

# EMHAS

Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos

---

Manual de Referencia

(Actualización 2011)

muestra sin valor comercial



Grupo  
ALBOR-COHS



Protocolo  
Magallanes

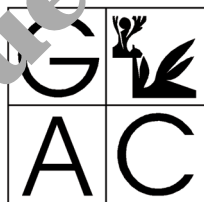
# EMHAS

Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos

---

(Actualización 2011)

Manual de Referencia



Grupo  
**ALBOR-COHS**  
División de Publicaciones



Protocolo  
**Magallanes**



---

© Copyright de la obra: E. Manuel García Pérez y Ángela 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: [cons@gac.com.es](mailto:cons@gac.com.es)

En la Web: [www.gac.com.es](http://www.gac.com.es)

Diseño, Maquetación y Composición: **Grupo ALBOR-COHS**

Imprime: COHS, Consultores en Ciencias Humanas, S.L.

ISBN: 978-84-95180-48-3

Depósito Legal: BI-673/2011

Impreso en España. Printed in Spain.

---

**Autores:**

F. Manuel García Pérez  
Ángela Magaz Lago

**Colaboradores:**

Inés González Díaz  
Ana Gandarias Sáez  
Raquel García Campuzano  
María Luisa López  
Alberto M. García García  
Susana Ceregido Senin

---



## AGRADECIMIENTOS

Las Escalas de Hábitos Asertivos se han desarrollado y actualizado a lo largo de los años 1995 a 2010. El **Grupo ALBOR-COHS** 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 definitiva.

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

De manera especial, destacamos la participación en el desarrollo de la investigación, que ha permitido disponer de las **Escalas de Hábitos Asertivos: EMHAS**, de todos los Profesionales y Centros Educativos colaboradores del **Proyecto Magallanes**.

Especialmente, destacamos la colaboración prestada por las personas e instituciones siguientes:

Ana Isabel Adán Adán, M<sup>a</sup> del Mar Ruiz Mora, Montserrat Carreras Alzuaz, Itziar Casado, Edurne Bikarregui Jáuregui, Amaia Aurre, Jon Gorrichategui Retolaza, Iñaki García Luis, José Manuel Villasante García, Isabel García, Amelia Pizarro Junquera, María Villalonga Ramis, Eva Escandell Tor, Carmen Pérez Granados, Socorro Pérez Sánchez, Isabel Paredes, José Zarza Arriana, M<sup>a</sup> Angeles Kortabarría Lavin, Justo Madinabeitia Álvarez, Josu Zuriarrain Arnal, Begoña Galicia, Miguel Angel del Moral, Enrique Gracia Budría, Hannelore Lapeña Alfonso, Marcelino Palacios, Carmen Sánchez, Concepción Pallarés Espinosa, Susana Roche, Luis Santidrián Arias, Nieves Sánchez Vicioso, Sonsoles Martín Hernández, Antonia González Ripoll, Pilar Vadillo Valadé, Concepción Ruiz de Gopegui, Félix Gómez Lablanca, Nieves Rubio Rueda, Raquel Campillo Martín, Carmen Vicente Muñoz, Rosa Villar y Ana Isabel Rodríguez.

C.P. Los Cerros Chicos (San Martín de la Vega, Madrid), I.F.P. Mateo Alemán e I.E.S. Alonso Quijano (Alcalá de Henares, Madrid), Psicología Conductual Aplicada (S.C.A.) y Colegio San Agustín (P. de Mallorca), I.B.P. Juan de Mariana (Talavera de la Reina, Toledo), C.P.C. Ntra. Sra. de los Infantes (Toledo), C.P. Juan Luis Vives (Sotillo de la Adrada, Ávila), C.P. Adolfo Martínez Chicano (Las Pedroñeras, Cuenca), C.P.C. Calasancio M.M. Escolapias (Álava), C.P. Sofía Taramona, Colegio Divina Pastora, Colegio Coop. El Regato, Colegio Vizcaya y Alazne (Vizcaya), Colegio Santa Ana (Guadalajara), I.E.S. Sotillo de la Adrada (Ávila), Colegio Virgen del Mar (Fuenlabrada, Madrid), Colegio La Presentación de Nuestra Señora y Colegio Claret (Madrid), Colegio Sagrada Familia (Granada), Colegio S. José (Lugo), Colegios El Carmen y San José, Anunciata y Bajo Aragón Marianistas (Zaragoza).

