

# Universidad de Huelva

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



## Evaluación de la personalidad eficaz en población universitaria

Memoria para optar al grado de doctora  
presentada por:

**Raquel Gómez Masera**

Fecha de lectura: 2 de febrero de 2012

Bajo la dirección de los doctores:

Francisco de Asís Martín del Buey  
Jerónimo Juidías Barroso  
M<sup>a</sup> Eugenia Martín Palacio

**Huelva, 2012**

ISBN: 978-84-15147-82-4

D.L.: H 94-2012

**UNIVERSIDAD DE HUELVA**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN**

# Evaluación de la Personalidad Eficaz en Población Universitaria

---

Tesis Doctoral

**RAQUEL GÓMEZ MASERA**

Dirección:

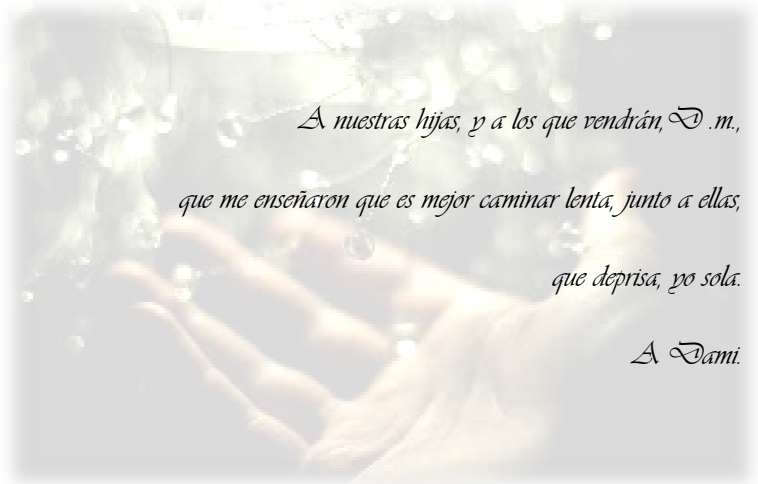
**Dr. D. Francisco de Asís Martín del Buey**  
*Universidad de Oviedo*

**Dr. D. Jerónimo Juidías Barroso**  
*Universidad de Huelva*

**Dra. Dña. M<sup>a</sup> Eugenia Martín Palacio**  
*Universidad Complutense de Madrid*

**Huelva, 2011**





*A nuestras hijas, y a los que vendrán, D .m.,  
que me enseñaron que es mejor caminar lenta, junto a ellas,  
que deprisa, yo sola.*

*A Dami.*



## *Agradecimientos*

- *Gracias a Dios por todos y cada uno de los días de vida que me ha otorgado.*
- *Gracias, Damián, Noa y Judith, por cederme todo el tiempo que la realización de este trabajo os robó. Vosotras me disteis la fuerza que tuve para emprender el camino. Por y para vosotras todo. Dami, la respuesta siempre eres tú. Sin tu apoyo, consejo y fuerza, hubiera sido imposible.*
- *Gracias Papá y Mamá, porque siempre supisteis que yo podía, y así me lo hicisteis ver. Gracias por ser ejemplo de tesón y constancia, por vuestro amor de padres.*
- *Gracias Mamá, porque me enseñaste que las dificultades son retos, no problemas. Te quiero.*
- *Gracias Papá, porque siempre supe que estabas ahí, esperando que te llamara para contar contigo. Te quiero.*
- *Gracias Marta, porque me enseñaste que el camino es mejor de la mano de alguien. Gracias por ser mi hermana, mi compañera de camino. Te quiero.*
- *Gracias Tata y Tito, por hacer de abuelos mientras yo me dedicaba a estas letras. Os quiero.*
- *Gracias Paco por enseñarme lo que podía hacer. Gracias por ofrecerme tu trabajo y tu apoyo. Tu gratitud para conmigo ha sido un estímulo constante.*
- *Gracias Jerónimo por enseñarme cómo podía hacerlo. Por la comprensión que me ofreciste, y por no olvidar que tú también paseaste por el sendero que hoy transito. Llamarte no es sinónimo de tenerte más aprecio.*
- *Gracias M<sup>a</sup> Eugenia por tu tesón, tu esfuerzo y tu trabajo. Espero que esto sea el comienzo.*
- *Gracias Pichu.*
- *Gracias Choro, nunca te fuiste del todo.*
- *Gracias a él porque estuvo, está y estará siempre en todo lo que hago. Todas mis empresas tienen su huella.*
- *Gracias Pilar.*
- *Gracias a todos los que, de forma explícita o implícita, me habéis animado a emprender y terminar mi aventura doctoral. Habéis dotado mi camino de un aprendizaje continuo.*
- *Gracias, alumnos, por ser mi estímulo y por colaborar conmigo.*
- *Gracias a los profesores compañeros que me facilitaron la realización de este trabajo.*
- *Gracias a mi pequeño gran grupete de investigación. Siempre sentí vuestra compañía.*
- *Gracias a aquellas personas que intentáis poner piedras en el camino. Con vosotros crezco como persona.*
- *Gracias a ti que, en mayor o menor medida, te interesa este trabajo.*





