante deberá indicar la frecuencia con que se comporta del modo indicado. Los reactivos deberán ser redactados con referencia al modelo teórico de base (una versión modificada del conocido Modelo de Doble Preocupación), que será expuesto en los siguientes dos apartados de este mismo trabajo.

Siguiendo con las implicaciones metodológicas que se pueden derivar de las controversias acerca de la conceptualización de los estilos de manejo de conflictos tenemos, en segundo lugar, la divergencia que se presenta entre la postura contingencial y la normativa. En términos generales, es posible decir que la postura contingencial es congruente con el enfoque puramente descriptivo de la medición, en tanto que la postura normativa es más bien congruente con un enfoque *evaluativo*. De acuerdo con Brown (1999), la diferencia entre medición y evaluación estriba en que la primera hace referencia únicamente al procedimiento objetivo de asignar de manera sistemática números a los datos en función de una serie de reglas preestablecidas; en cambio, la evaluación consiste en valorar la calidad de la ejecución realizada por la persona. Dice Brown (1999):

La medición responde a la pregunta: ¿cuánto? Es decir, proporciona una descripción de la ejecución de una persona; no nos dice nada sobre el valor de dicha ejecución. Sin embargo, cuando interpretamos ésta, le atribuimos cierto valor. En este punto estamos yendo más de la descripción. Tratamos de responder a la pregunta: ¿hasta qué punto es bueno? esto es evaluación (p. 13).

Si en el presente trabajo se asumiera una posición normativa (de acuerdo con la cual, existe un determinado modo "ideal" o "correcto" de manejar los conflictos), entonces lo congruente sería diseñar un instrumento de *evaluación* de dichos estilos en el que cada participante pudiera ser ubicado en un determinado grado de desempeño más o menos bueno o malo. En cambio, si se adopta un punto de vista contingencial, el instrumento diseñado no debería tener un enfoque evaluativo: debería tratarse de un instrumento de medición (y no de evaluación) de los estilos de manejo de conflictos.

Como se señaló, en la presente investigación se ha optado por distinguir dos aspectos: a) con relación a la distinción entre estilos asertivos y estilos agresivos se adoptó una postura normativa en favor de los estilos asertivos; b) en cambio, con respecto a los cinco estilos asertivos (y agresivos)

entre sí, se adoptó una postura contingencial. Por tanto, se tomó la decisión de que el cuestionario CEMCAA tuviera, por un lado, un enfoque descriptivo en lo que corresponde a medir los estilos de manejo de conflictos; pero que, no obstante, debería ser útil para evaluar en qué medida la persona los emplea de manera asertiva (es decir, guardando consideración y respeto por los derechos de los demás) o agresiva (es decir, vulnerando los derechos de las otras personas de manera intencional). Por tanto, en relación a los diferentes estilos de manejo de conflictos entre sí, el instrumento sólo proporcionará información que sirva para determinar en qué medida las personas tienden a usar uno u otro, desde un punto de vista puramente descriptivo. En cambio, con relación a la dimensión de agresividad-asertividad, el instrumento deberá ser capaz de discriminar entre niveles (alto, moderado y bajo) de manejo asertivo y agresivo de los conflictos.

Por último, cabe hacer referencia a la controversia sobre el número de estilos de manejo de conflictos. Para el diseño de nuestro cuestionario ¿debemos adoptar un modelo de dos, tres, cuatro o cinco estilos de manejo de conflictos? ¿cuál será el más conveniente? Como se señaló, en la presente investigación se optó por un modelo de cinco estilos, ya que se consideró que el tener como base la taxonomía más completa daría mayor garantía de obtener una solución válida durante la posterior fase de validación del instrumento. A continuación, se expondrán los aspectos centrales de este modelo de cinco estilos.

5. Cinco estilos de manejo de conflictos

El CEMCAA está basado originalmente en el Modelo de Doble Preocupación (*dual concern model*), el cual constituye una de las principales aproximaciones teóricas al estudio de los conflictos interpersonales en la actualidad (Donohue & Cai, 2014; Luna, 2018). Este modelo propone que el comportamiento que un individuo asume para afrontar los conflictos puede definirse por la interacción de dos dimensiones: a) la preocupación por los intereses propios y b) la preocupación por los resultados que el conflicto tendrá para las otras personas. Cada estilo de manejo de conflictos se caracteriza por una determinada combinación de ambas dimensiones. Por ejemplo, el estilo dominante o competitivo se determina por una alta preocupación en el interés propio combinada con una baja preocupación hacia la contraparte; por el contrario, el estilo complaciente, se define por un alto interés por la otra persona, combinado con una baja preocupación en los propios resultados.

El Modelo de Doble Preocupación fue propuesto originalmente por Blake y Mouton (1970) pero a lo largo de los años se han desarrollado versiones del mismo que incluyen variantes de diversa naturaleza (p.e., Rahim, 1983; Ross & DeWine, 1988; Rubin et al., 1994; Thomas & Kilmann, 1974; Van de Vliert, 1997). Desde sus orígenes hasta hoy, esta aproximación teórica ha sido utilizada para estudiar estilos de manejo de conflictos en el ámbito organizacional (p.e., Munduate,

Ganaza & Alcaide, 1993; Rahim, 2001), en las relaciones de pareja (p.e., Buunk, Schaap & Prevoo, 1990), entre amigos adultos (p.e., Bippus & Rollin, 2003), entre hermanos (p.e., Shalash, 2011), entre los jóvenes universitarios y sus padres (p.e., Dumlao & Botta, 2000), entre profesores y alumnos (p.e., Morris & Bassard, 2006), o en los conflictos entre adolescentes en el contexto escolar (p.e., Chang & Zelihic, 2013; Colman & Wulfert, 2002; Luna, et al., 2018), entre muchos otros contextos.

Algunas versiones del Modelo de Doble Preocupación distinguen cinco estilos de manejo de conflictos (p.e., Rahim, 1983; Thomas & Kilmann, 1974), en tanto que otras consideran únicamente cuatro (e. g., Rubin, et al., 1994), o tres estilos (Filley, 1985; Kimsey & Fuller, 2003; Ross & DeWine, 1988). A pesar de las diferencias, estos y otros modelos de la misma orientación coinciden con el planteamiento básico de Blake y Mouton (1970) respecto a que existe una relación entre la percepción que los individuos tienen de los intereses en juego y los estilos con los cuales manejan dichos conflictos (Sorenson, Morse & Savage, 1999). Como se señaló, en la presente investigación se optó por tomar como punto de partida un modelo de cinco estilos, ya que se consideró que al tener como base la taxonomía más completa habría mayor garantía de obtener una solución válida durante la posterior fase de validación del instrumento. A continuación, se abordará la definición y descripción de estos cinco estilos.