Asimismo, deseamos expresar nuestro agradecimiento a las personas que actualmente integran los equipos de adaptación cultural de esta prueba en distintos países latinoamericanos.

# 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, ...* etc... deben dar paso al mismo tipo de instrumentos, y de métodos que han hecho avanzar a otras ciencias experimentales y ha permitido a la Humanidad disponer de vacunas, transplantes, aviones supersónicos, teléfonos celulares, microondas, etc...

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, 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** de diversos tipos de problemas.

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 de los diversos instrumentos se ha llevado a cabo, tanto de manera criterial, como empírica.

La gran ventaja que supone para el evaluador el uso de los **Protocolos Magallanes** consiste en disponer de todo 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 psicodiagnósticas es rápida y sencilla.

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 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](http://www.protocolomagallanes.es)



## 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 las **EMHAS** para uso exclusivo con sujetos destinatarios de la acción profesional del comprador.
- 2º Solamente puede llevarse a cabo la reproducción mediante fotocopias del original o 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 del 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

<b>I.</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>Parte</b>
1.1	Fundamentos Conceptuales	10
1.2	Ficha Técnica	13
<b>II.</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO</b>	
2.1	Antecedentes	15
2.2	Finalidad	17
2.3	Descripción	18
2.4	Materiales	19
2.5	Administración	20
2.6	Instrucciones	21
2.7	Corrección	22
2.8	Software de Tipificación: <b>TIPI-SOFT EMHAS</b>	23
2.9	Introducción de Datos: <b>SOFT</b>	24
2.10	Información al usuario	25
<b>III.</b>	<b>ESTADÍSTICOS</b>	
3.1	Muestra de población	27
3.2	Fiabilidad	29
3.3	Validez	32
3.4	Correlación con otras Escalas	35
3.5	Hábitos Asertivos, Ansiedad y Estrés	36
<b>IV.</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	
4.1	Bibliografía de Referencia	38





## 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 niñas, hombres y mujeres, se debería escribir el/la niño/a, los/as niños/as, los/as profesoras/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 adaptación. 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 utilicen 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.



**E  
M  
H  
A  
S**

## **INTRODUCCIÓN**

---

**Fundamentos Conceptuales**  
**Ficha Técnica**

---

*muestra sin valor comercial*



## 1.1 FUNDAMENTOS CONCEPTUALES

El constructo asertividad, fue propuesto en primer lugar por Wolpe y posteriormente por Alberti y Emmons (1970) quienes lo definieron operativamente 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"*.

En el año 1992, publicamos el **Autoinforme de Conducta Asertiva, ADCA-1** (García Pérez y Magaz) en el cual ya exponíamos la necesidad de considerar el constructo asertividad, tal como fue propuesto por estos autores 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 proporcionada 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 defensa de 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 heteroasertividad. Propio de las personas muy seguras de sí mismas, con alta autoestima, que se consideran superiores o mejores que los demás, a quienes suelen menospreciar.

