

ADCAAs

**Autoinformes de Conducta Asertiva:
Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales**

Manual de Referencia

(Actualización 2011)

muestra sin valor comercial



Grupo
ALBOR-COHS



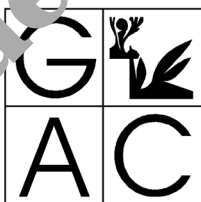
Protocolo
Magallanes

ADCAs

Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales

(Actualización 2011)

Manual de Referencia



Grupo
ALBOR-COHS
División de Publicaciones



Protocolo
Magallanes



© Copyright de la obra: **Manuel García Pérez y Angela Magaz Lago**

© Copyright de la presente edición: **COHS, Consultores en Ciencias Humanas, S.L.**

c/. Zubieta, 16. E-48903 Burceña-Barakaldo (Bizkaia, España)
Teléfono: 94 485 0497 Fax: 94 485 0122
e-mail: cohs@gac.com.es

En internet web: www.gac.com.es

Diseño, Maquetación y Composición: Grupo ALBOR-COHS

Imprime: COHS Consultores en CC.HH. S.L.

ISBN: 978-84-95180-45-2

Depósito Legal: BI-675/2011

Impreso en España. Printed in Spain.

AGRADECIMIENTOS

El **Autoinforme de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales, ADCA** se ha desarrollado a lo largo de los años 1998 a 2000, sobre la base del **ADCA-1**, ya publicado en el año 1993.

El **Grupo ALBOR-CC** desea dejar constancia de su agradecimiento a todas aquellas personas que, con su colaboración en la administración, sus comentarios y sugerencias, durante las fases de desarrollo de este instrumento, han hecho posible su versión actual.

Igualmente, agradece a la Dirección de los Centros Educativos que hayan autorizado y facilitado las aplicaciones piloto y experimental a lo largo de estos años.

De manera especial, destacamos la participación en el desarrollo de la investigación, que ha permitido disponer del **ADCA**, de todos los Profesionales y Centros Educativos colaboradores del **Protocolo Magallanes®**, así como nuestros alumnos y alumnas, participantes en nuestros Seminarios de Entrenamiento Asertivo, en España y otros países iberoamericanos, con cuyas valiosas aportaciones hemos mejorado este instrumento.



AVISO DE COPYRIGHT

La legislación prohíbe la reproducción, con o sin fines lucrativos, de las obras sobre las cuales no se poseen los derechos correspondientes.

El comprador de la presente obra, adquiere el derecho a efectuar las reproducciones siguientes:

- 1º Los Cuestionarios que constituyen los **ADCAs** para uso exclusivo con sujetos destinatarios de la acción profesional del comprador.
- 2º Solamente puede llevarse a cabo la reproducción mediante impresión directa desde el CD. No se autoriza cualquier otro medio de reproducción.
- 3º Únicamente puede hacerse entrega de las copias realizadas según los apartados anteriores a Profesionales que formen parte de la planta laboral docente o terapéutica del Centro Educativo o Rehabilitador que haya adquirido el Test, para su aplicación en el propio Centro.
No se autoriza la entrega de copias a terceras personas.

Queda expresamente prohibida por los propietarios de copyright:

La entrega de reproducciones de todo o parte del material del test a terceras personas.

Para emplear partes del test en seminarios, talleres, cursos u otros medios de formación, puede solicitar un ejemplar que incluye software de demostración, con la correspondiente autorización para su empleo en formación.

Cuando las personas destinatarias de la formación no sean personal laboral del Centro, se deberá solicitar permiso por escrito al Grupo Editor, quien lo proporcionará sin cobro de derechos, si considera la actividad no lesiva para los derechos de autor.

El Grupo **ALBOR-COHS** desea hacerle saber que este material es el producto de muchas horas de revisión bibliográfica, reflexión, elaboración, ensayos, aplicaciones piloto y experimentales ..., para poder ofrecérselo con la máxima calidad técnica posible. Si ha merecido su atención y usted o su organización lo han valorado positivamente para desear obtenerlo, le agradeceremos que colabore en la medida de sus posibilidades para evitar el perjuicio que supone su reproducción ilegal.

El **Proyecto Magallanes®** solamente podrá seguir adelante si el conjunto de autores, grupo editor y usuarios, mantenemos una actitud de colaboración y respeto mutuo.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN	Pág.
1.1	Fundamentos Conceptuales	8
1.2	Ficha Técnica	16
II.	CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO	
2.1	Antecedentes	19
2.2	Finalidad	21
2.3	Descripción	22
2.4	Materiales	24
2.5	Administración	25
2.6	Instrucciones	26
2.7	Corrección e Interpretación de Resultados	27
2.8	Software de Tipificación: TIPI-SOFT	28
2.9	Introducción de Datos: SOFT	29
2.10	Información al usuario	30
III.	ESTADÍSTICOS	
3.1	Muestra de población	32
3.2	Fiabilidad	34
3.2.1	Fiabilidad Test-Retest	34
3.2.2	Consistencia Interna	35
3.3	Validez	37
3.3.1	Validez de Contenido	37
3.3.2	Validez Discriminante	38
3.4	Correlaciones con otras escalas	40
3.5	Asertividad, Ansiedad y Estrés	41
IV.	BIBLIOGRAFÍA	
4.1	Bibliografía de Referencia	42



NOTA SOBRE EL TEXTO

La estructura del castellano impone la concordancia del género y número en las distintas partes de cada frase. El respeto a dicha concordancia gramatical exigiría que, en los casos en que se hace referencia de manera indistinta a niños y niñas, hombres y mujeres, se debería escribir el/la niño/a, los/las niños/as, hombres y mujeres, se debería escribir el/la niño/a, los/as niños/as, los/as profesores/as, el/la padre/madre. Si empleáramos este sistema la lectura se haría muy costosa y desagradable. Por tal motivo, hemos adoptado el criterio de emplear el género masculino excepto en aquellos casos en que sea de especial interés destacar el femenino. La elección de este género no debe considerarse, por lo tanto, de carácter sexista, ya que es el método empleado en la práctica mayoría de todos los textos científicos y de divulgación, ajustándose a la economía natural de la lengua.

En todo caso, deseamos reconocer aquí, de manera expresa, una situación generalizada de menor interés adaptativo. Cada vez con más frecuencia se llevan a cabo estudios concretos sobre la situación social: familiar y escolar, de niñas y adolescentes, las cuales suelen recibir menos atención en sus problemas de desarrollo que los varones.

Esta discriminación se establece en primer lugar en el seno de las familias, las cuales solicitan con más frecuencia ayuda psicológica y psicopedagógica para los niños que para las niñas. Situación que suele invertirse en la adultez, siendo mucho más numerosas las consultas y tratamientos realizados a iniciativas de mujeres que de hombres.

¿Cuestión de cultura: actitudes, valores...?

Evidentemente, lo que debe resultar preocupante no es que los libros usen el género masculino de manera preferente para referirse a ambos sexos, lo que verdaderamente debe reducirse es la atención preferente que se otorga a los niños frente a las niñas, descuidando las necesidades de salud, afectivas, intelectuales y de todo orden en cada ámbito institucional: familiar, escuela, trabajo, sociedad, etc..

Los autores.



**A
D
C
A
S**

I. INTRODUCCIÓN

**Fundamentos Conceptuales
Ficha Técnica**



1.1 FUNDAMENTOS CONCEPTUALES

Con el término "habilidades sociales" solemos referirnos a un amplio número de respuestas, destinadas a establecer, mantener y terminar, interacciones sociales satisfactorias para uno mismo y para los demás.

De manera general, las Habilidades Sociales se consideran un conjunto de comportamientos interpersonales complejos, que incluyen cogniciones, emociones y acciones: verbales y no verbales.

El término "habilidad" se emplea para destacar que la competencia social no es un rasgo de personalidad, sino un conjunto de respuestas específicas, asociadas a determinadas clases de estímulos, mediante procesos de aprendizaje. Esto es: las Habilidades Sociales se adquieren, tanto por aprendizaje operante directo, como por observacional, con procedimientos de refuerzo positivo, refuerzo diferencial y castigo, administrados de tal forma, que hagan posible tanto la DISCRIMINACIÓN como la GENERALIZACIÓN.

Algunos autores han contribuido a la clarificación del término mediante ciertas definiciones:

Libet y Lewinsohn (1973): *"la habilidad [competencia] social es la capacidad para comportarse de forma tal que uno sea recompensado, y no comportarse de forma que pueda ser castigado o ignorado por los demás."*

Combs y Slaby (1977): *la habilidad [competencia] social es definida como "la capacidad para interactuar con los demás en un contexto social, de un modo determinado, que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás".*

Rinn y Markle (1979): *"la habilidad social consiste en un repertorio de comportamientos verbales y no verbales a través de los cuales los individuos influyen en las respuestas de otros individuos en el contexto interpersonal."*