El *estilo dominante* se presenta cuando la persona tiende a combinar una alta preocupación por sus propios resultados con una baja preocupación por los resultados de la contraparte. Así, en los conflictos interpersonales que se le presenten a este individuo en el curso de la vida cotidiana, se inclinará a satisfacer sus intereses sin considerar los de la otra persona e, incluso, a costa de ellos. A este estilo se le ha denominado rivalizar, dominar, forzar, competir, confrontar, entre otros.

En el *estilo complaciente*, por su parte, se combina una alta preocupación por los resultados de la contraparte con una baja preocupación por los resultados propios. En este caso, el sujeto tenderá a satisfacer los intereses o necesidades de las otras personas con quienes tenga desavenencias incluso a costa de sacrificar sus propias necesidades. A este estilo se le ha denominado también estilo de ceder, servilismo, conceder, acomodación, conformidad, sumisión, entre otros.

En tercer lugar, el *estilo integrativo* se presenta cuando el sujeto tiende a mostrar una alta inclinación por los resultados de ambas partes. En este caso, el individuo se suele preocupar porque se satisfagan los intereses de la contraparte, pero al mismo tiempo tiene una preocupación alta en que se satisfagan los intereses propios. Así, la persona estará fuertemente inclinada a buscar una solución en la que ambos intereses puedan ser colmados plenamente. A este estilo se le ha denominado estilo colaborativo, solución de problemas, ganar-ganar, entre otros. Como se puede observar, se distingue por la tendencia a integrar los intereses de las dos partes en una solución de mutuo beneficio.

En cuarto lugar, en el *estilo evasivo* se combina una baja preocupación por satisfacer tanto los intereses propios como los de la otra parte. En este caso, el individuo se inclina a eludir cualquier tipo de confrontación o

discusión, o bien, a emprender la retirada. Debido a ello, este estilo ha sido denominado como inacción, retirada, evitación, entre otros.

Por último, el *estilo transigente* se caracteriza por una preocupación moderada tanto por los intereses propios como por los de la otra persona. En este caso, el sujeto prefiere que ambas partes cedan algo a cambio de obtener concesiones de la contraparte, satisfaciendo así los intereses de ambas, aunque sólo parcialmente. Como se puede observar, mientras que en el estilo integrativo lo que se busca es que ambas partes ganen, sin que ninguna tenga que ceder o perder nada; en el transigente, el acuerdo se logra, precisamente, a través de concesiones. Por ello es que se afirma que en este estilo la satisfacción de los intereses de las partes es sólo parcial. Este estilo también ha sido denominado estilo de compromiso, de concesiones mutuas, estilo de convenir, entre otros.

Para los fines del presente estudio es importante insistir en el hecho de que ninguno de los cinco estilos de manejo de conflictos descritos implica, por sí mismo, agresión ya que es admisible, al menos conceptualmente, pensarlos bajo dos modalidades (agresiva y asertiva), tal como se explicará a continuación.

6. La dimensión agresión-asertividad

Como se señaló, a pesar de su utilidad y fecundidad, el Modelo de Doble Preocupación no diferencia entre una modalidad agresiva y una asertiva de los estilos de manejo de conflictos. No obstante, esta distinción es importante en la actualidad debido a que diversos autores han llamado la atención sobre el hecho de que los conflictos no implican necesariamente agresión, ya que los seres humanos hemos creado mecanismos pacíficos para tratar esas situaciones (p. ej., Fry, 2006; Galtung, 2003; Martínez, 2009; Paris, 2009). Por lo tanto, se consideró pertinente distinguir las maneras agresivas de manejar los conflictos respecto de las maneras pacíficas, tal como lo han hecho diversos autores al analizar las diferencias entre los conflictos constructivos y los destructivos (Zinabie, 2015).

Debido a todo lo anterior es que la presente investigación se propuso agregar una nueva dimensión al Modelo de Doble Preocupación, la cual contempla a la agresión en un extremo y la asertividad en el extremo opuesto. De acuerdo con este planteamiento, cada uno de los cinco estilos de manejo de conflictos contemplados en el modelo podría presentarse bajo una modalidad pacífica-asertiva, o bien, bajo una modalidad violenta-agresiva. Por ejemplo, una persona puede tender a ser dominante en sus conflictos, pero imponiendo su posición a través de formas amables (dominante asertiva); mientras que otra puede hacerlo haciendo uso de amenazas, ofensas o incluso actos de violencia física (dominante agresiva). O bien, un individuo puede estar inclinado a ceder ante los intereses de otros, aunque empleando modales ofensivos (estilo complaciente agresivo), mientras que otro puede tener la misma inclinación pero combinada con un trato cortés y afable hacia los demás (estilo complaciente asertivo).

En términos generales, un estilo de manejo de conflictos se presentará bajo una modalidad agresiva cuando la persona tienda a emplear modos de comportamiento que impliquen falta de respeto y consideración hacia los otros, tales como amenazar, ridiculizar, culpar, exigir, presionar, insultar, ofender, reclamar, forzar, entre otros. Por su parte, un estilo de manejo de conflictos será asertivo cuando, independientemente del fin que persiga, la persona aborde la situación usando maneras que impliquen respeto y consideración hacia las otras personas, tales como proponer, pedir, solicitar, convidar, invitar, tratar de persuadir, entre otros.

Estas definiciones son compatibles con la noción de *actos de habla hostiles* entendidos como aquellos que, ocurriendo típicamente en situaciones de conflicto interpersonal, son inherentemente descorteses o contienen al menos un potencial de hostilidad (Blanco, 2008). De acuerdo con este autor citado,

Precisamente por su hostilidad, por poner en riesgo la armonía de las relaciones sociales, típicamente los actos de habla hostiles están socialmente (o moralmente) *mal vistos*, y son considerados con *reprobación*. Es más, algunos de esos actos verbales son *ilegales*, ya que realizarlos (o perpetrarlos) con éxito es *cometer delitos* (o *faltas*) con *palabras* (es el caso de las injurias, calumnias, amenazas, extorsiones, prevaricaciones o falsos testimonios). (p. 5).