### **Asertivo**

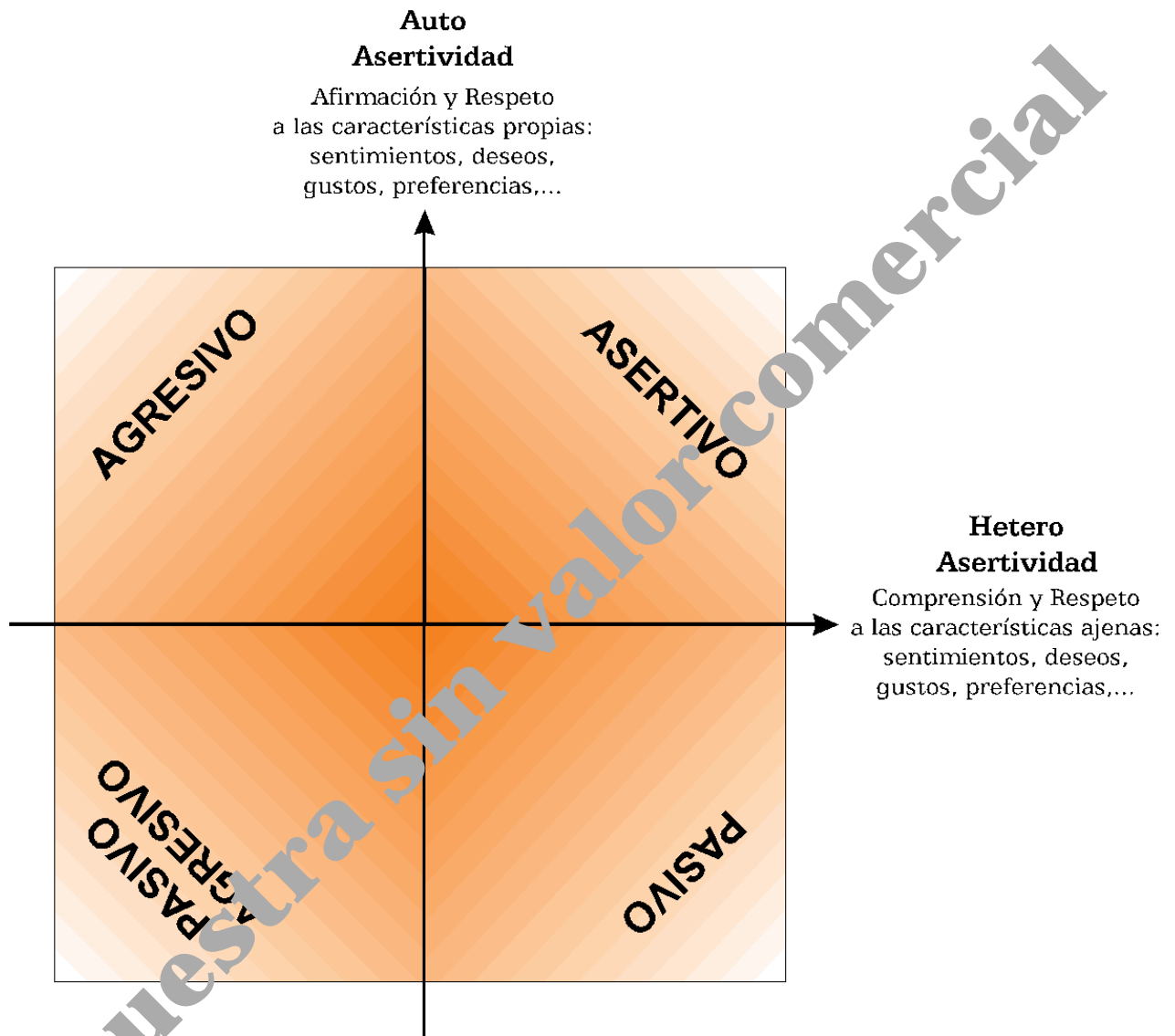
Estilo de interacción social caracterizado por un equilibrio medio de niveles medio o alto entre la auto y hetero-asertividad. Propio de las personas seguras de sí mismas, con buena autoestima, que se consideran a sí mismas, y a los demás, merecedoras de respeto y consideración.

### **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, 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, A., 2000)

## 1.2 FICHA TÉCNICA

---

**Nombre:**

Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos: **EMHAS**

- ✓ Escala Magallanes de Hábitos Asertivos en Casa: **EMHAA**
- ✓ Escala Magallanes de Hábitos Asertivos en el Aula: **EMHAA**
- ✓ Autoinforme de Hábitos Asertivos: **AIHA**

**Autores:**

E. Manuel García Pérez y Ángela Maza Lago

**Administración:**

Individual o Colectiva

**Duración:**

De 5 a 10 minutos

**Niveles de Aplicación:**

Desde los 12 años de edad

**Finalidad:**

Identificar los hábitos de comportamiento asertivo con relación a uno/a mismo/a y con relación a los demás.

Establecer el perfil de comportamiento interpersonal del sujeto evaluado: pasivo, agresivo, asertivo y pasivo-agresivo.

**Variables que evalúa:**

Hábitos de comportamiento Auto-Asertivo  
Hábitos de comportamiento Hetero-Asertivo

**E  
M  
H  
A  
S**

## **II. CARACTERÍSTICAS**

---

**Antecedentes**

**Finalidad**

**Descripción**

**Materiales**

**Administración**

**Instrucciones**

**Corrección e Interpretación de Resultados**

**Software de tipificación: TIPI-SOFT EMHAS**

**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 CS-7, 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 Expression 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 (1974), 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 los derechos ajenos y defensa de los propios, 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 el respeto a uno/a mismo/a y el 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 el caso de las Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos, **EMHAS**, se refiere al estilo de comportamiento instrumental del sujeto.