**N**o digas de ningún sentimiento que es pequeño o indigno. No vivimos de otra cosa que de nuestros pobres, hermosos y magníficos sentimientos, y cada uno de ellos contra el que cometemos una injusticia es una estrella que apagamos.

*Hermann Hesse (1877-1962).*







# ÍNDICE

## **I. MARCO TEÓRICO**

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>3</b>
<b>1. ANTECEDENTES.....</b>	<b>7</b>
<b>1.1. Antecedentes que fundamentan el constructo.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1.1. Los estudios sobre autoeficacia de Bandura .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1.2. Los estudios sobre inteligencias múltiples .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1.3. Los estudios sobre inteligencia emocional .....</b>	<b>14</b>
<b>1.1.4. Los estudios psicológicos en torno al concepto de madurez .....</b>	<b>20</b>
<b>2. EL CONSTRUCTO DE PERSONALIDAD EFICAZ COMO SÍNTESIS DE ESTOS ANTECEDENTES .....</b>	<b>25</b>
<b>2.1. Dimensiones del yo .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1.1. Fortalezas del yo .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1.2. Demandas del yo .....</b>	<b>31</b>
<b>2.1.3. Retos del yo .....</b>	<b>35</b>
<b>2.1.4. Relaciones del yo .....</b>	<b>36</b>
<b>2.2. Medición de la Personalidad Eficaz.....</b>	<b>40</b>
<b>2.2.1. Las variables de la Personalidad Eficaz como rasgos .....</b>	<b>40</b>
<b>2.2.2. Instrumentos elaborados .....</b>	<b>41</b>
<b>3. TIPOLOGÍAS MODALES MULTIVARIADAS .....</b>	<b>43</b>
<b>3.1. Razón de ser de las tipologías.....</b>	<b>45</b>
<b>3.2. Concepto clásico de tipo .....</b>	<b>46</b>
<b>3.3. Vinculación del concepto de tipo con la biología y la herencia .....</b>	<b>48</b>

3.4. Principales tipologías clásicas .....	49
3.5. Crisis del concepto clásico de tipo.....	53
3.6. Intentos de un posible reencuentro: estrategia diferenciadora de los rasgos.....	53
3.7. Reconsideración del concepto de tipo: concepción modal multidimensional.	55
3.8. Técnicas de agrupación por conglomerados.....	55
3.9. Análisis de tipo.....	58
3.10. Razón de ser de las tipologías.....	59

## **II. ESTUDIO EMPÍRICO**

1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....	68
1.1. Objetivo general .....	69
1.2. Objetivos específicos .....	69
2. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO.....	71
2.1. Participantes.....	73
2.2. Diseño de la investigación.....	77
2.3. Instrumento: Adaptación del Cuestionario PECED en contextos universitarios españoles.....	77
2.3.1. El cuestionario PECED .....	77
2.3.1.1. Presentación del PECED-Chileno.....	78
2.3.1.2. Análisis de los componentes de primer orden .....	82
2.3.1.3. Aportaciones del Cuestionario Chileno.....	86
2.3.1.4. Limitaciones del Cuestionario Chileno .....	87
2.3.2. El cuestionario de Personalidad Eficaz Universitario (CPE-U): Redacción del Cuestionario .....	88
2.4. Procedimiento y aplicación del Cuestionario .....	91