Como se puede observar, esta definición supone un contexto de armonía de las relaciones sociales que es puesto en riesgo o amenazado por la irrupción de la hostilidad, lo cual es compatible con en el enfoque derivado del giro epistemológico de la Filosofía para la paz, al cual hicimos alusión en el primer apartado del presente trabajo. De acuerdo con este planteamiento, para la definición y operacionalización de los estilos de manejo de conflictos agresivos y asertivos, en la presente investigación se consideró prudente partir de una noción negativa o privativa de agresión o violencia, entendiéndola como falta de respeto y consideración, tal como se explicará a continuación.

Una de las dificultades a que nos enfrentamos cuando nos acercamos al estudio de la violencia y la agresión, es que estos términos poseen múltiples acepciones y se emplean con una gran variedad de matices. Como señala Muñoz Vivas (2000), “una definición ampliamente aceptada por los especialistas está todavía lejos de alcanzarse” (p. 120). Por ejemplo, algunos autores distinguen entre los términos *agresión* y *violencia* en tanto que otros controvierten esa distinción. Entre quienes están a favor, sin embargo, no la entienden de la misma manera. Por otra parte, las definiciones que se proponen de estos términos son muy variadas. Unas son amplias e incluyen una amplia variedad de fenómenos mientras que otras son más restringidas, centradas en fenómenos muy concretos y específicos.

En el presente trabajo, por tanto, se ha decidido tomar como base una estipulación que fuera útil para distinguir las dos modalidades de comportamiento que nos interesan. En primer lugar, se decidió utilizar los términos *agresión* y *violencia* como sinónimos. En segundo lugar, optamos por entender a la violencia (o agresión) en el presente contexto, como un comportamiento que intencionalmente vulnera los derechos de

otro. Según Luna Bernal, De Gante Casas y Gómez Pérez (2014), esta definición

[...] permite considerar como violencia no sólo los actos de agresión física (que vulneran el derecho a la salud e integridad física; por ejemplo, los golpes) sino también la agresión psicológica o verbal (que vulneran el derecho al honor, la integridad y la salud mental; por ejemplo, los insultos) y el daño a la propiedad (que vulnera el derecho a la propiedad; por ejemplo, el robo). Creemos que este concepto es más consistente con los usos que ha adquirido el término "violencia" en la literatura psicológica y con las clasificaciones que se han hecho de la violencia en ese ámbito (p. 42).

En efecto, como señalan los autores, el definir a la violencia de esta manera permite englobar conductas muy variadas, que abarcan la mayor parte de las consideradas en la literatura psicológica y que interesan a la presente investigación. No obstante, desde nuestro punto de vista, este concepto se centra solamente en el aspecto jurídico y ético de la violencia (en cuanto que los derechos son constructos de relevancia para tales esferas), y deja un poco de lado el papel de la cortesía que corresponde más al ámbito de las normas de trato social. Por ejemplo, según Blanco, (2008), es posible definir a la hostilidad de manera negativa como "aquello que es incompatible con la cortesía, como el reverso (extremo) de la cortesía, o como una forma especialmente no mitigable de descortesía" (p. 6).

Por tanto, y con el fin de englobar ambos aspectos, tanto el jurídico-ético como el social o convencional, es que hemos adoptado en la presente investigación una definición de estilos de manejo de conflictos agresivos como aquellos que implican falta de respeto y consideración hacia los demás, entendiendo que la falta de respeto afecta negativamente a otra persona en el goce de su derecho, mientras que la falta de consideración supone una vulneración de la cortesía.

Por otra parte, con relación al concepto de asertividad, ésta es entendida en la presente investigación como una competencia social que implica, entre otras cosas, un "necesario respeto de los derechos de las otras personas y una razonable consideración hacia sus intereses, sentimientos y necesidades" (Luna, et al., 2014, p. 57). Este uso del término es congruente con algunas conceptualizaciones que se han hecho en la literatura especializada. Si bien, algunos autores ponen el énfasis en la capacidad de afirmar los propios derechos y necesidades frente a los demás (p.e., Lightsey & Barnes, 2007; Upton, Panter, Daye, Allen & Wightman, 2012), la mayoría de los especialistas coinciden en que la asertividad incluye, en cualquier caso, una dimensión de respeto y consideración hacia las otras personas con quienes se interactúa. Lum, Smith, Sims y Flood (2007), por ejemplo, afirman que "la comunicación asertiva implica la capacidad y voluntad de plantear opiniones, ideas, inquietudes y deseos de una manera que es directa y al punto sin ser ofensivo, degradante u hostil" (p. 1224). Leal, Ocampo y Cicero (2010), por su parte, señalan que la asertividad "es una habilidad social para transmitir y recibir los sentimientos, creencias y opiniones de una manera honesta, oportuna y respetuosa para lograr una comunicación satisfactoria hasta donde lo haga necesario el proceso de la relación humana" (p. 491). De acuerdo con

Caballo (1993), la conducta asertiva “implica la expresión de los propios sentimientos, necesidades, derechos legítimos u opiniones sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos de esas personas” (p. 361), mientras que la agresiva, “implica la defensa de los derechos personales y la expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de una manera tal que a menudo es deshonesto, normalmente inapropiada, y siempre viola los derechos de la otra persona” (p. 364). Por su parte, Velázquez, Arellanez y Martínez (2012), definen a la asertividad diciendo que:

Es el arte adquirido mediante la experiencia y la práctica de comunicarse con personas de todos los niveles, que implica habilidades para expresar y responder a sentimientos, opiniones, creencias, intereses valores, expectativas y disgustos de manera apropiada, honesta, directa, con seguridad y libertad, respetando la dignidad y derechos propios y ajenos (p. 132).

El presente estudio, se consideró pertinente definir una sola dimensión de agresividad-asertividad, con dos niveles (agresividad y asertividad) de tal manera que cada uno de los comportamientos de conflicto pudieran ser clasificados en alguna de estas dos modalidades. Se decidió hacer así ya que para el diseño del instrumento conviene partir sólo de dos categorías extremas bien definidas con el fin de tener dos puntos de referencia en torno de los cuales pudieran clasificarse las puntuaciones empíricas de los participantes. Como señalan Da Dalt y Difabio (2002), los estilos de conducta son estrictamente abstracciones, ya que en la vida real ninguna persona puede ser clasificada de manera pura en un solo estilo; se poseen tendencias hacia algunas de estas conductas, más o menos acentuadas, pero no existen los tipos puros. Por tanto, *en la presente investigación se espera que cada persona obtenga puntuaciones de todos los estilos, tanto de los asertivos como de los agresivos, pero que al mismo tiempo pueda observarse en cada participante una determinada preferencia hacia unos estilos mayor que hacia otros*. Todo esto, en congruencia con la definición de estilos de manejo de conflictos asumida en la presente investigación, la cual fue expuesta más arriba.