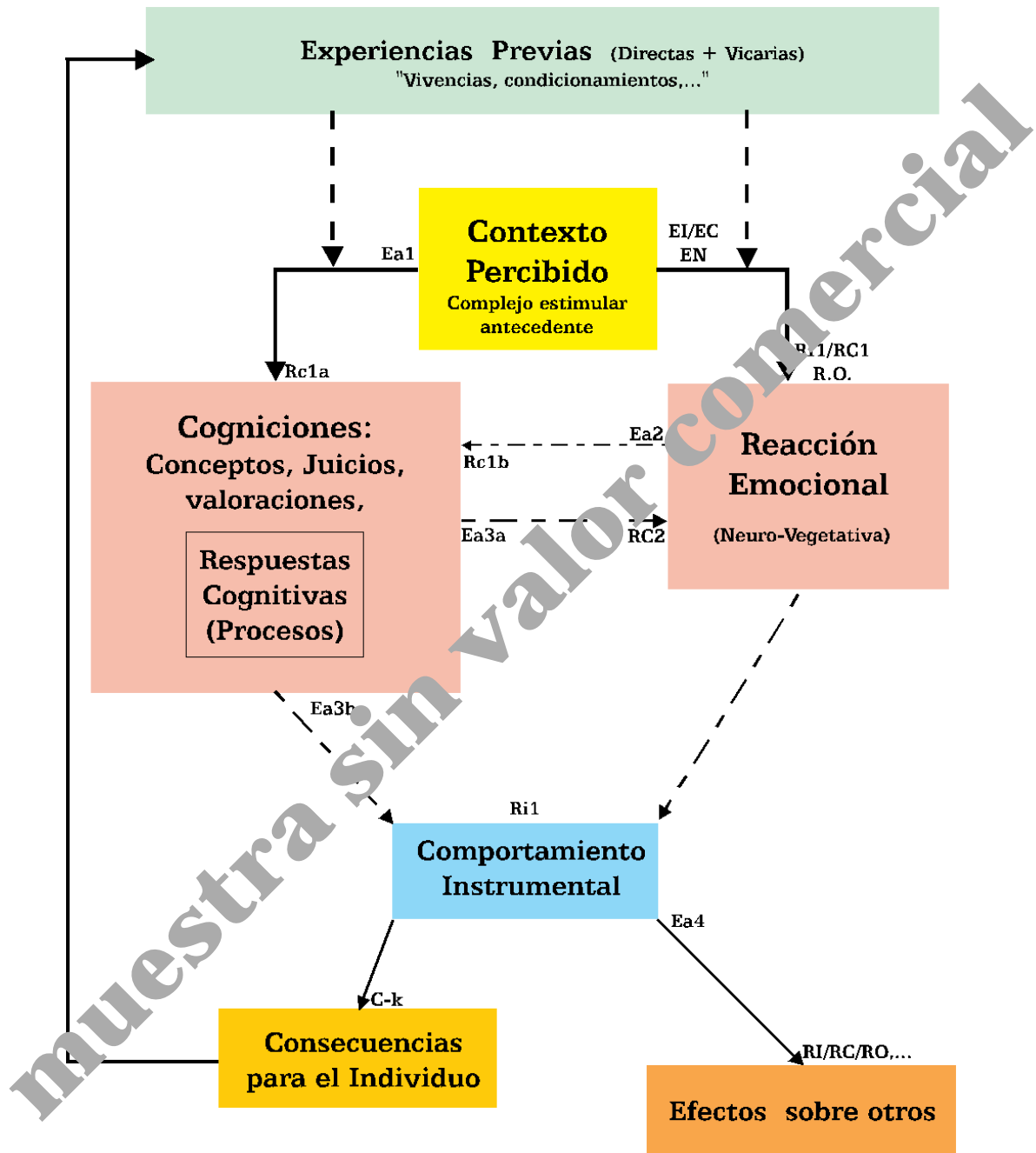


Figura 1

MODELO COGNITIVO CONDUCTUAL INTEGRADO

(García Pérez y Magaz Lago, 1992)



La figura expuesta en la página anterior, resume gráficamente el Modelo Cognitivo Conductual Integrado con el que podemos explicar cualquier segmento de interacción conductual.

De acuerdo con él, la percepción de un estímulo (contexto antecedente) por parte del individuo, provoca en éste una reacción emocional inmediata e involuntaria, bien sea como respuesta incondicionada (RI1), ante un estímulo con valor incondicionado (EI), bien sea "respuesta de orientación" (R.O.), ante un estímulo novedoso (neutro, EN), o bien sea una respuesta condicionada (PC) ante un estímulo condicionado (EC), mediante experiencias previas.

Por otra parte, simultáneamente a la reacción neurovegetativa que constituye la respuesta emocional, la percepción de ciertas características significativas del contexto (Ea1) favorece la aparición de una respuesta cognitiva (Rc1a). Esta respuesta cognitiva global, se encuentra constituida normalmente por una secuencia: *identificación de la situación ... valoración de la misma en una dimensión de deseabilidad-indeseabilidad ... generación de posibles alternativas de respuesta instrumental ... anticipación de posibles consecuencias a corto y largo plazo de cada alternativa* (tanto para el emisor como para el receptor de la respuesta instrumental) y, finalmente, *elección de una respuesta a ejecutar* (Ea3b).

Dada la rapidez entre la percepción del contexto antecedente y la reacción emocional, la percepción de los cambios fisiológicos de esta reacción actúa como estímulo modulador de la percepción del contexto (Ea2), de tal modo que, en realidad, la secuencia cognitiva se explica tanto por las características del estímulo externo, como por la intensidad y la naturaleza de la emoción activada.

A su vez, dependiendo de la "valoración" que lleva a cabo el individuo (Ea3a), la emoción puede quedar modulada, tanto en intensidad como en su propia naturaleza (Rc2). Finalmente, la intensidad y la naturaleza de la emoción resultante tras el proceso cognitivo antes descrito, modulará la decisión tomada y su ejecución (Rc1b).

La respuesta instrumental con la que se interactúa con el contexto (Ri1), se ve influida claramente por las características concretas de aquél, por la emoción asociada al mismo y por el sistema de valores, actitudes y otras destrezas cognitivas del individuo.

Las consecuencias obtenidas por el individuo en cada interacción se integran en su almacén de memoria experiencial, influyendo en episodios de interconducta futuros, tanto en lo que se refiere a nuevas emociones asociadas a contextos, como a cogniciones; valores, actitudes, etc... que modularán las nuevas interacciones.

Los efectos del comportamiento instrumental y las manifestaciones emocionales que lo acompañan, establecerán la probabilidad de aparición de nuevas situaciones contextuales al individuo emisor del mismo.

Con base en este modelo, (García Pérez y Magaz Lago, 1993), hemos establecido como punto de partida la siguiente definición operativa de las Habilidades Sociales:

Las HHSS incluyen respuestas verbales y no verbales, instrumentales, cognitivas (valoraciones, expectativas,...) y emocionales (respuestas de ansiedad, temor, ira, alegría, sorpresa, vergüenza, ...). Estas respuestas constituyen HABILIDADES en tanto en cuanto su emisión hace probable la obtención de una consecuencia deseable o la evitación o retarda de otra indeseable. El calificativo de SOCIALES hace referencia a que la obtención de reforzadores o castigos dependerá estrictamente de que tales respuestas sean emitidas ante uno o más individuos del grupo social. Evidentemente, las respuestas que constituyen una habilidad social están específicamente relacionadas con variables del sujeto emisor (sexo, edad, nivel social,...), del receptor (sexo, edad, estado,...), así como con variables del medio de contacto de la interacción (lugar, momento, otras personas,...)

Por lo tanto, desde este punto de vista cognitivo-conductual integrado, estimamos adecuado defender una clasificación de las habilidades sociales en "directas" e "indirectas".

Así, denominamos **HABILIDADES SOCIALES DIRECTAS** al conjunto de respuestas instrumentales, verbales y gestuales, que operan sobre el ambiente de manera directa, proporcionando al individuo emisor las consecuencias contingentes pertinentes, con valor funcional de refuerzo o de castigo, y producen en el receptor efectos deseables o indeseables para él. En cambio, **HABILIDADES SOCIALES INDIRECTAS** resultarían ser aquellas cogniciones: actitudes, valores,... que, actuando con valor funcional de respuesta en un primer eslabón del segmento de conducta social, desempeñan una función de estímulo antecedente en el siguiente eslabón del mismo segmento de interconducta.

Así, la respuesta instrumental es *modulada* por la cognición precedente, siendo esta cognición la que podría considerarse primera habilidad social. Como son ambas: la cognición (evento privado) y la respuesta instrumental (evento público) las que, de manera secuencial y conjunta proporcionan el éxito o fracaso en la interacción social, las denominamos habilidades sociales, con el calificativo de directas o indirectas, respectivamente.

Por otra parte, el contexto provoca una respuesta emocional, la cual, se puede modular por las cogniciones (valores, actitudes,...) y, a su vez, modula la ejecución instrumental.

Probablemente, la clase de habilidades sociales más característica e importante de estas destrezas es la denominada CONDUCTA ASERTIVA.



El constructo "asertividad", fue propuesto en primer lugar por Wolpe y posteriormente por Alberti y Emmons (1970) quienes lo definieron de manera operativa como: "*comportamiento que fomenta la igualdad en las relaciones humanas, permitiéndonos actuar en defensa de los intereses propios, defendernos sin ansiedad injustificada, expresar sincera y agradablemente nuestros sentimientos y poner en práctica nuestros derechos personales respetando los derechos de los demás*".

La Asertividad resultaría ser la cualidad que define aquella "clase de conductas sociales" que constituyen un acto de respeto por igual a uno/a mismo/a y a las personas con quienes se desarrolla la interacción.