## 2.2 FINALIDAD

Las **Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos: EMHAS**, se han diseñado con la finalidad de identificar la forma habitual de comportarse los adolescentes en todo tipo de interacciones sociales.

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 los estilos habituales de comportamiento y los hábitos concretos de los adolescentes, que constituyan excesos o déficit 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 las **EMHAS** ponen de manifiesto los más importantes hábitos pasivos o agresivos de interacción con padres, profesores o iguales.

El análisis cualitativo de las respuestas a los distintos elementos de las escalas, facilita el diseño de una estrategia de intervención, al quedar puestos de manifiesto de manera clara, concreta y contrastada por el informe de padres y profesores, los excesos y déficit conductuales del sujeto en estudio.

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

\*\*\*\*\*

## 2.3 DESCRIPCIÓN

---

Las **Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos, EMHAS**, incluyen tres versiones similares de un mismo cuestionario:

La **Escala Magallanes de Hábitos Asertivos en Casa, EMHAC**, diseñada para que los padres del adolescente informen sobre los comportamientos de interacción social que constituyen una forma habitual de actuar de su hijo/a.

La **Escala Magallanes de Hábitos Asertivos en el Aula, EMHAA**, diseñada para que el Profesor-Tutor del adolescente informe sobre los comportamientos de interacción social que constituyen una forma habitual de actuar de su alumno/a.

La **Escala Autoinforme de Hábitos Asertivos, AIHA**, diseñada para que el propio adolescente informe sobre su forma habitual de comportarse en las relaciones sociales.

Los tres cuestionarios incluyen las mismas observaciones conductuales, de manera que se pueda realizar una contrastación, entre las respuestas de quienes los cumplimentan, un análisis de los ámbitos (familia, escuela) en que estos hábitos se manifiestan.

Cada prueba incluye dos escalas.

La primera escala, está constituida por 16 elementos, mediante los cuales se evalúa la variable que hemos denominado "Auto-Asertividad" (AA)

La segunda escala la forman 8 elementos, que permiten evaluar la asertividad respecto a los demás: "Hetero-Asertividad" (HA)

\*\*\*\*\*



## 2.4 MATERIALES

---

Las **Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos: EMHAs** se presentan, cada una de ellas, en una Hoja, en formato **DIN A-4**, constituyendo la Hoja de Respuestas. Además, incluye los siguientes materiales:

1. Manual de referencia.
2. Software para la introducción de datos (Soft), incluido en el CD.
3. Software para la elaboración de Hoja de Informe Individual con el resultado expresado en forma gráfica y valorado (Tipi-soft), incluido en el CD.
4. Software para la elaboración de informes de grupo-aula (Tipi-soft) incluido en el CD.

En el Disco Compacto se incluyen los tres Cuestionarios, para su impresión desde el mismo:

**AIHA:** autoinforme de hábitos asertivos

**EMHAC:** informe de hábitos asertivos en casa

**EMHAA:** informe de hábitos asertivos en el aula

\*\*\*\*\*

## 2.5 ADMINISTRACIÓN

---

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.

En el ámbito escolar, el instrumento puede ser utilizado por el Profesor-Tutor, Psicólogo o Pedagogo, en funciones de Orientador. Si el sujeto no tiene confianza en la persona que lleva a cabo la evaluación la probabilidad de que falsee las respuestas es alta, ya que el instrumento tiene una elevada "validez aparente".

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

---

Se indicará a los sujetos en evaluación que se les va a entregar un Cuestionario en el que deberán indicar, en primer lugar sus datos personales y otros datos complementarios. En segundo lugar, deberán leer las instrucciones que aparecen a continuación de estos datos y no empezar hasta que hayan entendido perfectamente lo que tienen que hacer.

Si lo prefiere, el/la evaluador/a puede leer en voz alta y despacio las instrucciones que aparecen en el Cuestionario y ofrecer a los/as evaluados/as las aclaraciones que soliciten respecto a las instrucciones.

Junto con el Cuestionario se les hará entrega de un lápiz 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 la persona que supervisa la evaluación. En ningún caso deben hablar con otro/a compañero/a.

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

\*\*\*\*\*

## 2.7 CORRECCIÓN

---

Tradicionalmente, cuando en un proceso de evaluación se empleaba un test psicométrico, se buscaba una puntuación tipificada, según la cual, se identificaba la situación de un sujeto en una variable 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, eneatispos, etc., son puntuaciones de comparación muy útiles en procesos de valoración individual de habilidades.