Tomando en consideración todo lo señalado, es que en la presente investigación se identificaron conceptualmente diez estilos de manejo de conflictos: cinco en modalidad agresiva y cinco en modalidad asertiva. Hecho esto, se procedió a su operacionalización y especificación, así como a la construcción de los reactivos del CEMCAA. Éste quedó compuesto por diez escalas correspondientes a cada uno de los diez estilos de manejo de conflictos identificados, con seis reactivos para cada una de ellas. Así, el CEMCAA quedó conformado por sesenta reactivos en total, tal como se describirá en el siguiente apartado.

7. Elaboración del instrumento

En un artículo reciente Muñiz y Fonseca-Pedrero (2019) resumen las consideraciones de diversos autores en el campo de la psicometría, señalando los siguientes diez pasos para la construcción de un test: a) *marco general*, referido a la justificación, los antecedentes, y la

fundamentación teórico-conceptual del instrumento; b) *definición de la variable*, relativa a delimitar la variable objeto de tal manera que sea posible su medición; c) *especificaciones*, referente a establecer las características que tendrá el instrumento considerando los requerimientos de su aplicación; d) *construcción de los items*, relativa a la redacción de banco inicial de reactivos, buscando cumplir con los requerimientos de representatividad, relevancia, diversidad, claridad, sencillez y comprensibilidad; e) *edición*, referente a la elaboración e impresión cuidadosa del cuadernillo que se utilizará en la aplicación del test, así como a la preparación de la base de la plantilla de datos en que serán capturadas las respuestas de los participantes; f) *estudios piloto*, con el fin de "examinar el funcionamiento general del instrumento de medida en una muestra de participantes con características semejantes a la población objeto de interés" (p. 11); g) *selección de otros instrumentos de medida*, con el fin de analizar las relaciones del instrumento diseñado con otros instrumentos reconocidos que midan variables de interés, a fin de generar datos que permitan evaluar la validez convergente y divergente; h) *aplicación del test*, referida al estudio de campo que abarca desde la selección de la muestra de participantes, la aplicación propiamente dicha, y la elaboración y control de la calidad de la base de datos; i) *propiedades psicométricas*, referida al análisis estadístico de las propiedades de validez y confiabilidad el instrumento, con base en la información obtenida tras su aplicación; y, j) *versión final del test*, que incluye la elaboración de informes y de un manual que permita su uso por otras personas e instituciones.

De acuerdo con los autores "este procedimiento a seguir en esencia recoge las recomendaciones de los últimos estándares de la *American Educational Research Association* (AERA), la *American Psychological Association* (APA) y el *National Council on Measurement in Education* (NCME) (2014)" (Muñiz & Fonseca, 2019, p. 8). Los autores se refieren a los *Standards for Educational and Psychological Testing* los cuales son elaborados en colaboración por las tres instituciones mencionadas desde 1966. La versión más actual es del año 2014 (AERA, APA & NCME, 2014). Por lo cual, nos basaremos en el procedimiento descrito a fin de explicar la manera en que se elaboró el CEMCAA en la presente investigación.

Como puede observarse, en los apartados anteriores del presente trabajo se expuso lo referente a las fases a), b), y c) llevadas a cabo en la investigación. En el presente apartado se señalará lo relativo a la fase d) y e). En trabajos posteriores se llevará a cabo la aplicación del test y su validación psicométrica.

Tomando en consideración la justificación, los antecedentes y la fundamentación teórico-conceptual expuesta en los apartados precedentes, ha quedado establecido que es posible identificar teóricamente diez estilos de manejo de conflictos: cinco en modalidad agresiva y cinco en modalidad asertiva. Las definiciones que se tomaron como referencia para la construcción del instrumento son las expuestas en los apartados 5 y 6 del presente trabajo, para los cinco estilos de manejo de conflictos, y para sus modalidades agresiva y asertiva, respectivamente.

Con relación a las especificaciones, también ha quedado establecido, con base en lo argumentado en este mismo trabajo, las siguientes características del instrumento a diseñar: a) se tratará de un test de lápiz y papel; b) estará compuesto de reactivos que describan comportamientos llevados a cabo por personas en situaciones de conflicto interpersonal; c) dichos reactivos deben corresponder a los diez estilos de manejo de conflictos del modelo teórico propuesto; d) el formato de respuesta será una escala de frecuencia tipo Likert de cinco puntos, similar a la de los instrumentos antecedentes; e) el instrumento tendrá un enfoque puramente descriptivo en lo que corresponde a los estilos de manejo de conflictos entre sí; pero tendrá un enfoque evaluativo en lo que refiere a la dimensión de agresividad-asertividad; f) será posible para cada participante calcular diez puntuaciones, una por cada estilo de manejo de conflicto; g) además, se obtendrá por cada participante un puntaje de asertividad y otro de agresividad, mediante la suma de las puntuaciones de los cinco estilos asertivos, en un caso, y agresivos, en el otro.

Además de lo anterior, otras especificaciones que deben sumarse a las señaladas, en consideración a la naturaleza de la población a que estará dirigido el instrumento, así como a las condiciones en que será aplicado, son las siguientes: h) el instrumento estará diseñado para aplicarse, en principio, a muestras de estudiantes universitarios; i) deberá diseñarse de tal manera que sea susceptible de aplicarse en sesiones grupales que no rebasen una hora de duración; j) el número de reactivos deberá ser de al menos tres reactivos por escala, a fin de que puedan funcionar adecuadamente las pruebas de confiabilidad, por lo cual, la versión final deberá tener alrededor de 30 reactivos; y, k) los aplicadores deberán tener en cuenta durante la aplicación todos los aspectos éticos relevantes, de conformidad a los estándares nacionales e internacionales relativos al consentimiento informado, el anonimato, la confidencialidad, el manejo estrictamente estadístico de la información y su uso para fines exclusivamente científicos.

Tomando en cuenta las mencionadas especificaciones, se procedió a la redacción de los ítems. Según Muñiz y Fonseca-Pedrero (2019) se recomienda que el banco de reactivos inicial sea aproximadamente el doble que se espera para la versión final del instrumento. Como se dijo en el párrafo anterior, el CEMCAA deberá ser de 30 ítems aproximadamente; por tanto, se procedió a redactar un total de seis reactivos por escala. Para la elaboración de los reactivos se cuidó que cumplieran con las características mencionadas por los autores citados relativas a la representatividad, relevancia, diversidad, claridad, sencillez y comprensibilidad.