La conducta asertiva tiene su fundamento en un conjunto de **valores**, adquiridos mediante procesos de aprendizaje social, que sustentan una predisposición cognitiva (**actitudes**) a actuar de determinada manera, en distintos contextos. Estos **VALORES** se hacen explícitos, mediante las siguientes afirmaciones: *Todos los seres humanos, por su naturaleza, pueden...*

**ACTUAR DE MODO DIFERENTE A COMO LOS DEMÁS DESEARÍAN QUE
ACTUASEN**

HACER LAS COSAS DE MANERA IMPERFECTA

EQUIVOCARSE ALGUNA VEZ

OLVIDARSE DE ALGO

PENSAR DE MANERA PROPIA Y DIFERENTE

CAMBIAR DE OPINIÓN

ACEPTAR CRÍTICAS O QUEJAS QUE CONSIDERAN JUSTIFICADAS

RECHAZAR CRÍTICAS O QUEJAS QUE CONSIDERAN INJUSTAS

DECIDIR LA IMPORTANCIA QUE TIENEN LAS COSAS

IGNORAR ALGO

NO ENTENDER ALGO

FORMULAR PETICIONES

RECHAZAR PETICIONES

**EXPRESAR SUS SENTIMIENTOS.
(ALEGRÍA, TRISTEZA, IRA, MIEDO,...)**

ELOGIAR Y RECIBIR ELOGIOS

Los Cuestionarios **ADCAs** se han diseñado teniendo en cuenta la utilidad de valorar el grado en que los individuos interactúan entre sí con un sistema de "cogniciones asertivas", que puedan resultar moduladoras del "comportamiento instrumental y emocional asertivo."

En el año 1992, publicamos por primera vez este cuestionario, con la denominación **Autoinforme de Conducta Asertiva, ADCA-1**.

En esta publicación exponíamos la necesidad de considerar el constructo asertividad, tal como fue propuesto por Alberti y Emmons y confirmado posteriormente por otros, como un constructo constituido a su vez por otros dos subconstructos que denominamos:

"Auto-Asertividad" y **"Hetero-Asertividad"**.

La definición propugnada por Alberti y Emmons, antes mencionada, incluye unos requerimientos, referidos a los efectos del comportamiento hacia uno/a mismo/a, y otros, referidos a los efectos del comportamiento hacia los demás.

Esto conlleva la necesidad de establecer dos nuevos constructos:

1. La **Auto-Asertividad**, definida operativamente como la *"clase de comportamiento que constituye un acto de expresión sincera y cordial de los sentimientos propios y de respeto a los propios valores, gustos, deseos o preferencias"*.

y

2. La **Hetero-Asertividad**, definida operativamente como la *"clase de comportamiento que constituye un acto de respeto a la expresión sincera y cordial de los sentimientos y de valores, gustos, deseos o preferencias de los demás"*.

De este modo, el comportamiento asertivo se caracteriza por compartir ambas cualidades, pudiendo clasificar los estilos habituales de interacción de las personas en las cuatro categorías siguientes:



Pasivo

Estilo de interacción social caracterizado por una elevada heteroasertividad y una escasa autoasertividad. Propio de las personas inseguras, con baja autoestima, que no se consideran merecedoras de respeto y consideración, pero que sí respetan a los demás.

Agresivo

Estilo de interacción social caracterizado por una elevada autoasertividad y una escasa heterosensibilidad. Propio de las personas que se consideran superiores o mejores que los demás, a quienes suelen menospreciar.

Asertivo

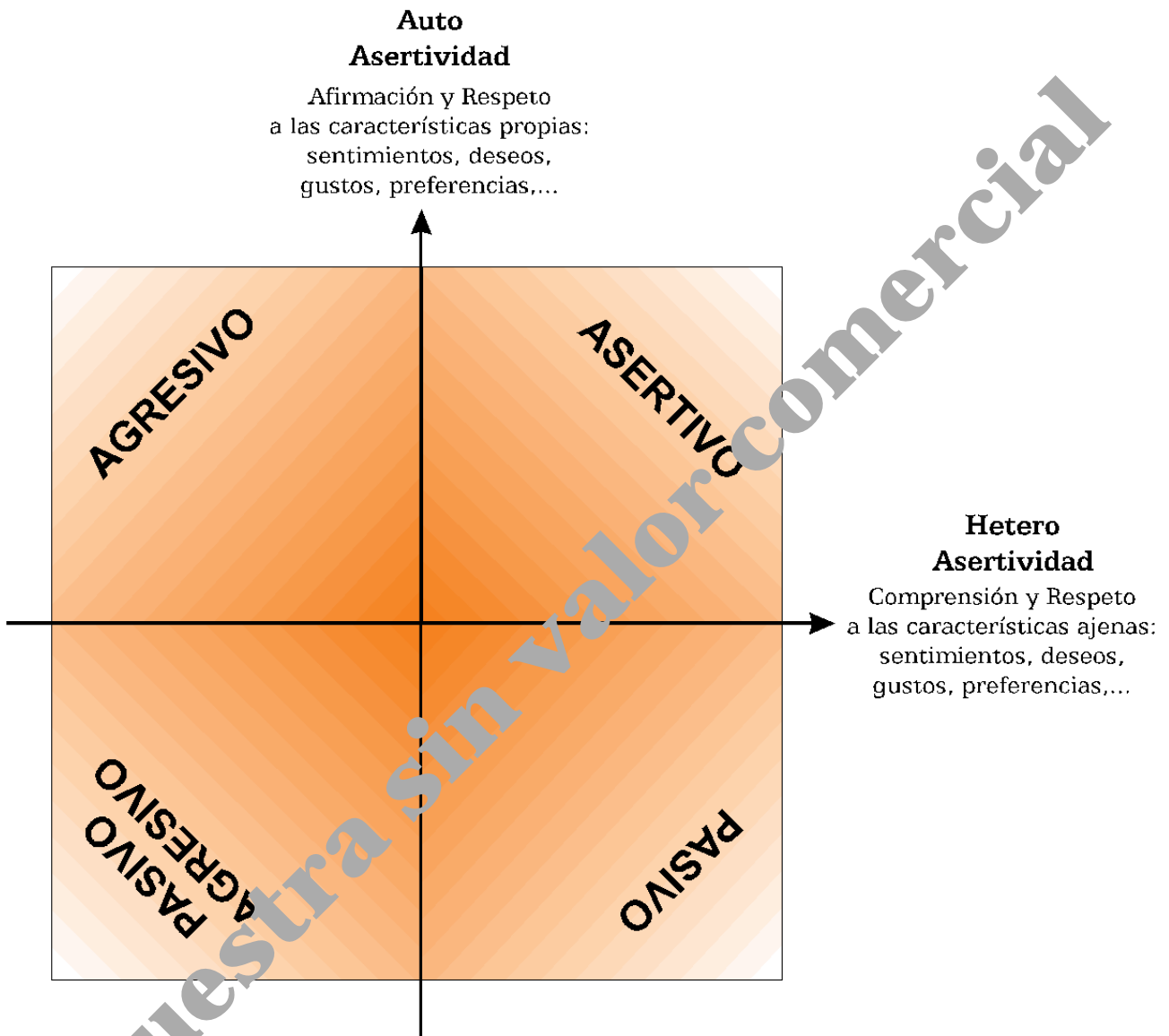
Estilo de interacción social caracterizado por un equilibrio de niveles medio o alto en su auto y hetero-asertividad. Propio de las personas seguras de sí mismas, con buena autoestima, que se considera a sí mismas, y a las demás, merecedoras de respeto y consideración.

Pasivo-Agresivo

Estilo de interacción social caracterizado por una escasa auto y hetero-asertividad. Propio de las personas inseguras, con baja autoestima, que no se consideran merecedoras de respeto y consideración y que tampoco respetan a los demás, acumulando ira por las frecuentes experiencias de frustración personal y de agresión por parte de los demás.

En la página siguiente se muestra esquemáticamente este modelo.

Como puede comprobarse, en este modelo los estilos de interacción social coinciden con los propuestos por Epstein y DeGiovanni (DeGiovanni, 1978), aunque para su evaluación no resulta necesario elaborar escalas específicas para cada uno de estos estilos, como es el caso, por ejemplo, del cuestionario ASPA (Carrasco, M^a J., 1996), basado en el modelo de estos autores.



Esquema de los cuatro estilos de comportamiento social de acuerdo con los niveles de Auto y Hetero-Asertividad del sujeto.

(García Pérez, E.M. y Magaz Lago, A., 2000)



1.2 FICHA TÉCNICA

Nombre:

Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones sociales:
ADCAs

Autoinforme de Actitudes y Valores en las Interacciones sociales en general: **ADCA-1**

Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones con los hijos adolescentes: **ADCA-pd**

Autoinforme de Actitudes y Valores en las Interacciones con los escolares: **ADCA-pr**

Autoinforme de Actitudes y Valores en las Interacciones en la pareja: **ADCA-pareja**

Autores:

E. Manuel García Pérez y Ángela Magaz Lago

Administración:

Individual o Colectiva

Duración:

De 10 a 15 minutos

Niveles de Aplicación:

Desde los 12 años de edad

Finalidad:

Identificar las actitudes y el sistema de valores del sujeto respecto de las relaciones sociales.

Establecer el perfil de actitudes y valores en las interacciones sociales del sujeto evaluado: pasivo, agresivo, asertivo y pasivo-agresivo.

Variables que evalúa:

Auto-Asertividad: grado o nivel de respeto y consideración hacia los sentimientos, ideas y comportamientos propios.

Hetero-Asertividad: grado o nivel de respeto y consideración hacia los sentimientos, ideas y comportamientos ajenos.

Protocolos Magallanes

Los avances de la Psicología Educativa y Clínica van imponiendo la necesidad de actuar de una manera más formal y sistemática que en años pasados, dado que la llegada del siglo XXI está situando a la Psicología a un nivel similar a otras disciplinas científicas, de fundamento empírico y experimental. Lo que fue una aspiración de numerosos psicólogos durante muchos años ya se ha cumplido y el Ministerio de Educación ha dotado a los estudios de Psicología del estatuto de Ciencias Experimentales, con lo que los métodos y los instrumentos del profesional de estas Ciencias no pueden seguir siendo los mismos. *La subjetividad, la creencia en,...* lo supuesto,...

Los usuarios de los servicios psicológicos son cada vez más numerosos pero, a la vez, más exigentes con los resultados del trabajo de los profesionales.