Las **EMHAS**, se ofrecieron inicialmente a los profesionales de esta manera, permitiendo conocer los percentiles en auto y hetero-asertividad 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 ofrece notable seguridad en la calidad psicométrica de las **EMHAS**. 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).

\*\*\*\*\*



## 2.8 TIPI-SOFT EMHAS: 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 EMHAS**. Para acceder a dichas instrucciones, siga las indicaciones incluidas en el Disco Compacto que se entrega con esta publicación.

En la pantalla que aparece al introducir el CD-ROM en su ordenador, presione el botón izquierdo del ratón con el cursor en el botón correspondiente a "Instrucciones de Instalación".

Tras haber asignado un número de orden, los sujetos iniciará el programa en el PC donde se encuentra correctamente instalado y procederá a introducir los datos.

\*\*\*\*\*



## 2.9 SOFT:

---

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

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: **EMHAS**.

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 mejorar en ediciones posteriores.

2. Como novedad en el mercado editorial, nuestro **Grupo** le 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 las versiones del instrumento traducidas y/o adaptadas a otras lenguas.



### III. ESTADÍSTICOS

---

*muestra sin valor comercial*

Muestra de Población  
Fiabilidad  
Validez

---



### 3.1 MUESTRA DE POBLACIÓN

---

Las Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos, **EMHAS**, son el resultado final de un conjunto de investigaciones llevadas a cabo en distintas poblaciones de varias Comunidades Autónomas del Estado español.

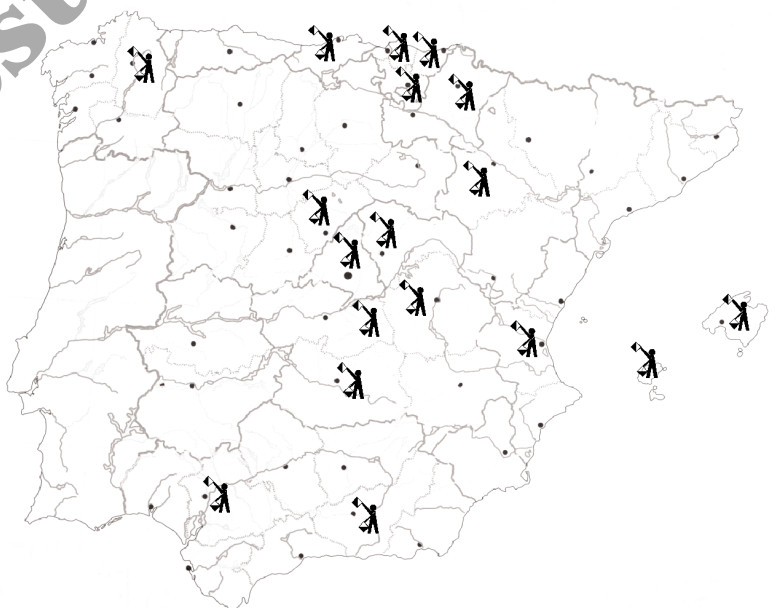
En el gráfico adjunto se indican las zonas de donde se han extraído las muestras de sujetos que participaron a lo largo de los años 1996, 97, 98 y 99 en los distintos estudios, pilotos y experimentales, que permitieron obtener el instrumento en su forma final.