Con respecto a la representatividad y relevancia, Muñiz y Fonseca-Pedrero (2019) señalan que "todos los dominios de la variable de interés deben de estar igualmente representados, evitando la infra o sobrerrepresentación, aproximadamente con el mismo número de ítems" (p. 9). De acuerdo con estos autores, sólo en el caso de que hubiera algún dominio especialmente relevante se justificaría teóricamente un mayor número de reactivos representativos del mismo, a fin de

corresponder proporcionalmente a dicha relevancia. Esto último no es el caso en el presente estudio, ya que se considera que todos los estilos de manejo de conflictos contemplados en el modelo teórico deben estar igualmente representados, tanto en su modalidad agresiva como asertiva. Por tanto, se procedió a redactar el mismo número de reactivos para cada una de las diez escalas que tendrá el instrumento.

En cuanto a la diversidad, según Muñiz y Fonseca-Pedrero (2019), "los ítems deben de ser heterogéneos y variados para así recoger una mayor variabilidad y representatividad de la variable" (p. 9). Por ello, en la construcción de los reactivos del CEMCAA se consideró emplear una variedad de verbos que hicieran referencia a diversas modalidades de comportamiento tanto agresivo (forzar, presionar, ofender, ridiculizar, hacer groserías, reclamar, exigir, amenazar) como asertivo (proponer, tratar de persuadir, intentar convencer, solicitar, invitar, convidar, pedir de favor, dar la razón, entre otras), en relación con diversos comportamientos representativos de cada estilo de manejo de conflictos.

Con respecto a la claridad y sencillez, según Muñiz y Fonseca-Pedrero (2019), "debe primar la claridad y la sencillez, se deben evitar tecnicismos, negaciones, dobles negaciones, o enunciados excesivamente prolijos o ambiguos" (p. 9). Por ello, los reactivos del CEMCAA se redactaron en oraciones afirmativas directas, utilizando la voz activa, y empleando un lenguaje coloquial. Especialmente, se evitó la inclusión de reactivos inversos.

En cuanto a la comprensibilidad, según Muñiz y Fonseca-Pedrero (2019), "los ítems deben ser comprensibles para la población a la cual va dirigido el instrumento de medida, utilizando un lenguaje inclusivo y evitándose en todo momento un lenguaje ofensivo y/o discriminatorio" (p. 9). Para cumplir con este requisito, se tomó en consideración que el instrumento estará dirigido a población de jóvenes estudiantes universitarios por lo que se utilizó un lenguaje que fuera accesible a esta población.

Una vez elaborado el banco inicial de reactivos se pasó al proceso de edición, en lo referente a la elaboración cuidadosa del cuadernillo que se utilizará en la aplicación del test. La versión del CEMCAA que será sujeta a los estudios de validación empírica puede apreciarse como Anexo al final del presente trabajo.

En el marco de lo anterior, el CEMCAA quedó compuesto por sesenta reactivos divididos entre las siguientes diez escalas (seis reactivos por escala): *dominante-asertivo* (reactivos 1, 11, 21, 31, 41 y 51), *dominante-agresivo* (reactivos 6, 16, 26, 36, 46 y 56; *complaciente-asertivo* (reactivos 2, 12, 22, 32, 42 y 52), *complaciente-agresivo* (reactivos 7, 17, 27, 37, 47 y 57), *evasivo-asertivo* (reactivos 3, 13, 23, 33, 43 y 53), *evasivo-agresivo* (reactivos 8, 18, 28, 38, 48 y 58), *transigente-asertivo* (reactivos 4, 14, 24, 34, 44 y 54), *transigente-agresivo* (reactivos 9, 19, 29, 39, 49 y 59), *integrativo-asertivo* (reactivos 5, 15, 25, 35, 45 y 55), e *integrativo-agresivo* (reactivos 10, 20, 30, 40, 50 y 60). Como se dijo, se espera que durante los estudios de validación empírica esta composición inicial del instrumento

sea depurada quedando conformado, al final, por 30 reactivos (tres por cada escala) aproximadamente.

8. Conclusiones y recomendaciones

El presente trabajo tuvo como objetivo presentar los antecedentes, la justificación, la fundamentación teórica y conceptual, y el proceso de diseño del cuestionario CEMCAA. Con base en todo lo expuesto, es posible concluir que el instrumento resulta ser pertinente y necesario en la actualidad, dada la exigencia de generar más conocimientos sobre los estilos de manejo de conflictos en el contexto local, las limitaciones de los instrumentos existentes y la demanda de diferenciar modos agresivos y asertivos de abordar los conflictos. Además, es posible concluir que el CEMCAA posee una sólida base teórico-conceptual y con un adecuado proceso de diseño.

Una vez que ha sido desarrollada la fundamentación teórica del instrumento y se ha llevado a cabo su operacionalización y diseño, corresponde ahora realizar un estudio empírico de su validez y confiabilidad con el fin de determinar si cuenta con las propiedades psicométricas adecuadas para el estudio del fenómeno con respecto al cual fue propuesto.

De acuerdo con Moral de la Rubia (2016), el diseño y validación de escalas psicométricas mediante el análisis factorial se enfoca actualmente desde dos perspectivas. Por un lado está la perspectiva empirista del análisis factorial exploratorio (AFE) en la que se estudian los datos recolectados con el fin de identificar su estructura factorial subyacente, la cual emerge del propio proceso de análisis; y, por otro lado, está la perspectiva teórica del análisis factorial confirmatorio (AFC) en la cual, por el contrario, la estructura del instrumento se diseña apriorísticamente con base en la fundamentación teórica, y en un segundo momento dicha estructura hipotetizada se somete a contraste con los datos empíricos para evaluar la calidad del ajuste del modelo a los datos. En el presente caso, dado que se trata de un instrumento construido con base en un modelo teórico preciso, se aconseja seguir la estrategia confirmatoria para los futuros estudios de validación.