Los **Protocolos Magallanes** son la denominación de un método concreto y muy específico de recogida de datos relevantes, pertinentes y suficientes, que se lleva a cabo mediante instrumentos de naturaleza psicométrica y/o conductual, con la finalidad de elaborar una Hipótesis Explicativa, Comprensiva y Predictiva sobre la situación en que se encuentra una persona con dificultades en su vida. En el caso de escolares, se refieren a niños y adolescentes con algún tipo de dificultad en su desarrollo, que pudieran encontrarse temporalmente en una "situación de trastorno".

Tanto los instrumentos psicométricos, como los de naturaleza conductual, se han diseñado dotándolos de la máxima validez de contenido y constructo. Posteriormente, se han puesto a prueba en diversos estudios-piloto, modificados convenientemente y, finalmente tipificados con amplias muestras de población general del Estado. La validación se ha llevado a cabo tanto de manera criterial, como empírica. La gran ventaja que supone para el evaluar el uso de los **Protocolos Magallanes** consiste en disponer de un conjunto de instrumentos que comparten un mismo modelo conceptual, con lo que las variables que evalúan se encuentran relacionadas funcionalmente entre sí y la elaboración de conclusiones es rápida y económica.

Como valor añadido a las ventajas anteriormente descritas, los **Protocolos Magallanes** hacen posible que el diseño de Planes de Intervención PsicoEducativa resulte una tarea cómoda, breve y muy eficaz para el logro de los objetivos que se propongan.

Ya se encuentran disponibles los siguientes **Protocolos Magallanes** de Evaluación de:

- Dificultades de Aprendizaje en Educación Infantil y Primaria
- Dificultades de Aprendizaje en Educación Secundaria
- Niños y Adolescentes con TDAs
- Problemas de Conducta

Para más información visite la página: www.protocolomagallanes.es

**A
D
C
A
S**

II. CARACTERÍSTICAS

Antecedentes

Finalidad

Descripción

Materiales

Administración

Instrucciones

Corrección e Interpretación de Resultados

Software de tipificación: TIPI-SOFT

Introducción de datos: SOFT

Información al Usuario



2.1 ANTECEDENTES

Son varios los instrumentos elaborados para evaluar la conducta asertiva y el estilo de interacción social, destacando entre ellos, dos muy utilizados en nuestro país: la Escala de Asertividad de Rathus y el Inventario de Aserción de Gambrill y Richey.

La "Rathus Assertiveness Schedule" (Rathus, 1973) fue la primera escala diseñada para medir la asertividad de una manera sistemática. Una puntuación alta en esta prueba correspondería a una asertividad alta y viceversa; sin embargo, algunos autores han considerado la posibilidad de que este instrumento no delimite claramente la conducta asertiva de la agresiva (Heimberg y Harrison, 1980).

La escala de Rathus presenta buenas correlaciones con otros inventarios de habilidad social como el de Gambrill, el CSES, de Galassi y otros (1974) y el ASES (Gay y otros, 1975). En base a ella se han construido otras versiones, como la RAS-M de Del Greco y otros (1981), para adolescentes, y la SRAS de McCormick (1985) para personas con bajo nivel lector.

En 1974, Galassi, DeLo, Galassi y Bastien presentaron la escala CSES, "College Self Expresión Scale". Con ella se pretendía obtener una medida para seleccionar sujetos de tratamiento (tipos de conducta inadecuada y clases de personas con las que el individuo tiene problemas), así como para evaluar los cambios proporcionados por cualquier programa de intervención terapéutica.

La ASES "Adult Self Expression Scale", de Gay, Hollandsworth y Galassi (1975), es otra escala de formato y contenido muy similares a la anterior, pero dirigida a adultos.

El Inventario de Aserción de Gambrill y Richey (1975) es otro de los instrumentos más frecuentemente empleados en estudios sobre asertividad y habilidades sociales a pesar de su complejidad para ser cumplimentado (Caballo, V., 1987; pág. 120) y su discutida validez de constructo (Kiecolt y McGrath, 1979; McNamara y Delamater, 1984; y otros).

Otra escala, para niños y adolescentes, es la Escala de Asertividad (EA) de Godoy, Gavino y otros (1993). Esta escala se ha diseñado para evaluar los constructos Asertividad, Agresividad y Sumisión o Pasividad, en situaciones de interacción social. Ofrece una consistencia interna aceptable en las tres sub-escalas, así como una buena estabilidad temporal. Sin embargo, carece de suficientes datos que acrediten su validez discriminante entre sujetos normales y aquellos que presentan déficits asertivos.

Otros instrumentos también utilizados para la evaluación de habilidades asertivas son: El Inventario de Resolución de Conflictos (CRI) de McFall y Lillesand (1971); la Escala Multidimensional de Expresión Social, de Caballo, V. (1987); el Inventario de Situaciones Sociales, de Trower, Bryant y Argyle, 1978); la Escala-inventario de la actuación social, de Lowe y Cautela (1978).

Por nuestra parte, en 1992, finalizamos los estudios realizados con la finalidad de diseñar una prueba que permitiera identificar las actitudes y valores, que constituyeran los diversos estilos de interacción social. En el proceso de investigación, llegamos a la "conclusión necesaria" de tener que admitir la existencia de dos sub-constructos, cuya combinación permitiera identificar las cuatro clases de estilos de interacción social. En efecto, tras varios años de trabajo con algunas de las pruebas antes mencionadas, encontramos una seria dificultad para "medir la asertividad" como un constructo simple, ya que si la conducta asertiva se define como "*...una conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos de los otros*" (Monjas, I., 1993), necesitamos una medida del grado en que se expresan los propios sentimientos y se defienden los derechos propios, lo que denominamos **AUTO-ASERTIVIDAD**, y otra medida, independiente de la anterior, del grado en que se respetan los sentimientos y derechos de los demás, lo que denominamos **HETERO-ASERTIVIDAD**.

Cuando en un instrumento se incluyen elementos de respeto a uno mismo y a los demás, las puntuaciones se compensan unas con otras y el resultado global no permite valorar la "asertividad" del sujeto.

En cambio, cuando se valoran por separado respeto a uno/a mismo/a y respeto a los demás, se obtienen dos puntuaciones independientes entre sí, con las cuales elaboramos un **PERFIL DE RESULTADOS**. La comparación de los valores tomados por ambas variables, auto y hetero-asertividad, proporciona el estilo de interacción social habitual del sujeto en estudio.

En el caso del **ADCA-1**, dicho estilo se refiere a Estilo Actitudinal y Valores ante la interacción social en general, en el caso de las Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos, **EMHAS**, se refiere al estilo de comportamiento instrumental del sujeto.



2.2 FINALIDAD

Los **Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales: ADCAs**, se han diseñado con la finalidad de identificar los estilos cognitivos: actitudes y valores ante las interacciones sociales, adquiridos y consolidados por las personas a partir de la adolescencia.

Por una parte, dada la frecuencia de problemas de agresividad, violencia y retraimiento social, se ha considerado de la máxima importancia obtener un instrumento de fácil aplicación y corrección, sencillo de valorar y que proporcione a los especialistas en Evaluación, Orientación y Terapia una información concreta sobre las actitudes y los valores adoptados por los adolescentes, jóvenes y adultos, que actúan como variables moduladoras de sus excesos o déficits conductuales.

Por otra parte, tal y como han expuesto diversos autores: Wolpe y Lazarus (1958), Ziegler y Phillips (1960,61) prácticamente el 100% de las personas que presentan algún trastorno psicológico relacionado con la ansiedad: depresión, ansiedad, estrés,..., presentan déficits de asertividad. Eisler también exponía que el entrenamiento en competencia social (mejora de la asertividad) era un factor de pronóstico favorable en la resolución de cualquier cuadro terapéutico (Eisler, 1976). Por nuestra parte, tras más de veinticinco años de experiencia como consultores clínicos hemos podido confirmar en todos los casos tratados la evidencia de las afirmaciones anteriores. Por ello, la asertividad constituye una variable fundamental en cualquier evaluación psicológica de adultos con problemas de adaptación personal o social.

Con este instrumento, además, se puede llevar a cabo la detección de adolescentes con problemas de relación social, uno de los factores que contribuyen a mantener estados crónicos de ansiedad y estrés en la adolescencia, dado que los **ADCAs** ponen de manifiesto las actitudes y valores que explican el mantenimiento de algunos hábitos pasivos o agresivos de comportamiento social.

Asimismo, su empleo permite evaluar la eficacia de cualquier Programa sistemático de Entrenamiento en Competencia Social con Jóvenes o Adultos.

Finalmente, el análisis cualitativo de las respuestas a los distintos elementos de las dos escalas, facilita el diseño de una estrategia de intervención, al quedar puestos de manifiesto de manera clara y concreta las actitudes y los valores inadecuados de la persona en evaluación.

2.3 DESCRIPCIÓN

Los **ADCAs** están constituidos por dos escalas.

La primera escala, incluye 20 elementos, mediante los cuales se evalúa la variable que hemos denominado "Auto-Asertividad" (AA), o grado en que una persona se respeta a sí misma; esto es, acepta sus propias ideas, sentimientos y comportamientos.

La segunda escala la forman 10 elementos, que permiten evaluar la asertividad respecto a los demás: "Hetero-Asertividad" (HA) o grado en que una persona respeta a los demás: acepta sus opiniones, sentimientos y comportamientos.

Las actitudes de respeto a la conducta propia y ajena, basadas en un sistema de valores asertivos, se han hecho explícitas tradicionalmente en forma de "derechos asertivos" (Smith, 1986; García Pérez y Magaz Lago, 1993, 1998).

En la tabla 1 se indican los elementos del Cuestionario que evalúan cada uno de estos Valores y Actitudes.