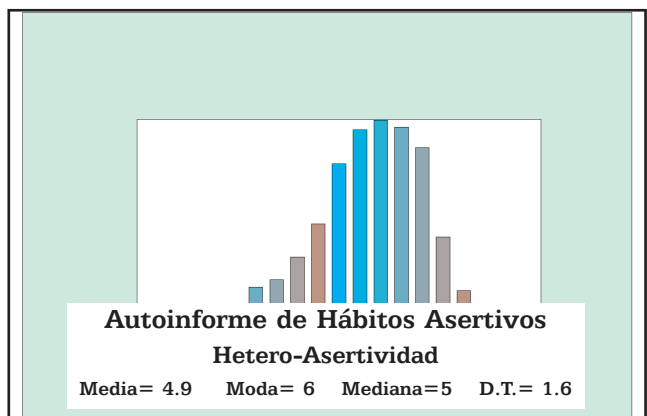
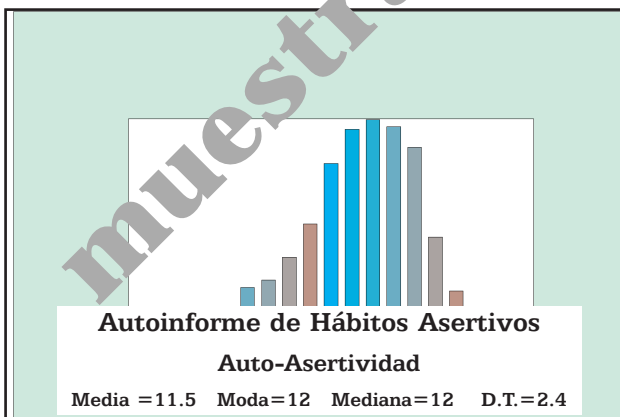
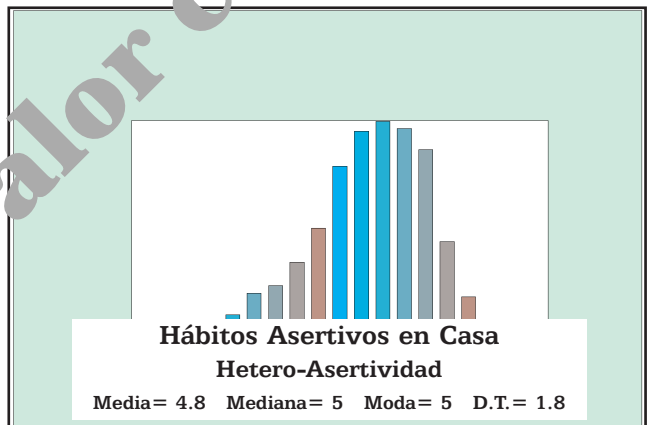
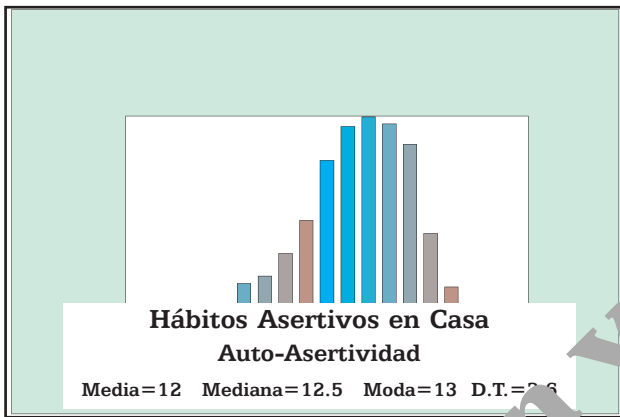
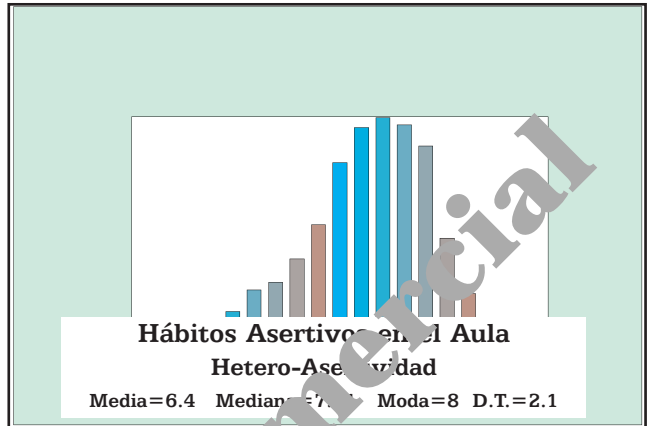
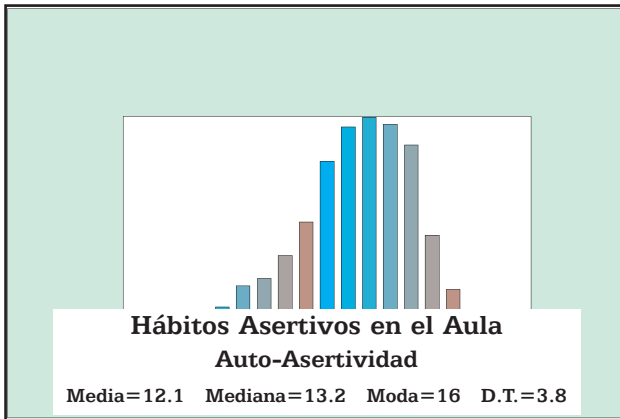
De la escala **"Autoinforme de Hábitos Asertivos"** se han administrado 3.800 instrumentos a otros tantos sujetos, de ambos sexos, de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años de edad. La muestra de validación en la versión definitiva estuvo constituida por 1.914 sujetos.