Referencias

- Abbink, K. (2012). Laboratory Experiments on Conflict. In M. R. Garfinkel and S. Skaperdas (Eds.), *Oxford handbook of the economics of peace and conflict*. Oxford University Press, New York.
- Álvarez, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., Rodríguez, C., González, J. A., y González, P. (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 189-204.
- American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA], & National Council on Measurement in Education

- [NCME] (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: Author.
- Atienza, M. (2013). *Curso de argumentación jurídica*. Madrid: Trotta.
- Bascón, M. J. (2014). Adolescencia, género y conflicto. El discurso argumentativo como herramienta de autorregulación. *Boletín de psicología*, 110, 7-20.
- Bickmore, K. (2001). Student conflict resolution, power “sharing” in schools, and citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 31(2), 137-162. doi: 10.1111/0362-6784.00189
- Bippus, A., & Rollin, E. (2003). Attachment style differences in relational maintenance and conflict behaviors: friends’ perceptions. *Communication Reports*, 16(2), 113-123.
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1970). The fifth achievement. *Journal of Applied Behavioral Science*, 6(4), 413-426. doi: 10.1177/002188637000600403
- Blanco, A. (2008). Cómo hacer cosas malas con palabras: actos ilocucionarios hostiles y los fundamentos de la teoría de los actos de habla. *Crítica. Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 40(118), p. 3-27.
- Brown, F. G. (1999). *Principios de la medición en psicología y educación* (Tr. A. Contin). México: Editorial El Manual Moderno.
- Buunk, B. P., Schaap, C., & Prevo, N. (1990). Conflict resolution styles attributed to self and partner in premarital relationships. *The Journal of Social Psychology*, 130(6), 821-823. doi: 10.1080/00224545.1990.9924634
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caputo, A., Marzi, G., Maley, J., & Silic, M. (2019). Ten years of conflict management research 2007-2017: An update on themes, concepts and relationships. *International Journal of Conflict Management*, 30(1), 87-110. doi: 10.1108/IJCMA-06-2018-0078
- Cascón, P. (2004). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos.
- Castellano, R., y Castellano, R. D. (2012). Agresión y violencia en América Latina. Perspectivas para su estudio: Los otros son la amenaza. *Espacio Abierto*, 21(4), 677-700.
- Chang, L. C., & Zelihic, M. (2013). The study of conflict management among Taiwanese adolescents. *Life Science Journal*, 10(3), 1231-1241.
- Chávez, V. A. (2010). *Conflicto y diferencia: dos premisas ineludibles para pensar la ciudadanía contemporánea*. Tesis de Maestría en Filosofía, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filosóficas, México. Recuperado de http://132.248.9.195/ptb2010/julio/0659591/0659591_A1.pdf
- Colsmán, M., & Wulfert, E. (2002). Conflict resolution style as an indicator of adolescents’ substance use and other problem behaviors. *Addictive Behaviors*, 27, 633-648. doi: 10.1016/S0306-4603(01)00198-8
- Comins, I. (2008). Antropología filosófica para la paz: una revisión crítica de la disciplina. *Revista Paz y Conflictos*, 1, 61-80.
- Da Dalt, E. C., & Difabio, H. E. (2002). Asertividad, su relación con los estilos educativos familiares. *Interdisciplinaria*, 19(2), 119-140.

- Davidson, J. A., & Biffin, F. E. (2003). The influence of person and situation factors in the choice of conflict resolution style. *Australian Journal of Psychology, 15*, 225.
- De Dreu, C. K. W., & Gelfand, M. J. (Eds.). (2008). *The psychology of conflict and conflict management in organizations*. New York: Psychology Press.
- De la Rosa, C. S., Ángeles, P. C., y Pérez, R. E. (2018). Tipo de mensaje ante el conflicto de estudiantes de colegio católico. *Irene. Estudios de Paz y Conflictos, 1*, 93-103.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict. Constructive and destructive processes*. New Haven and London: Yale University Press.
- Donohue, W. A., & Cai, D. A. (2014). Interpersonal conflict: An overview. In N. A. Burrell, M. Allen, Gayle, B. M., & Preiss, R. W. (Eds.), *Managing interpersonal conflict. Advances through meta-analysis* (pp. 22-41). New York, NY: Routledge.
- Dumlao, R., & Botta, R. A. (2000). Family communication patterns and the conflict styles young adults use with their fathers. *Communication Quarterly, 48*(2), 174-189. doi: 10.1080/01463370009385589
- Elgoibar, P., Euwema, M., & Munduate, L. (Eds.). (2016). *Building trust and constructive conflict management in organizations*. The Netherlands: Springer International.
- Filley, A. C. (1985). *Solución de conflictos interpersonales* (Tr. C. Villegas García). México: Trillas.
- Fry, D. P. (2006). *The human potential for peace. An anthropological challenge to assumptions about war and violence*. New York: Oxford University Press.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización* (Tr. T. Iglesia). Bilbao: Gernika Gogoratzuz.
- Gutiérrez, C. B. (2003). Cultura de conflictos en vez de tolerancia. *Revista de Estudios Sociales, 14*, 63-70.
- Kimsey, W. D. & Fuller, R. M. (2003). Conflictalk: an instrument form measuring youth and adolescent management message styles. *Conflict Resolution Quarterly, 21*(1), 69-78. doi: 10.1002/crq.49
- Kriesberg, L., & Dayton, B. W. (2012). *Constructive conflicts. From escalation to resolution* (4th. ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Laca, F., & Alzate, R. (2004). Estrategias de conflicto y patrones de decisión bajo presión de tiempo. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, 14*(1), 11-32.
- Laca, F. A., Mejía, J. C., & Mayoral, E. G. (2011). Conflict communication, decision-making, and individualism in Mexican and Spanish university students. *Psychology Journal, 8*(1), 121-135.
- Laca, F. A., y Mejía, J. C. (2006). Diferencias individuales en el manejo del tiempo: Algunas relaciones con la toma de decisiones y el conflicto. *Revista de Psicología Social y Personalidad, 22*(2), 151-166.
- Laca, F. A., y Mejía, J. C. (2017). Dependencia emocional, consciencia del presente y estilos de comunicación en situaciones de conflicto con la pareja. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 22*(1), 66-75.
- Leal, B. M., Ocampo, M. A., & Cicero, R. (2010). Niveles de asertividad, perfil sociodemográfico, dependencia a la nicotina y motivos para fumar en población de fumadores que acude a tratamiento para dejar de fumar. *Salud Mental, 33*(6), 489-497.