TABLA - 1

Valores y Actitudes: elementos del ADCA-1 que los evalúan

ACTITUDES ASERTIVAS BÁSICAS	ÍTEMS Auto Asertividad	ÍTEMS Hetero Asertividad
Todas las Personas pueden...:		
ACTUAR DE MODO DIFERENTE A COMO LOS DEMÁS DESEARÍAN	3	22, 30
HACER LAS COSAS DE MANERA IMPERFECTA	7	27
COMETER EQUIVOCACIONES	5, 6, 15	29
PENSAR DE MANERA PROPIA Y DIFERENTE	1	23, 30
CAMBIAR DE OPINIÓN	8	24
ACEPTAR Y RECHAZAR CRÍTICAS O QUEJAS	13, 14	31, 35
DECIDIR LA IMPORTANCIA DE LAS COSAS	-	34
NO SABER ALGO	10, 16	28
NO ENTENDER ALGO	12	21
FORMULAR PREGUNTAS	17	26
HACER PETICIONES	18	25
RECHAZAR UNA PETICIÓN	19	32
EXPRESAR SENTIMIENTOS	2, 4, 11	33
ELOGIAR Y RECIBIR ELOGIOS	9, 20	-

2.4 MATERIALES

Los **ADCAs** se presentan, cada uno de ellos, en tres páginas, en formato **DIN A-4**, las cuales incluyen:

- los datos de identificación del sujeto
- las instrucciones de ejecución
- los elementos que componen las dos escalas, agrupados de manera sucesiva: autoasertividad y heteroasertividad.

En el Disco Compacto se incluyen, además del Cuestionario original, en versiones de adultos y jóvenes, los cuestionarios correspondientes a tres **ADCAs** específicos: el **ADCA-pr**, el **ADCA-pd** y el **ADCA-pareja**. Estos instrumentos, elaborados conceptual y metodológicamente del mismo modo que el **ADCA**, se pueden utilizar para valorar:

ADCA-pr: actitudes y valores de los Profesores en las interacciones con sus alumnos

ADCA-pd: actitudes y valores de los Padres en las interacciones con sus hijos.

ADCA-pareja: actitudes y valores en las interacciones en el ámbito de la Pareja.



2.5 ADMINISTRACIÓN

Este instrumento se puede administrar de manera individual y colectiva. Lo habitual es administrarlo de forma colectiva para estudios de identificación del estilo de interacción social de los individuos de un grupo: aula, colectiva profesional, etc., y de forma individual en procesos de evaluación o asesoramiento individual.

Tanto en unos casos como en otros, se debe asegurar la buena disposición de los sujetos para colaborar en la evaluación. Por ello, no se debe llevar a cabo en condiciones de fatiga física, tensión emocional, o cualesquiera otras condiciones que puedan afectar a la comprensión de las instrucciones o de los contenidos, así como a la sinceridad de las respuestas.

Se debe informar a los sujetos en evaluación del uso que se hará de la información obtenida, la cual será tratada de manera estrictamente confidencial por parte del profesional que la administra.

Se desaconseja la administración del instrumento en casos de algún tipo de patología psiquiátrica que afecte al estado de ánimo (depresión media a severa), a la organización perceptiva de la realidad (psicosis), en estados alterados de conciencia (efectos de drogas, somnolencia,...), en deficiencia mental leve a severa, y, en general, en todos aquellos que el evaluador considere que no son condiciones adecuadas del sujeto para responder con sinceridad.

En casos de problemas graves de conducta se valorará la posibilidad de contrastar los resultados con otras fuentes de información.

El sujeto en evaluación debe permanecer sentado, en posición cómoda y, en el caso de evaluación colectiva, suficientemente alejado de otros sujetos para evitar molestar o ser molestado por éstos.

2.6 INSTRUCCIONES de ADMINISTRACIÓN

Se indicará a la/s persona/s a evaluar, que se les va a entregar un Cuestionario en el que tendrán que indicar, además de sus datos de identificación, la frecuencia con que piensan, sienten o actúan de la manera que se indica en cada una de las frases que aparecen en el mismo.

Podrán elegir entre las cuatro opciones siguientes: **Nunca** o **Casi Nunca**, **A Veces**, **A Menudo** y **Siempre** o **Casi Siempre**.

El evaluador leerá en voz alta las instrucciones que aparecen en el Cuadernillo y ofrecerá a los evaluados las explicaciones que soliciten.

Se destacará la necesidad de que contesten a todos los apartados poniendo especial cuidado en no señalar dos veces el mismo.

Junto con el Cuestionario se les hará entrega de un lapicero y se dispondrá de borradores por si necesitasen corregir alguna respuesta.

Se insistirá en que tienen que leer detenidamente cada frase y contestar de manera sincera al significado estricto de la misma.

No deben dejar ninguna frase sin contestar.

No escribirán nada en el Cuestionario, únicamente deben señalar la casilla que corresponda, en su caso, a cada frase.

Si tienen alguna duda, deben preguntar a quien supervisa la evaluación. En ningún caso deben hablar con otra persona, si la aplicación se realiza en grupo.

Cuando terminen, dejarán el Cuestionario sobre la mesa y esperarán nuevas instrucciones.



2.7 CORRECCIÓN e INTERPRETACIÓN de RESULTADOS

Tradicionalmente, cuando en un proceso de evaluación se emplea un test psicométrico, se busca una puntuación tipificada, según la cual, se puede identificar la situación de un sujeto en la variable psicológica evaluada con respecto a la situación de la media de su grupo de referencia. Esta es una información sumamente útil cuando se trata de medir el grado de habilidad de una persona en determinada variable. Así, percentiles, eneatis, etc., son puntuaciones de comparación muy útiles en procesos de valoración individual de habilidades, las cuales se distribuyen de acuerdo a una curva normal.

El **ADCA-1**, se ofreció inicialmente a los profesionales de esta manera, permitiendo conocer el percentil de una persona, con respecto a su grupo normativo. Sin embargo, la experiencia con su empleo en Institutos de Enseñanza Secundaria, en Clínicas, Gabinetes, Consultas de Psicología Clínica, Educativa y Forense durante los pasados años, nos ha permitido constatar que **el empleo de esta valoración no siempre resulta útil para comprender las dificultades de jóvenes o adultos en situaciones de inadaptación social o personal.**

El apartado justificación estadística de este Manual proporciona los datos para acreditar de manera suficiente la calidad psicométrica del **ADCA-1**. Su validez de Contenido y Constructo, su Consistencia Interna, los Índices de Homogeneidad de cada elemento, su Fiabilidad Test-Retest, etc., aseguran la calidad del instrumento, acorde a los Criterios propuestos por la Comisión de Tests del Consejo de Colegios Oficiales de Psicólogos de España (2000). Por ello, teniendo en cuenta la naturaleza del constructo a evaluar: "asertividad", los autores hemos considerado que el mayor valor diagnóstico y pericial de este instrumento se obtiene al considerar que el valor deseable y alcanzable en cada una de ambas escalas, de auto y hetero-asertividad, sería la puntuación máxima.

2.8 TIPI-SOFT ADCAs: Instalación y uso

Debido a la rápida evolución de los sistemas operativos y las distintas aplicaciones informáticas de usuario, este manual no incluye las instrucciones de instalación del programa **TIPI-SOFT ADCAs**. Para acceder a dichas instrucciones, siga las indicaciones incluidas en Disco Compacto que se entrega con esta publicación.

La elaboración del Informe de Resultados, de un grupo o de un sujeto, la lleva a cabo de manera automática el programa informático **TIPI-SOFT ADCAs**.



Sea cual sea la versión del cuestionario que emplee el usuario: **ADCA-1, ADCA Informe de Padres, de Profesores o de Pareja**, la forma de valorar los resultados es la misma.

Con fines clínicos, educativos y periciales, se aconseja realizar un análisis detallado de cada una de las respuestas a los diferentes elementos, ya que eso permite al evaluador conocer detalladamente los valores que debe modificar el sujeto en el proceso de ayuda psicológica posterior a la evaluación.

2.9 SOFT: _____

El **SOFT ADCA** puede ser instalado y utilizado en tantos PCs como desee. Es un programa muy útil, ya con él podrá, por ejemplo, adelantar el trabajo cuando no se encuentre en el lugar donde tiene el **TIPSOFIT ADCA**s instalado. También es una opción interesante cuando no quiera que la persona que introduce los datos vea los resultados que de ellos se derivan.

2.10 INFORMACIÓN AL USUARIO

El **Grupo ALBOR-COHS**, desea informarle de lo siguiente:

1. Nuestro **Grupo** mantiene abierta de manera permanente una línea de investigación sobre este producto de evaluación: **ADCAs**.

Por tal motivo, le agradeceremos que nos remita la información que le parezca pertinente sobre sus propios resultados en la utilización de este test: dificultades que ha podido encontrar durante su empleo, resultados obtenidos, y, en general, toda clase de sugerencias que nos permitan mejorarlo en ediciones posteriores.

2. Como novedad en el mercado editorial, nuestro **Grupo** ofrece la posibilidad de **registrarse como usuario de este producto**. Como usuario registrado usted podrá disponer (a diferencia de los usuarios no-registrados) de:

- información sobre nuevas actualizaciones o modificaciones del producto, que le serán remitidas de manera gratuita a su domicilio.
- la opción de conseguir la reposición de materiales del test que pudieran deteriorarse por accidente.
- recibir información periódica sobre otros materiales, derivados de las investigaciones de nuestro **Grupo**: estudios nacionales o locales, ..., monografías técnicas y otros.