<b>3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>93</b>
<b>3.1. Análisis de fiabilidad .....</b>	<b>95</b>
<b>3.1.1. Análisis de fiabilidad.....</b>	<b>95</b>
<b>3.1.2. Estructura factorial .....</b>	<b>98</b>
<b>3.1.3. Análisis y descripción de factores .....</b>	<b>104</b>
<b>3.1.4. Análisis de fiabilidad de los factores de primer orden.....</b>	<b>109</b>
<b>3.1.5. Análisis de fiabilidad de los factores de segundo orden .....</b>	<b>109</b>
<b>3.1.6. Análisis y descripción de factores de segundo orden .....</b>	<b>112</b>
<b>3.1.7. Análisis de fiabilidad de los factores de segundo orden .....</b>	<b>114</b>
<b>3.1.8. Análisis factorial confirmatorio .....</b>	<b>115</b>
<b>3.1.9. Análisis de fiabilidad de las dimensiones .....</b>	<b>120</b>
<b>3.1.10. Correlación entre las dimensiones.....</b>	<b>121</b>
<b>3.2. Análisis de validez.....</b>	<b>122</b>
<b>3.2.1. Análisis de la validez de contenido .....</b>	<b>122</b>
<b>3.2.2. Análisis de la validez predictiva.....</b>	<b>130</b>
<b>3.3. Baremación de la prueba (CPE-U).....</b>	<b>134</b>
<b>3.3.1. Baremación .....</b>	<b>134</b>
<b>3.3.2. Baremos por sexo .....</b>	<b>140</b>
<b>3.3.2.1. Baremo para varones .....</b>	<b>140</b>
<b>3.3.2.2. Baremo para mujeres.....</b>	<b>142</b>
<b>3.4. Tipologías modales multivariadas.....</b>	<b>143</b>
<b>3.4.1. Introducción .....</b>	<b>143</b>
<b>3.4.2. Procedimiento.....</b>	<b>144</b>
<b>3.4.3. Resultados .....</b>	<b>144</b>
<b>3.4.4. Descripción de las tipologías .....</b>	<b>146</b>
<b>3.4.4.1. Tipología Tipo I.....</b>	<b>147</b>
<b>3.4.4.2. Tipología Tipo II.....</b>	<b>148</b>
<b>3.4.4.3. Tipología Tipo III.....</b>	<b>149</b>
<b>3.4.4.4. Tipología Tipo IV .....</b>	<b>150</b>

<b>4. CONCLUSIONES Y APORTACIONES.....</b>	<b>153</b>
<b>4.1. Conclusiones referentes al Cuestionario de Personalidad Eficaz para         Universitarios (CPE-Universidad).....</b>	<b>153</b>
<b>4.2. Conclusiones referentes a las tipologías modales multivariadas .....</b>	<b>161</b>
<b>4.3. Modelo-ejemplo de Programa de Intervención para el desarrollo de la         Personalidad Eficaz, elaborado por el grupo de Investigación GOYAD,         con quien se vincula esta investigación .....</b>	<b>164</b>
<b>4.4. Conclusiones finales .....</b>	<b>169</b>
<b>4.5. Algunas propuestas de nuevas líneas de investigación que quedan         abiertas .....</b>	<b>173</b>
<b><u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>.....</b>	<b>177</b>
<b><u>ANEXO (CPE-U)</u> .....</b>	<b>195</b>

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1. Distribución en función de la variable “género” .....</b>	<b>74</b>
<b>Gráfico 2. Distribución de la muestra en función de la variable “edad” .....</b>	<b>75</b>
<b>Gráfico 3. Distribución en función de la variable “titulación” .....</b>	<b>75</b>
<b>Gráfico 4. Distribución en función de la variable “años que lleva en la carrera” .....</b>	<b>76</b>
<b>Gráfico 5. Distribución en función de la variable “curso en que se encuentra” ..</b>	<b>76</b>