- Leiva, V., Quiel, S., y Zúñiga, F. (2013). Programa educativo para la prevención y el manejo de la violencia escolar. *Enfermería Actual en Costa Rica*, 24, 1-18.
- Lightsey, O. R. & Barnes, P. W. (2007). Discrimination, attributional tendencies, generalized self-efficacy, and assertiveness as predictors of psychological distress among African Americans. *Journal of Black Psychology*, 33, 27-50.
- Lum, H. C., Smith, K., Sims, V. K., & Flood, M. (2007). Vocal analysis and heart rate as measures of assertiveness and aggression. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 52, 1224-1226.
- Luna, A. C. A., y Laca, F. A. (2014). Estilos de mensajes en el manejo de conflictos en adolescentes y jóvenes mexicanos. *Boletín de Psicología*, 110, 37-51.
- Luna, A. C. A. (2014). Efecto de la comunicación parento-filial sobre los estilos personales de manejo de conflictos en adolescentes bachilleres. *Uaricha, Revista de Psicología*, 11(24), 118-133.
- Luna, A. C. A. (2018). Algunas contribuciones de la psicología del conflicto a la filosofía para la paz. *Sincronía. Revista de Filosofía y Letras*, 22(73), 3-24.
- Luna, A. C. A., y De Gante, A. (2015). Agresión interpersonal y gestión de conflictos en adolescentes: adaptación de la Escala de Tácticas de Conflicto en el contexto escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 32, 11-20.
- Luna, A. C. A., y De Gante, A. (2017). Empatía y gestión de conflictos en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Revista de Educación y Desarrollo*, 40, 27-37.
- Luna, A. C. A., De Gante, A., y Gómez, M. A. (2014). *Violencia escolar y afrontamiento de conflictos en adolescentes de educación secundaria*. Guadalajara, Jalisco: Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología del Estado de Jalisco (COECYTJAL).
- Luna, A. C. A., Laca, F., y Cedillo, L. I. (2012). Toma de decisiones, estilos de comunicación en el conflicto y comunicación familiar en adolescentes bachilleres. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(2), 295-311.
- Luna, A. C. A., Valencia, A. C., y Nava, J. M. (2018). Propiedades psicométricas del Inventario de Rahim en una muestra de adolescentes estudiantes de bachillerato. *Revista Evaluar*, 18(2), 75-90.
- Luna, A. C. A., Valencia, A. C., Nava, J. M. y Ureña, J. H. (2019). Avances en la línea de investigación sobre estilos de manejo de conflictos en adolescentes. *Revista Educ@rnos*, 8(32), 155-180.
- Martínez, V. (2009). *Filosofía para hacer las paces* (2a. ed.). Barcelona: Icaria Editorial
- Medina, F. J., Luque, P. J., & Cruces, S. (2005). Gestión del conflicto. En L. Munduate & F. J. Medina (Coords.), *Gestión del conflicto, negociación y mediación* (pp. 45-72). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mejía, J. C., y Laca Arocena, F. A. (2006). Estilos de comunicación en el conflicto y confianza en las propias decisiones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 347-358.
- Montiel T., F., y García, D. E. (Coords.). (2015). *Manual de construcción de paz. Una aproximación interdisciplinaria*. Puebla, Pue.: Recrecom.
- Moore, C. W. (2010). *El proceso de mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos* (Tr. A. Leal). Buenos Aires: Granica.

- Moral, J. (2016). Análisis factorial y su aplicación al desarrollo de escalas. En R. Landero Hernández & M. T. González Ramírez (eds.), *Estadística con SPSS y metodología de la investigación* (pp. 387-443). México: Trillas.
- Moral, J., y Ramos Basurto, S. (2016). Manejo de conflictos y su relación con violencia de pareja. *Revista Perspectivas Sociales*, 18(1), 63-91.
- Morris, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: the role of attachment styles and the classroom management efficacy. *Journal of Social Psychology*, 44, 105-121. doi: 10.1016/j.jsp.2006.01.004
- Munduate, L., Ganaza, J., y Alcaide, M. (1993). Estilos de gestión del conflicto interpersonal en las organizaciones. *Revista de Psicología Social*, 8(1), 47-68.
- Muñiz, J., y Fonseca, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16. doi:10.7334/psicothema2018.291
- Muñoz, F. (2000). *Adolescencia y agresividad*. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Complutense, Madrid, España. Recuperado de <http://webs.ucm.es/BUCM/tesis//19972000/S/4/S4017401.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen* (Trad. Organización Panamericana de la Salud). Washington, D.C.: Autor. Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43431/9275324220_spa.pdf;jsessionid=421F069EA624377948CC86545E90F9F4?sequence=1
- Paris, S. (2009). *Filosofía de los conflictos. Una teoría para su transformación pacífica*. Barcelona: Icaria editorial.
- Paris, S. (2019). Educación para la paz, creatividad atenta y desarrollo sostenible. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 27-41.
- Pérez, E., & Gutiérrez, D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Ra Ximhai*, 12(3), 163-180.
- Pegalajar, M. C. (2018). Análisis del estilo de gestión del conflicto interpersonal en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(2), 9-30.
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2), 368-376.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations* (3a. ed.). Westport, Connecticut, USA: Quorum Books.
- Randolph, P. (2016). *The psychology of conflict. Mediating in a diverse world*. London: Bloomsbury Publishing.
- Rojas, J. L., Morales-Quintero, L. A., Juarros-Basterretxea, J., Herrero, J. B., & Rodríguez-Díaz, F. J. (2019). Propiedades psicométricas del Inventario de Estilos de Resolución de Conflictos en jóvenes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 10(1) 15-26.
- Ross, R., & DeWine, S. (1988). Assessing the Ross-DeWine Conflict Management Message Style (CMMS). *Management Communication Quarterly*, 1, 389-413.
- Rubin, J. Z., Pruitt, D. G., & Kim S. H. (1994). *Social conflict: escalation, stalemate and settlement* (2a. ed.). New York: McGraw-Hill Inc.
- Santamaría, N. (2019). ¿Cuál es el estatus de la educación para la paz en el ámbito científico actual? *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 3, 63-77.