Para registrarse como usuario deberá remitirnos los datos siguientes:

Nombre completo (si se trata de una entidad, su denominación)

Dirección Postal (calle/plaza/avenida; número; piso / planta / letra; código postal, municipio y provincia)

Profesión/Titulación (*opcional*)

Centro de Trabajo (denominación y dirección postal; (*opcional*))

Teléfono/s y horas de contacto

e-mail

Para mantenerse informado sobre nuestras actividades y productos también puede consultar periódicamente nuestra página web, en la dirección:

<http://www.gac.com.es>

Si usted desea obtener una versión adaptada a su ámbito cultural, póngase en contacto con nosotros. Podemos facilitarle versiones del instrumento traducidas y/o adaptadas a otras lenguas.

**A
D
C
A
S**

III. ESTADÍSTICOS

muestra sin

**Muestra de Población
Fiabilidad
Validez
Correlaciones con Otras Escalas
Asertividad, Ansiedad y Estrés**



3.1 MUESTRA DE POBLACIÓN

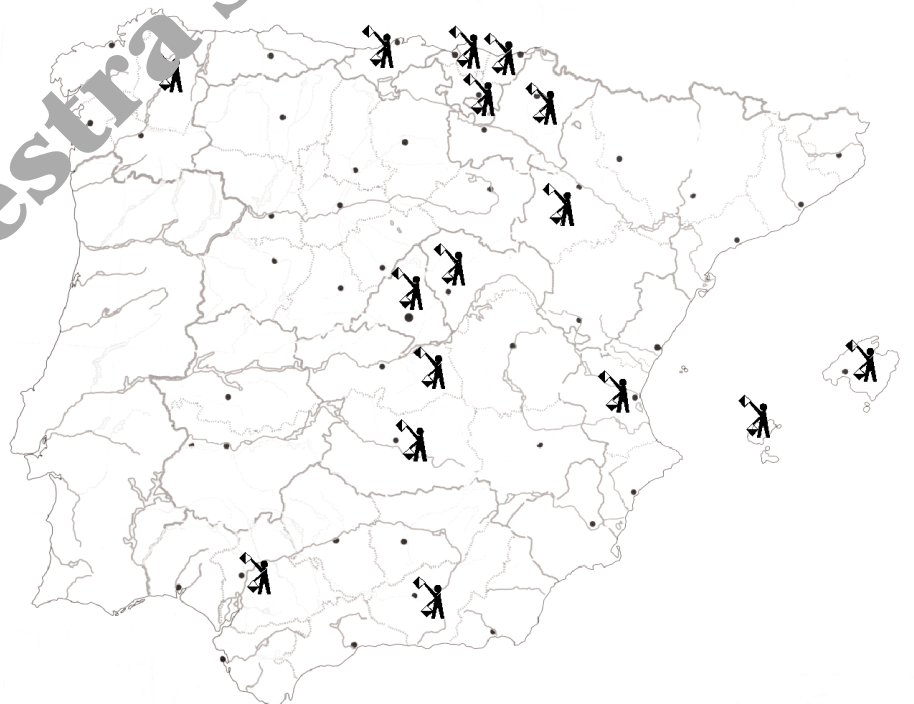
Los **Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales, ADCAs**, son el resultado final de un conjunto de investigaciones llevadas a cabo en distintas poblaciones de varias Comunidades Autónomas del Estado español.

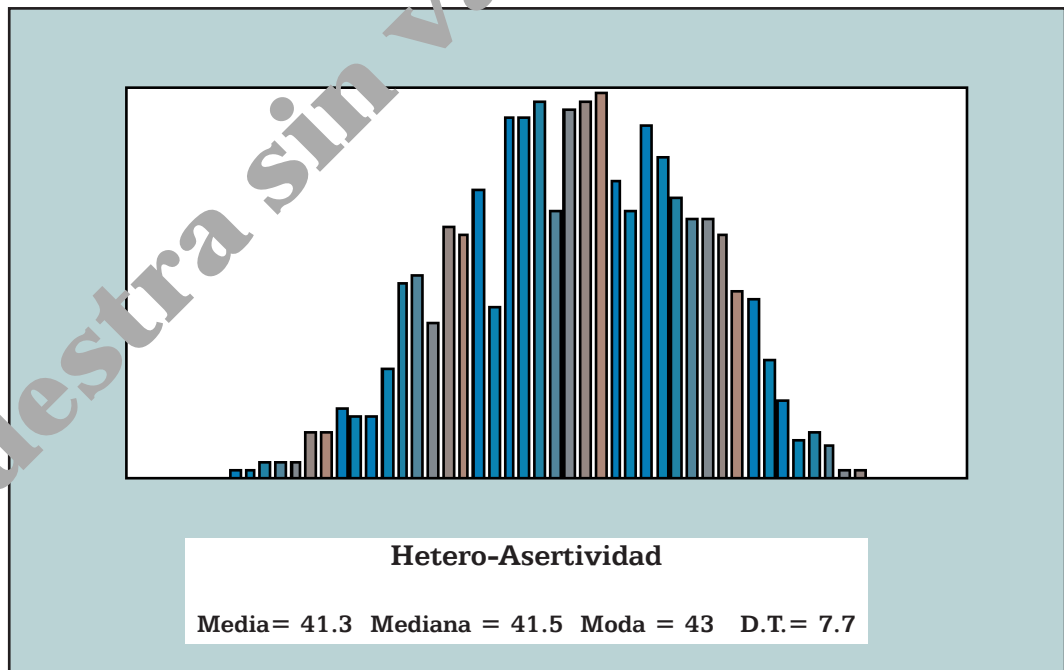
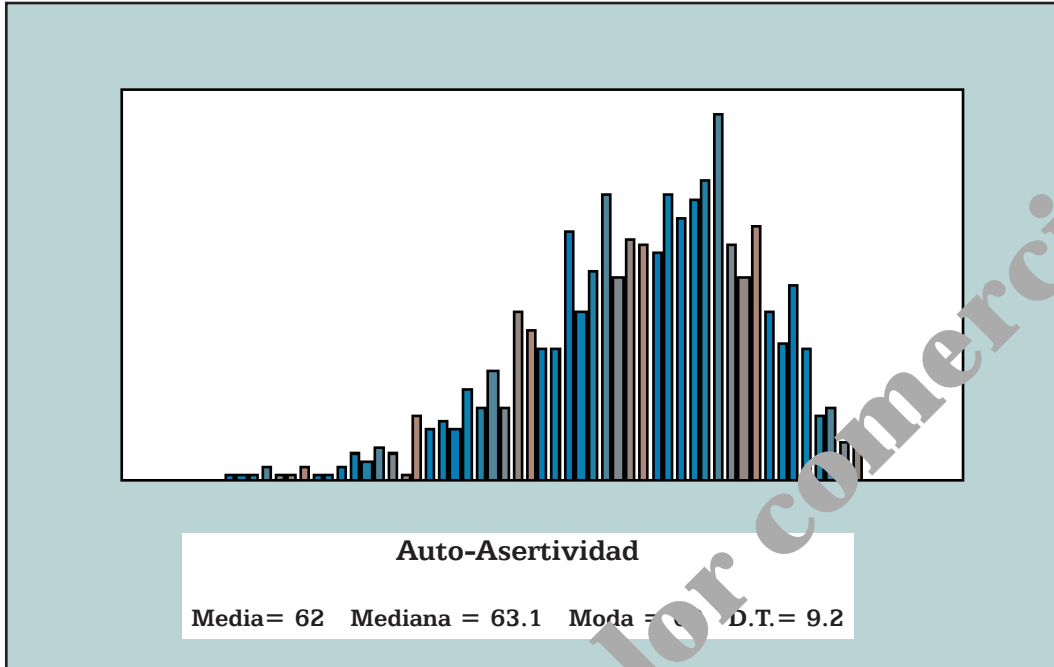
En el gráfico adjunto se indican las zonas de donde se han extraído las muestras de sujetos que participaron a lo largo de los años 1998, 1999 y 2000 en los distintos estudios, pilotos y experimentales, que permitieron obtener el instrumento en su forma final, así como los baremos del mismo.

De la escala **ADCA-1** se han administrado 6.800 instrumentos a otros tantos sujetos, de ambos sexos, de edades comprendidas entre los 12 y los 50 años de edad. La muestra de tipificación en la versión definitiva estuvo constituida por 5.600 sujetos.

Los Centros Educativos de donde proceden las diversas muestras de tipificación corresponden a diez Comunidades Autónomas: Andalucía, Galicia, Baleares, Cantabria, Euskadi, La Rioja, Aragón, Valencia, Madrid y Castilla-La Mancha. La muestra de adultos: población general y universitarios, procede de las Comunidades Autónomas de Madrid, Baleares y Euskadi.

La muestra corresponde a población de distintos estratos socio-económicos, con un predominio (60%) de clase media. El 80% del total corresponde a población urbana y el 20% restante a población rural.





Distribución muestral de frecuencias en las dos Escalas
N = 3.800 sujetos de 12 a 18 años de edad



3.2 FIABILIDAD

La fiabilidad del **ADCA-1** se ha establecido mediante dos procedimientos: el método test-retest, o consistencia temporal y el método de Kuder-Richardson o consistencia interna.

3.2.1 Fiabilidad Test-Retest

Para asegurar que el instrumento realiza una medida fiable de las variables consideradas, se llevó a cabo la aplicación del mismo en dos ocasiones separadas por un intervalo de ocho semanas aproximadamente.

Se eligieron al azar cuatro Centros escolares de distintas Comunidades Autónomas: Madrid, Castilla-La Mancha y Euskadi.

Se efectuaron las aplicaciones a un grupo con las siguientes características:

Muestra:	724 sujetos
Rango de edad:	14-18 años
Sexo:	315 chicos y 409 chicas

Los coeficientes de correlación test-retest obtenidos fueron los siguientes:

Auto-Asertividad:	0.87
Hetero-Asertividad:	0.83

En ambos casos, el análisis realizado proporcionó un nivel de significación de $p < 0.001$.