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

<b>Figura 1. Diagrama estructural del AFC del modelo de cuatro factores correlacionados .....</b>	<b>119</b>
<b>Figura 2. Cuadro resumen de las tipologías encontradas .....</b>	<b>170</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Totalidad de la muestra .....	74
Tabla 2. Varianza total explicada del PECED .....	80
Tabla 3: Matriz de Configuración del PECED .....	80
Tabla 4: Ítems del componente “Autorrealización Académica” del PECED .....	82
Tabla 5: Ítems del componente “Autorrealización Social” del PECED .....	83
Tabla 6: Ítems del componente “Autoestima” del PECED .....	84
Tabla 7: Ítems del componente “Autoeficacia Resolutiva” del PECED .....	85
Tabla 8: Fiabilidad de los componentes de primer orden del PECED .....	85
Tabla 9: Presentación de los protocolos del PECED y CPE-U .....	89
Tabla 10: Estadístico Total-elemento <sup>95</sup> .....	95
Tabla 11: Estadísticos de fiabilidad .....	98
Tabla 12: KMO y prueba de Bartlett .....	99
Tabla 13: Varianza total explicada .....	100
Tabla 14: Matriz de estructura .....	101
Tabla 15: Estructura del factor 1 .....	104
Tabla 16: Estructura del factor 2 .....	105
Tabla 17: Estructura del factor 3 .....	106
Tabla 18: Estructura del factor 4 .....	106
Tabla 19: Estructura del factor 5 .....	107
Tabla 20: Estructura del factor 6 .....	107
Tabla 21: Estructura del factor 7 .....	108
Tabla 22: Resumen de estructura de los factores.....	108
Tabla 23: Estadísticos de fiabilidad de los factores de primer orden .....	109
Tabla 24: KMO y prueba de Bartlett.....	110
Tabla 25: Varianza total explicada.....	111
Tabla 26: Matriz de estructura.....	111
Tabla 27: Factor Relacional. Ítems.....	112
Tabla 28: Factor Autoestima resolutiva. Ítems .....	113
Tabla 29: Atribución exitosa y resolutiva. Ítems .....	114
Tabla 30: Estadísticos de fiabilidad de los factores de segundo orden .....	115

<b>Tabla 31: Índice de ajuste de las dimensiones del modelo .....</b>	<b>118</b>
<b>Tabla 32: Estadísticos de fiabilidad de las dimensiones .....</b>	<b>120</b>
<b>Tabla 33: Correlación de Pearson entre las dimensiones.....</b>	<b>121</b>
<b>Tabla 34: Estructura y saturación del factor I del cuestionario</b>	
<b>Psicoemocionabilidad.....</b>	<b>124</b>
<b>Tabla 35: Estructura y saturación del factor II del cuestionario</b>	
<b>Psicoemocionalidad .....</b>	<b>125</b>
<b>Tabla 36: Correlaciones Pearson entre los factores Personalidad Eficaz y</b>	
<b>Psicoemocionabilidad .....</b>	<b>128</b>
<b>Tabla 37: Correlación de Pearson entre las dimensiones del cuestionario</b>	
<b>y el rendimiento académico .....</b>	<b>131</b>
<b>Tabla 38: Resumen del modelo .....</b>	<b>132</b>
<b>Tabla 39: ANOVA (b).....</b>	<b>132</b>
<b>Tabla 40: Coeficientes(a) .....</b>	<b>133</b>
<b>Tabla 41: Estadísticos de grupo .....</b>	<b>135</b>
<b>Tabla 42: Prueba de muestras independientes.....</b>	<b>135</b>
<b>Tabla 43: Descriptivos .....</b>	<b>137</b>
<b>Tabla 44: ANOVA.....</b>	<b>138</b>
<b>Tabla 45: Estadísticos .....</b>	<b>139</b>
<b>Tabla 46: Estadísticos para varones.....</b>	<b>141</b>
<b>Tabla 47: Estadísticos para mujeres .....</b>	<b>142</b>
<b>Tabla 48: Estadísticos Descriptivos .....</b>	<b>145</b>
<b>Tabla 49: Centros de los conglomerados finales .....</b>	<b>145</b>
<b>Tabla 50: ANOVA.....</b>	<b>146</b>
<b>Tabla 51: Número de casos en cada conglomerado .....</b>	<b>146</b>
<b>Tabla 52. Unidades y objetivos del Programa de Intervención para el</b>	
<b>desarrollo de la Personalidad Eficaz.....</b>	<b>165</b>







## **INTRODUCCIÓN**

Este trabajo pretende ser una aportación a los estudios en torno al Constructo de Personalidad Eficaz formulado por el Grupo de Investigación de Orientación y Atención a la Diversidad (GOYAD) fundado por el Dr. Martín del Buey e integrado en calidad de cofundadores por la Dra. Martín Palacio en la Universidad Complutense de Madrid y Doctora Dapelo Pellerano y Dr. Marcone Trigo de la Universidad Estatal de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

La personalidad eficaz es un constructo iniciado por el Dr. Martín del Buey a finales de 1998 y consolidado durante la primera década del 2000, permaneciendo activo en la actualidad.

La idea nace y se presenta en un programa de doctorado simultáneo en la Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo y en la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso (Chile), durante los cursos académicos 1996-1998. Programa que se cierra es esa edición con la lectura de nueve tesis doctorales antes de finalizar el 2002.

El constructo de Personalidad Eficaz se ha ido desarrollando en dos líneas muy definidas: la evaluadora y la de intervención.