La **"Escala Magallanes de Hábitos Asertivos en Casa"** la han cumplimentado 1.300 padres (786 en la versión definitiva), y la **"Escala Magallanes de Hábitos Asertivos en el Aula"** la han cumplimentado 800 profesores-tutores (652 en la versión definitiva del instrumento).

Los Centros Educativos de donde proceden las diversas muestras de población corresponden a once Comunidades Autónomas: Castilla-León, Galicia, Baleares, Cantabria, Euskadi, La Rioja, Aragón, Valencia, Andalucía, Madrid y Castilla-La Mancha.

Las muestras de padres y alumnos corresponden a 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 tres Escalas  
N = 1914**



## 3.2 FIABILIDAD

La fiabilidad de las **EMHAS** 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 temporal de cuatro a seis semanas, aproximadamente.

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

Se efectuaron las aplicaciones a un grupo de cada nivel educativo correspondiente a las edades de 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18 años de edad, solicitando la respuesta a los cuestionarios tanto a los alumnos/as, como a sus padres y profesores.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Muestra:	840 sujetos
Rango de edad:	12-18 años
Sexo:	285 chicos y 335 chicas

	<b>AIHA</b>	<b>EMHAa</b>	<b>EMHAc</b>
Auto-Asertividad	.86	.91	.80
Hetero-Asertividad	.82	.89	.78

En todos los casos, el análisis realizado proporcionó un nivel de significación para los distintos coeficientes 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.

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

#### **Autoinforme de Hábitos Asertivos (AIHA)**

Auto-Asertividad	0.65
Hetero-Asertividad	0.62

#### **Escala M. de Hábitos Asertivos en Casa (EMHAC)**

Auto-Asertividad	0.75
Hetero-Asertividad	0.70

#### **Escala M. de Hábitos Asertivos en Aula (EMHAA)**

Auto-Asertividad	0.88
Hetero-Asertividad	0.85



## Índices de Homogeneidad

A continuación se muestran los índices de homogeneidad obtenidos por cada uno de los distintos 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	AIHA		EMHA		EMAC	
	Auto-A.	Hetero-A.	Auto-A.	Hetero-A.	Auto-A.	Hetero-A.
1	.45		.78		.43	
2	.42		.61		.31	
3	.32		.57		.30	
4	.08		.12		.11	
5	.33		.61		.35	
6	.21		.31		.12	
7	.31		.40		.24	
8	.22		.55		.33	
9	.23		.39		.20	
10	.28		.61		.36	
11	.21		.42		.24	
12	.31		.43		.47	
13	.32		.70		.37	
14	.34		.73		.34	
15	.22		.27		.14	
16	.23		.67		.34	
17		.22		.50		.23
18		.24		.64		.28
19		.27		.60		.27
20		.32		.65		.26
21		.40		.70		.41
22		.22		.66		.30
23		.22		.55		.18
24		.18		.27		.19



### 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 medición es dar una clara descripción del dominio de interés. La respuesta a hasta que punto el test cumple este cometido nos la proporciona la validez de contenido. (Martínez-Arias, M.R. pág. 177; en Fernández-Ballesteros, R. y Carrobbles, J.A., 1981).*

*Por otra parte, ...se requiere evidencia sobre la 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 de las Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos 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 autoasertividad de cada escala constituía una expresión de los propios sentimientos o un comportamiento de defensa de los gustos, deseos o preferencias propios.

2.- si cada uno de los elementos que componían la evaluación de la heteroasertividad de cada escala constituía un comportamiento de respeto a la expresión de los sentimientos o de los gustos, deseos o preferencias 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, si bien, se sugirieron algunos cambios en la expresión de ciertos elementos de algunas escalas.

\*\*\*\*\*



### 3.3.2 VALIDEZ DISCRIMINANTE

El objetivo de utilizar este instrumento en un proceso de evaluación, individual o colectivo, es identificar el estilo de interacción social del sujeto, en tanto en cuanto, su 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 de cada escala a fin de comprobar en qué medida diferencian a los sujetos entre sí.