3.2.2 Consistencia Interna

La consistencia interna es un potente indicador de la fiabilidad de un test para medir los constructos que incluye, mostrando el grado en que los distintos elementos de cada escala se encuentran relacionados entre sí, contribuyendo cada uno de ellos a la evaluación de la misma variable.

Para este cálculo, se utilizaron los datos de los Cuestionarios cumplimentados por diversos estudiantes de 12 a 18 años de ESO y ESNO, de 17 a 20 años de Bachillerato, de 20 a 25 años de Psicología, Derecho, Periodismo, Magisterio y Medicina, y de sujetos de población general. Estas muestras procedían de diferentes Centros Educativos, Públicos y Privados, así como de personas adultas de diversos Colectivos de las provincias de Madrid, Palencia y Bizkaia.

Los índices de consistencia interna obtenidos mediante el programa estadístico "reliability", del paquete SPSS-8, en cada una de las escalas fueron los siguientes:

Auto-Asertividad	0.90
Hetero-Asertividad	0.85

Por otra parte, a fin de estudiar la relación entre ambas sub-escalas, hemos procedido a calcular el coeficiente de correlación entre ellas. El resultado obtenido ha sido:

$$\text{Correlación entre auto y hetero-asertividad} \quad r_{x-y} = 0.58$$

(N = 1.320, p < 0.001)

Estos resultados muestran, por una parte, que ambas sub-escalas forman parte del constructo asertividad, entendido en un sentido global, pero que, asimismo, poseen una relativa independencia entre sí. Este hecho impide manejar una puntuación global en el cuestionario, ya que una alta puntuación en auto-asertividad podría quedar compensada con otra puntuación baja en hetero-asertividad, y al contrario, haciendo imposible una interpretación correcta del significado de tal puntuación global.



Índices de Homogeneidad

A continuación se muestran los índices de homogeneidad obtenidos por cada uno de los elementos de cada escala. Las correlaciones de los diversos elementos con el total de la escala a la que pertenecen expresan el grado en que contribuyen a dar consistencia a la misma.

Elemento	AUTO-ASERTIVIDAD	HETERO-ASRTIVIDAD
1	.45	
2	.40	
3	.44	
4	.42	
5	.37	
6	.42	
7	.45	
8	.39	
9	.41	
10	.38	
11	.40	
12	.53	
13	.40	
14	.42	
15	.32	
16	.35	
17	.35	
18	.28	
19	.25	
20	.35	
21		.35
22		.40
23		.46
24		.40
25		.35
26		.29
27		.38
28		.36
29		.37
30		.45
31		.47
32		.33
33		.43
34		.45
35		.43

3.3. VALIDEZ

3.3.1 Validez de Contenido

Si el objetivo de la evaluación conductual es proporcionar una estimación de las "capacidades" o conductas del sujeto en una serie de situaciones, el muestreo de las situaciones o tareas del dominio de interés será la cuestión fundamental que deberemos plantearnos. La principal contribución que aportará el instrumento de medida es dar una clara descripción del dominio de interés. La respuesta de hasta qué punto el test cumple este cometido nos la proporciona la validez de contenido. (Martínez-Arias, M.R. pág. 177; en Fernández-Ballesteros, R. y Carrobes, J.A., 1981).

Por otra parte, ... se requiere evidencia sobre validez de contenido cuando quien utiliza el test desea estimar el rendimiento de un individuo en el universo de situaciones que el test intenta representar. (Goldfried, M.R. citando los Standards de APA, AERA y NCME; en Silva, 1989, página 121). Por otra parte, Anastasi (1976) indica que la validez de contenido implica esencialmente el examen sistemático del contenido del test para determinar si cubre una muestra representativa del dominio conductual que ha de medirse.

Para valorar la validez de contenido del ADCA-1 se empleó el método de jueces, solicitando a seis expertos en el tema su opinión respecto a:

1.- si cada uno de los elementos que componían la evaluación de la **autoassertividad** constituía *una respuesta emocional asociada a una actitud de predisposición favorable a la expresión de los propios sentimientos o a un comportamiento de defensa de los gustos, preferencias o deseos propios.*

2.- si cada uno de los elementos que componían la evaluación de la **heteroassertividad** constituía *una respuesta emocional asociada a una actitud de predisposición favorable a respetar la expresión de los sentimientos o de los gustos, preferencias o deseos ajenos.*

Cada juez otorgaba un 1 a cada elemento en caso afirmativo y un 0, en caso negativo.

En todos los casos la respuesta resultó afirmativa de manera unánime.



3.3.2 Validez Discriminante

El objetivo de utilizar este instrumento en un proceso de evaluación, individual o colectivo, es identificar el estilo cognitivo de actitudes y valores en las interacciones sociales del sujeto, en tanto en cuanto, este estilo, clasificado en las cuatro categorías generales: Pasivo, Agresivo, Asertivo y Pasivo-Agresivo, permite explicar su conducta actual y predecir la futura.

Por ello, resulta de la máxima importancia determinar la validez discriminante del instrumento a fin de comprobar en qué medida diferencia a los sujetos entre sí.

En el caso del **ADCA-1**, su validez discriminante se ha establecido por el procedimiento siguiente:

- 1º Administración del Cuestionario **ADCA-1** a 450 sujetos de 12 a 16 años de edad, pertenecientes a cuatro centros educativos: dos de la Comunidad Autónoma Vasca, uno de la Comunidad de Madrid y otro de la Comunidad de Castilla-La Mancha.
- 2º Obtención de las puntuaciones directas obtenidas por los sujetos y conversión en percentiles, de acuerdo con los baremos elaborados en 1993.
- 3º Identificación, por parte del equipo investigador del instrumento, de aquellos sujetos que presentarían de manera habitual conductas de tipo Pasivo (grupo A), Pasivo-Agresivo (grupo B), Agresivo (grupo C) y Asertivo (grupo D).

Se consideraron del Grupo A, aquellos sujetos cuya puntuación en Auto-asertividad eran iguales o inferiores al percentil 20 y en Hetero-asertividad iguales o superiores al percentil 80.

Se consideraron del Grupo B, aquellos sujetos cuya puntuación en Auto-asertividad y en Hetero-asertividad eran iguales o inferiores al percentil 20.

Se consideraron del Grupo C, aquellos sujetos cuya puntuación en Auto-asertividad eran iguales o superiores al percentil 80 y en Hetero-asertividad iguales o inferiores al percentil 20.

Se consideraron del Grupo D, aquellos sujetos cuya puntuación en Auto-asertividad y en Hetero-asertividad eran iguales o superiores al percentil 80.

- 4º Solicitud a la persona que, en cada Centro Educativo, desempeñaba funciones de Orientador (Psicólogo en los cuatro casos) para que tuviera una entrevista con los alumnos (y con alguno de sus padres) identificados por el equipo investigador como perteneciente a uno de los cuatro grupos. En esta entrevista el Orientador intentaba identificar el estilo habitual de comportamiento del alumno/a en su ambiente familiar y en general en todas sus relaciones sociales.
- 5º El Orientador informaba del estilo de comportamiento habitual de cada sujeto en estudio, en función de los resultados obtenidos en sus entrevistas, o de su conocimiento previo del alumno.

El equipo investigador asignaba un valor de 1 a 4 a cada sujeto, según el estilo identificado por el Orientador, y hacía otro tanto con el estilo identificado con la Escala.

La concordancia entre el criterio del Orientador y los resultados de los cuestionarios cumplimentados por los escolares oscilaba entre un 75 y un 80%.

Aunque para probar esta validez se emplearon las puntuaciones extremas de los cuatro grupos, los resultados permiten afirmar, de manera general, que el instrumento identificó claramente las actitudes y valores en las interacciones sociales de los sujetos.



3.4 CORRELACIONES CON OTRAS ESCALAS

Aunque el **ADCA-1**, está diseñado para identificar personas con alta o baja asertividad en general, desde un planteamiento metodológico de todo punto diferente a otros instrumentos tradicionales, como las Escalas de Rathus y de Gambrill y Richey, estimamos de interés estudiar la posible correlación entre éstos y aquél.

Los resultados obtenidos fueron los expresados en la tabla siguiente.

Como puede comprobarse, se manifiesta una relación moderada entre las variables (de signo negativo por la forma de puntuar de los instrumentos)

		RATHUS	GAMBRILL-RICHEY
ADCA-1	Auto-A.	-0.50	-0.60
	Hetero-A.	-0.40	-0.43

Coefficientes de correlación de Pearson ($p < .001$)
en una muestra de 300 sujetos; 180 chicas y 120 chicos

Por otra parte, se consideró de mayor interés, estudiar la posible correlación entre los hábitos de comportamiento instrumental y las Actitudes y Valores. Para llevarlo a cabo, se aplicaron el **Autoinforme de Hábito Asertivos** y el **ADCA-1** a una muestra de 180 sujetos, de 12 a 17 años, de ambos sexos obteniéndose los resultados siguientes:

		ADCA-1	
		Auto-A.	Hetero-A.
AIHA	Auto-A.	.74	
	Hetero-A.		.65

Coefficientes de correlación de Pearson ($p < .05$)
en una muestra de 180 sujetos; 105 chicas y 75 chicos

3.5 ASERTIVIDAD, ANSIEDAD Y ESTRÉS

Desde un punto de vista general, cabe predecir que los sujetos con un buen nivel de auto o hetero-asertividad no presentarán tanta predisposición al estrés ni mantendrán a medio plazo niveles altos de ansiedad, como los sujetos con niveles bajos de auto o hetero-asertividad. Además, cuanto mayores sean su auto y hetero-asertividad, menor será la ansiedad que manifiestan en las relaciones sociales.