En la línea evaluadora se han venido construyendo escalas de medición de las dimensiones del constructo en distintos niveles de edad. Los criterios usados para la construcción de escalas de medida por el Grupo GOYAD han sido la reducción mínima de ítems con el máximo de fiabilidad posible y de información acorde con el desarrollo de los programas y su mejora.

En la línea de la intervención se han desarrollado y aplicado programas en diferentes niveles educativos, desde la educación infantil hasta etapas universitarias y adultos.

Todo ello se ha plasmado en comunicaciones presentadas en congresos de ámbito nacional e internacional, artículos en revistas científicas, realización de tesis doctorales, tesinas de licenciatura y memorias de investigación, para la consecución del Diploma de

Estudios Avanzados (D.E.A), y cursos de Extensión Universitaria. Igualmente en programas desarrollados en Centros educativos públicos, concertados y privados en las Comunidades autónomas de Galicia, Asturias, Cantabria y Castilla-León. Se da detalle de ello en las referencias bibliográficas del trabajo.

En este contexto de la investigación este trabajo se centra en un primer momento en la construcción de un cuestionario de evaluación de la personalidad eficaz en contextos de población adulta en forma abreviada sobre la que el citado grupo tiene un especial interés en su construcción añadiendo un análisis confirmatorio que consolide la validez en sus planteamientos teóricos junto a los requisitos constitutivos de todo cuestionario: fiabilidad, validez de estructura, contenido y normalización.

Sobre la medición del constructo ya existen otros cuestionarios publicados con otras muestras de edad.

Este trabajo no se centra únicamente en la construcción del citado instrumento, pero esta primera acción se considera requisito previo a otra aportación basada en el establecimiento de tipologías modales multivariadas en base al constructo de Personalidad Eficaz.

El grupo GOYAD tiene en la actualidad establecida una línea de investigación en torno a este tema estando en curso varios trabajos al respecto.

Al objeto de contextualizar de una forma más cercana el doble objetivo de este trabajo desarrollamos las ideas esenciales en torno al constructo de Personalidad Eficaz y en torno a la concepción de Tipología Modal Multivariada.

Describimos el estado de la investigación en ambos temas.





# 1. ANTECEDENTES





## **1.1 Antecedentes que fundamentan el constructo**

### **1.1.1 Los estudios sobre autoeficacia de Bandura**

Cuando se aborda cualquier tipo de trabajo relacionado con la eficacia son de obligada referencia los trabajos de Albert Bandura (1975, 1977, 1985 y 1997).

La **noción de autoeficacia**, según Bandura (1975), viene a ser un estado psicológico en el que el sujeto se considera capaz de ejecutar una conducta en unas determinadas circunstancias y a un determinado nivel de dificultad.

La autoeficacia es un juicio autorreferente por el que el sujeto se considera capaz de ejecutar una tarea determinada en unas circunstancias determinadas con el propósito de conseguir algún fin.

Es un juicio sobre la capacidad para ejecutar una conducta a un determinado nivel y con una cierta seguridad. Mientras que las recompensas o motivos tradicionales sólo pueden influir con posterioridad.

Poco valen las recompensas personales, sociales o materiales si el sujeto, previamente, no se ha creído capaz de ejecutar esa conducta por la que se le recompensará. Tan importante es la autoeficacia como la gratificación.

Existe una clara diferencia entre *ser capaz* y *juzgarse capaz* de obtener buenos rendimientos. La autoeficacia es juzgarse capaz de llevar a cabo una tarea con éxito. Con la capacidad real, una persona que se siente competente, se atreve y generalmente tiene éxito, mientras que una persona que se juzga incapaz suele fracasar. Infinidad de estudios que se han realizado a posteriori han demostrado que a igual capacidad se obtienen mejores rendimientos los que se juzgan capaces.

Es deseable diferenciar la *autoeficacia* de la *ejecución*. Es decir, por el hecho de haber realizado una tarea no tenemos que sentirnos necesariamente capaces de realizarla de nuevo todo depende de la atribución que hagamos del éxito obtenido.

Es igualmente conveniente aclarar que la *autoeficacia* según Bandura, no es un rasgo de personalidad. La teoría Social Cognitiva tiene muy claro que los rasgos de personalidad, tal y como se consideran de forma vulgar, (entidades cuasi - genéticas que determinan nuestra conducta en combinación con el ambiente) no existen.