En el caso de las **EMHAS**, su validez discriminante se ha establecido por el procedimiento siguiente:

- 1º Administración de las **Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos** a 400 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 uno de la Comunidad de Castilla-La Mancha, así como a sus padres y profesores-tutores.
- 2º Obtención de las puntuaciones directas y conversión en percentiles, de acuerdo con baremos provisionales (1998).
- 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 eran iguales o inferiores al percentil 20 y en Hetero-asertividad 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/a (Psicólogo/a en los cuatro casos) para que tuviera una entrevista con los alumnos (y con alguno de sus padres) identificados por el equipo investigador como pertenecientes a uno de los cuatro grupos. En esta entrevista el/la Orientador/a 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 su conocimiento previo del alumno/a o de los resultados de las entrevistas.

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

La concordancia entre el criterio del/a Orientador/a y los resultados de las Escalas cumplimentadas por los Profesores, Padres y Alumnos oscilaba entre un 85 y un 78%.

Aunque para probar esta validez se emplearon las puntuaciones extremas de los cuatro grupos, los resultados permiten afirmar, de manera general, que los tres instrumentos identifican claramente los estilos de interacción social de los sujetos. La mayor fiabilidad y validez la proporciona el instrumento de los Profesores, seguido por el de los Padres y el Autoinforme.

\*\*\*\*\*



### 3.4 CORRELACIÓN CON OTRAS ESCALAS

Dado que las tres Escalas: **EMHAA**, **EMHAC** y **AIHA**, están diseñadas para evaluar los mismos hábitos de conducta del sujeto, aunque por personas diferentes, analizamos el grado de correlación entre ellas. Los resultados obtenidos fueron los expresados en la tabla siguiente:

		<b>EMHAA</b>		<b>EMHAC</b>	
		Auto-A.	Hetero-A.	Auto-A.	Hetero-A.
<b>AIHA</b>	Auto-A.	.37		.36	
	Hetero-A.		.33		.31
<b>EMHAA</b>	Auto-A.			.42	
	Hetero-A.				.58

Coefficientes de correlación de Pearson ( $p < .001$ )  
en una muestra de 430 sujetos; 225 chicas y 205 chicos

Por otra parte, se consideró de interés, estudiar la posible correlación entre los hábitos de comportamiento, evaluados por estas escalas y las actitudes y valores ante la interacción social, evaluadas por el **ADCA-1** (García Pérez y Magaz, 2000).

Se aplicaron el **Autoinforme de Hábitos Asertivos** y el **ADCA-1** a una muestra de 180 sujetos, de 12 a 17 años, de ambos sexos, obteniéndose los resultados siguientes:

		<b>ADCA-1</b>	
		Auto-A.	Hetero-A.
<b>AIHA</b>	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 HÁBITOS ASERTIVOS, 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 de auto o hetero-asertividad bajas.

Para confirmar esta hipótesis, se llevó a cabo la administración de las Escalas Magallanes de Ansiedad (**EMANS**), Estrés (**EMEST**) y Problemas de Ansiedad (**EPANS**) a un grupo de escolares de 12 a 18 años de edad, que también había cumplimentado el Autoinforme de Hábitos Asertivos (**AIHA**).

Los resultados obtenidos quedan expresados en la tabla siguiente:

		<b>EMANS</b>	<b>EMEST</b>	<b>EPANS</b>
<b>AIHA</b>	Auto-A.	-0.19	-0.22*	-0.24*
	Hetero-A.	-0.14*	-0.19*	-0.12

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

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

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

\*\*\*\*\*

**E  
M  
H  
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.
- 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, 30 (9-3), 4573.
- Fernández-Ballesteros, R. y Cabobles, J.A. (1981): *Evaluación Conductual. Metodología y Aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Galassi, J.P., Delo, J., 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 research. *Behavior Therapy*, 6, 550-561.
- 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, J.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.

- Heimberg, R.G. y Harrison, D. (1980): Use of Rathus Assertiveness Schedule with offenders: A question of questions. *Behavior Therapy*, 11, 278-281.
- 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 Lewinsohn, 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, P.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)
- 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 en España, número 77, pp-65-75.
- Rathus, S.A. (1973): A 30-items schedule for assessing assertiveness. *Behaviour Therapy*, 4, 398-406.
- Rinn, R.C. y Markle, A. (1979): *Modification of social skill deficits in children*. En A.S. Bellack y M. Hersen (eds.), *Research and practice in social skills training*. New York: Plenum Press.
- 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

**PROTOCOLO de Evaluación Conductual General de los TDAs** y otros Problemas de Conducta

**SÓCRATES:** 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](mailto:cohs@gac.com.es)