Para confirmar estas hipótesis, se llevó a cabo la administración de las Escalas Magallanes de Ansiedad (**EMANS**), Estrés (**EMEST**), Problemas de Ansiedad (**EPANS**) y de Evitación y Ansiedad Social (**Watson y Friend**) a un grupo de escolares de 12 a 18 años de edad, que también habían cumplimentado el Autoinforme de Actitudes y Valores en las interacciones sociales (**ADCA-1**)

Los resultados obtenidos quedan expresados en la tabla siguiente:

		EMANS	EMEST	EPANS	Watson y Friend
ADCA-1	Auto-A.	-0.56*	-0.23*	-0.48*	-0.58*
	Hetero	-0.34*	-0.19*	-0.31*	-0.32*

Coefficientes de correlación de Pearson (* p < .05) en una muestra de 180 sujetos; 110 chicas y 70 chicos

Como puede comprobarse, se cumple en todos los casos la hipótesis de partida.

La presencia de actitudes y valores asertivos, tanto en auto, como en hetero-asertividad, correlaciona negativamente con niveles de ansiedad, estrés, presencia de problemas de ansiedad relacionados con situaciones escolares y con situaciones sociales en general.

**A
D
C
A
S**

IV. BIBLIOGRAFÍA

muestra sin valor comercial



BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Alberti, R.E. y Emmons, M.L. (1970): *Your Perfect Right*. California: Impact Publishers.
- Caballo, V.E. (1987): *Teoría, Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Valencia: Promolibro.
- Carrasco, M.J. (1996): *ASPA. Cuestionario de Aserción en la Pareja*. Madrid: Tea.
- Cedillos Santos, N., Henríquez, N. y Márquez, J.A. (2006): *Influencia de un Programa de Inteligencia Emocional para mejorar la Adaptación Social de los/as estudiantes de segundo año de Bachillerato en asistencia contable del Instituto nacional Isidro Menéndez, de la ciudad de San Miguel*. Tesis de Grado. Universidad de Oriente. El Salvador.
- Combs, M.L. y Slaby, D.A. (1977): Social skills training with children. En B.B. Lahey y A.E. Kazdin (eds.), *Advances in clinical psychology (vol1)*. New York: Plenum Press.
- Del Greco, L. (1983): The Del Greco Assertive Behavior Inventory. *Journal of Behavioral Assessment*, 5, 49-63.
- DeGiovanni, I.S. (1978): *Development and validation of an assertiveness scale for couples*. Tesis doctoral. State University of New York at Buffalo. *Dissertation Abstracts International*, 1979, 39 (9-B), 4573.
- Fernández-Ballesteros, R. y Carrobbles, J.A. (1981): *Evaluación Conductual. Metodología y Aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Flores Córdova J.P. (2006). *Adaptación y Asertividad en Alumnos Varones y Mujeres del Nivel Secundario de la Institución Educativa "Reino de España N° 225 de la Ciudad de Tumbes*. Tesis de Grado. Univ. Nacional "César Vallejo". Lima-Perú.
- Galassi, J.P., Delo, J.S., Galassi, M.D. y Bastien, S. (1974): The college Self Expression Scale: A measure of assertiveness. *Behavior Therapy*, 5, 165-171.
- Gandarias, A., García Pérez, E.M. y Magaz Lago, A. (1996): *ADCA-pr. Autoinforme de Conducta Asertiva para Profesores*. XI Congreso Nacional de Pedagogía. San Sebastián.
- Gambrill, E.D. y Richey, C.A. (1975): An assertion inventory for use in assessment and research. *Behavior Therapy*, 6, 550-561.
- Garaigordobil, M., Cruz, S., Pérez, J.I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia *Estudios de Psicología, Volume 24, Number 1, 1 April 2003, pp. 113-134(22)*

- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: Impacto de un Programa en la Asertividad y en las Estrategias Cognitivas de Afrontamiento de las Situaciones Sociales. *Psicología Conductual*, Vol. 9, N° 2, 2001, pp.221-246
- Garaigordobil, M. (2001). *Programa para el Desarrollo de la Personalidad y la Educación en Derechos Humanos. Intervención con Adolescentes*. Proyecto de Investigación subvencionado por el Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Facultad de Psicología de la UPV. Tercer Premio Nacional de Investigación Educativa.
- Gay, M.L., Hollandsworth, J.G. jr. y Galassi, J.P. (1975): An assertive inventory for adults. *Journal of Counseling Psychology*, 22, 340-344
- García García, A. y otros (2010): *Estudio multicéntrico internacional comparativo de resultados del ADCA-1 en muestras de población general de Argentina, España y Perú*. Mendoza, Madrid-Bilbao, Lima (pendiente de publicación)
- García Pérez, E.M. y Magaz Lago, A. (1998): *Ratones, Dragones y Seres Humanos Auténticos*. Bilbao: COHS. Consultores en Ciencias Humanas.
- Godoy, A., Gavino, A., Blanco, P.M., Martorell, M.C., Navarro, A.M. y Silva, F. (1993): Escala de Asertividad (EA). *En Evaluación de la Personalidad Infantil y Juvenil* (vol.II). Madrid: MEPSA.
- Kiecolt, J. y McGrath, E. (1979): Social desirability responding in the measurement of assertive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 640-642.
- Libet, J.M. y Winsohn, P.M. (1973): Concept of social skill with special references to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 304-312.
- McNamara, J.R. y Delamater, R.J. (1984): The Assertion Inventory: Its relationship to social desirability and sensitivity to rejection. *Psychological Reports*, 55, 719-724.
- McCormick, I.A. (1985): A simple version of the Rathus Assertiveness Schedule. *Behavioral Assessment*, 7, 95-99.
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P. y Kazdin, A.E. (1983): *Social Skills Assessment and Training with Children*. New York: Plenum Press. (Traducción al español: Las habilidades sociales en la Infancia. Barcelona: Martínez-Roca, 1987).
- Pain Lecaros, O. (2008). Asertividad en docentes tutores de instituciones educativas. Validación del instrumento ADCA-1. Tesis de Grado. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.

- Prieto, G. y Muñiz, J. (2000): *Un Modelo para Evaluar la Calidad de los Tests Utilizados en España*. Papeles del Psicólogo. Revista del Consejo de Colegios Oficiales de Psicólogos de España, número 77, pp-65-75.
- Rathus, S.A. (1973): *A 30-items schedule for assessing assertiveness*. *Behaviour Therapy*, 4, 398-406.
- Restrepo Sánchez, L. (2000). *Influencia de la comunicación no verbal en la conducta no asertiva de los alumnos del CLEI 4º B del Liceo integrado para jóvenes y adultos "Mesa Posada" del Municipio de Envigado*. Tesis de Grado. Universidad Antonio Nariño. Medellín. Colombia.
- Reyes, N. (2003). *"Relación entre el Rendimiento Académico, la Ansiedad ante los Exámenes, los Rasgos de Personalidad, el Autoconcepto y la Asertividad en estudiantes del Primer año de Psicología de la UNMSM"*. Tesis de Grado. Lima-Perú.
- Smith, M. J. (1986): *Cuando digo NO, me siento culpable*. Barcelona: Grijalbo.
- Trower, P.M. (1969): *Fundamentals of interpersonal behavior: A social-psychological perspective*. En A.S. Bellack y M. Hersen (eds.), *Research and practice in social skills training*. New York: Plenum Press.
- Wolpe, J. y Lazarus (1958): *Fundamentals of interpersonal behavior: A social-psychological perspective*. En A.S. Bellack y M. Hersen (eds.), *Research and practice in social skills training*. New York: Plenum Press.
- Zigler, E. y Phillips, L. (1960). Social effectiveness and symptomatic behaviors. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 231-238.
- Zigler, E. y Phillips, L. (1961). Social competence and outcome in psychiatric disorder. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 264.

Instrumentos del Protocolo MAGALLANES para la evaluación de Escolares de Educación Infantil, Primaria y Secundaria

ADCAs: Autoinformes de Conducta Asertiva

BAMADI: Batería Magallanes de Habilidades Básicas de Aprendizaje

BULL-S: Test de Evaluación de la Agresividad entre escolares

CERVANTES: Batería de Evaluación de la Inteligencia

EMA: Escala Magallanes de Adaptación

EMA-DDA: Escalas Magallanes de Detección de Déficit de Atención y otros Problemas en el Desarrollo

EMANS: Escala Magallanes de Ansiedad

EMAV 1/2: Escalas Magallanes de Atención Visual

EMEST: Escala Magallanes de Estrés

EMHAS: Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos

EMIN-6: Escalas Magallanes de Inteligencia para niños

EMIN-L (1, 2, 3): Escalas Magallanes de Inteligencia (colectivas)

EMLE-TALE 2000: Escalas Magallanes de Lectura y Escritura

EPANS: Escala Magallanes de Problemas de Ansiedad

ESMIDAS: Escalas Magallanes de Identificación de Déficit de Atención en Niños, Adolescentes y Adultos

EVHACOSPI: Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas para Evitar Problemas Interpersonales

PEE: Perfil de Estilos Educativos

PROTODI: Protocolo de Evaluación Conductual General de los TDAs y otros Problemas de Conducta

SOCRATES: Protocolo de Magallanes de Evaluación de Variables Moduladoras del Éxito Escolar

TAISO: Test de Evaluación de las Actitudes ante las Interacciones Sociales

VELOCITO: Test de Evaluación de la Velocidad de Procesamiento

muestra sin valor comercial



BIZKAIA: c/. Zubileta, 16. 48903. Burceña-Barakaldo

Tel: + 34 94 485 0497 Fax: + 34 94 485 0122

e-mail: cohs@gac.com.es