- Shalash, F. (2011). *Sibling conflict resolution styles and marital conflict resolution styles*. University of Kentucky Master's Theses, paper 109. Recuperado de http://uknowledge.uky.edu/gradschool_theses/109
- Sorenson, R. L., Morse, E. A. & Savage, G. T. (1999). A test of the motivations underling choice of conflict strategies in the dual-concern model. *The International Journal of Conflict Management*, 10(1), 25-44. doi: 10.1108/eb022817
- Staats, S., Van der Valk, I. E., Meeus, W. H. J., & Branje, S. J. T. (2017). Longitudinal transmission of conflict management styles across interparental and adolescent relationships. *Journal on Research on Adolescence*, 28(1), 169–185
- Straus, M. A. (2007). Conflict Tactics Scales. En N. A. Jackson (Ed.), *Encyclopedia of domestic violence* (pp. 190-197). New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Thomas, K., & Kilmann, R. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Upton, R. D., Panter, A. T., Daye, C. E., Allen, W. R., & Wightman, L. F. (2012). Examining the relationship among self-reported assertiveness, perceived discrimination, and college enviroment in a National sample of black women law students. *Psychology of Women Quarterly*, 36(1), 54-65.
- Valdez, R., Hidalgo, E., Mojarro, M., Rivera, L., y Ramos, L. (2013). Violencia interpersonal en jóvenes mexicanos y oportunidades de prevención. *Salud Pública de México*, 55(supl 2), S259-S266.
- Van de Vliert, E. (1997). *Complex interpersonal conflict behaviour: theoretical frontiers*. Hove and New York: Psychology Press.
- Van Doorn, M. D. (2008). *Conflict resolution in adolescent relationships*. Enschede, The Netherlands: Institute for The Study of Education and Human Development.
- Velázquez, M., Arellanez, J. L., y Martínez, A. L. (2012). Asertividad y consumo de drogas en estudiantes mexicanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1), 131-141.
- Zinabie, H. (2015). *Sources of conflict between parents and adolescents: In Dejach Belay Zeleke secondary school*. Theses of Master, Addis Ababa University, College of Education and Behavioral Studies, Addis Ababa, Ethiopia. Recuperado de <http://etd.aau.edu.et/bitstream/handle/123456789/11013/Haftu%20Zinabie.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CUESTIONARIO SOBRE ESTILOS DE MANEJO DE CONFLICTOS AGRESIVOS Y ASERTIVOS (CEMCAA) FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

INDICACIONES

Imagina que tienes un conflicto con una persona. Él/ella quiere hacer A y tú quieres hacer B.

Recuerda por favor, ¿qué haces normalmente en este tipo de situaciones?

Responde en la columna de la derecha, con qué frecuencia llevas a cabo lo que se dice en cada enunciado.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

	1	2	3	4	5
1. Me gusta leer.					
2. Me gusta escribir.					
3. Me gusta leer libros.					
4. Me gusta escribir libros.					
5. Me gusta leer revistas.					
6. Me gusta escribir revistas.					
7. Me gusta leer periódicos.					
8. Me gusta escribir periódicos.					
9. Me gusta leer libros de historia.					
10. Me gusta escribir libros de historia.					
11. Me gusta leer libros de ciencia.					
12. Me gusta escribir libros de ciencia.					
13. Me gusta leer libros de arte.					
14. Me gusta escribir libros de arte.					
15. Me gusta leer libros de filosofía.					
16. Me gusta escribir libros de filosofía.					
17. Me gusta leer libros de literatura.					
18. Me gusta escribir libros de literatura.					
19. Me gusta leer libros de economía.					
20. Me gusta escribir libros de economía.					
21. Me gusta leer libros de política.					
22. Me gusta escribir libros de política.					
23. Me gusta leer libros de sociología.					
24. Me gusta escribir libros de sociología.					
25. Me gusta leer libros de psicología.					
26. Me gusta escribir libros de psicología.					
27. Me gusta leer libros de medicina.					
28. Me gusta escribir libros de medicina.					
29. Me gusta leer libros de derecho.					
30. Me gusta escribir libros de derecho.					
31. Me gusta leer libros de matemáticas.					
32. Me gusta escribir libros de matemáticas.					
33. Me gusta leer libros de física.					
34. Me gusta escribir libros de física.					
35. Me gusta leer libros de química.					
36. Me gusta escribir libros de química.					
37. Me gusta leer libros de biología.					
38. Me gusta escribir libros de biología.					
39. Me gusta leer libros de geografía.					
40. Me gusta escribir libros de geografía.					
41. Me gusta leer libros de idiomas.					
42. Me gusta escribir libros de idiomas.					
43. Me gusta leer libros de música.					
44. Me gusta escribir libros de música.					
45. Me gusta leer libros de teatro.					
46. Me gusta escribir libros de teatro.					
47. Me gusta leer libros de cine.					
48. Me gusta escribir libros de cine.					
49. Me gusta leer libros de deportes.					
50. Me gusta escribir libros de deportes.					
51. Me gusta leer libros de viajes.					
52. Me gusta escribir libros de viajes.					
53. Me gusta leer libros de cocina.					
54. Me gusta escribir libros de cocina.					
55. Me gusta leer libros de salud.					
56. Me gusta escribir libros de salud.					
57. Me gusta leer libros de tecnología.					
58. Me gusta escribir libros de tecnología.					
59. Me gusta leer libros de negocios.					
60. Me gusta escribir libros de negocios.					
61. Me gusta leer libros de finanzas.					
62. Me gusta escribir libros de finanzas.					
63. Me gusta leer libros de marketing.					
64. Me gusta escribir libros de marketing.					
65. Me gusta leer libros de gestión.					
66. Me gusta escribir libros de gestión.					
67. Me gusta leer libros de liderazgo.					
68. Me gusta escribir libros de liderazgo.					
69. Me gusta leer libros de emprendimiento.					
70. Me gusta escribir libros de emprendimiento.					
71. Me gusta leer libros de innovación.					
72. Me gusta escribir libros de innovación.					
73. Me gusta leer libros de creatividad.					
74. Me gusta escribir libros de creatividad.					
75. Me gusta leer libros de cultura.					
76. Me gusta escribir libros de cultura.					
77. Me gusta leer libros de educación.					
78. Me gusta escribir libros de educación.					
79. Me gusta leer libros de pedagogía.					
80. Me gusta escribir libros de pedagogía.					
81. Me gusta leer libros de filosofía de la educación.					
82. Me gusta escribir libros de filosofía de la educación.					
83. Me gusta leer libros de historia de la educación.					
84. Me gusta escribir libros de historia de la educación.					
85. Me gusta leer libros de sociología de la educación.					
86. Me gusta escribir libros de sociología de la educación.					
87. Me gusta leer libros de psicología de la educación.					
88. Me gusta escribir libros de psicología de la educación.					
89. Me gusta leer libros de pedagogía de la educación.					
90. Me gusta escribir libros de pedagogía de la educación.					
91. Me gusta leer libros de filosofía de la pedagogía.					
92. Me gusta escribir libros de filosofía de la pedagogía.					
93. Me gusta leer libros de historia de la pedagogía.					
94. Me gusta escribir libros de historia de la pedagogía.					
95. Me gusta leer libros de sociología de la pedagogía.					
96. Me gusta escribir libros de sociología de la pedagogía.					
97. Me gusta leer libros de psicología de la pedagogía.					
98. Me gusta escribir libros de psicología de la pedagogía.					
99. Me gusta leer libros de pedagogía de la pedagogía.					
100. Me gusta escribir libros de pedagogía de la pedagogía.					