En psicología social cognitiva se comete, a veces muy fácilmente, el error fundamental de atribuir la conducta a características personales del acto más que a las circunstancias en que tiene lugar esa conducta

Para **Bandura** (1977) no existen por tanto rasgos de personalidad denominados autoeficacia. Esta afirmación no debe interpretarse de forma que se llegue a pensar que no existen diferencias entre las personas. Para Bandura (1977) esas diferencias no son hereditarias ni inmutables, sino que son modificables. A ello hay que añadir su carácter de especificidad, es decir, no se es autoeficaz a todos los niveles, ni para todo, ni siempre. No se es capaz o incapaz como definición personal perenne.

La teoría de Bandura ofrece elementos de singular importancia que están presentes en la formulación del Constructo Personalidad Eficaz formulado por el profesor Martín del Buey, Granados, Martín, Juárez, García y Álvarez (2000). Como posteriormente veremos, un componente básico del mismo es el factor denominado “Fortalezas del yo”, compuesto fundamentalmente por dos rasgos: el autoconcepto y la autoestima, formando dos aspectos de un mismo concepto. La relación de ambas rasgos con la autoeficacia es clara. Otro componente básico integrado del constructo de Personalidad Eficaz son las “Demandas del yo”, constituido fundamentalmente por tres rasgos: motivación, atribución y expectativas. Igualmente estos rasgos están presentes en los postulados de Bandura sobre autoeficacia.

Es necesario puntualizar que el constructo de Personalidad Eficaz se centra en definir los elementos que lo integran, y no únicamente en la importancia que tiene la confianza y creencias personales en la autoeficacia, que es lo que ha investigado y desarrollado Bandura. Esto constituye la diferencia esencial entre ambos constructos. Por ello la Personalidad Eficaz no puede ser encuadrada entre los postulados conductuales de A. Bandura (al menos en sus inicios) ni corresponde exactamente con su teoría Social Cognitiva.

### **1.1.2. Los estudios sobre inteligencias múltiples**

El constructo de Personalidad Eficaz, como veremos, parte del postulado de que los actos realizados por una persona eficaz son conductas inteligentes, entrenables y objeto de desarrollo. Posiblemente sea un tipo de inteligencia específica y concreta que debe estar presente en toda persona eficaz. Por ello parece necesario nutrirse de todos aquellos autores que han trabajado en el campo de la inteligencia y las distintas modalidades de la misma.

A lo largo de las última décadas, el estudio psicológico de la inteligencia ha experimentado una progresiva evolución, permitiendo la aparición de propuestas cada vez más abiertas, en las que se conjugan elementos novedosos, ausentes – al menos de forma explícita – en las primeras teorías

Durante los años 80 encontramos dos desarrollos claves en este sentido: la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983), posteriormente modificada por el propio Gardner (1999) y la Teoría Triárquica de Robert J. Sternberg (1985).

Para **Gardner** (1983), cada competencia intelectual humana comprende, en primer lugar, el dominio de las habilidades necesarias para la resolución de los problemas que conciernen al organismo y, en segundo, la habilidad para encontrar o plantear nuevos problemas, lo que constituye la base para la adquisición de nuevos conocimientos (Gardner, 1983).

Posteriormente (Gardner, 1999) reformula su definición de inteligencia presentándola como potencial biopsicológico para procesar información que puede activarse en un marco cultural con el fin de resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura. Las inteligencias específicas de Gardner son **potencialidades**, posibilidades subjetivas de actuación en el medio. No existen como entidades palpables, sino que se manifiestan en ciertas habilidades y comportamientos, cuya utilidad o valor son reconocidos dentro de un determinado entorno cultural. Estas ideas apuntan una posible interpretación de la relatividad del concepto de inteligencia

La *teoría Triárquica* de la Inteligencia de **Sternberg** (1985) constituye el otro gran referente teórico, imprescindible para comprender el reciente desarrollo en torno a concepto de inteligencia. Con objeto de comprender el concepto de inteligencia en toda su extensión, Sternberg no se limita a considerar las diferentes teorías psicológicas, sino que recoge aportaciones de enfoques alternativos, estudios transculturales e incluso concepciones populares sobre la noción de inteligencia.

Al abordar su estudio lo primero que advierte es la falta de unanimidad en torno a la definición del concepto. Asumiendo este panorama teórico, Sternberg aboga por un enfoque abierto en el que tengan cabida concepciones y resultados de diversa procedencia. Para ello diferencia tres dimensiones básicas de la inteligencia:

- a) los componentes que la integran,
- b) la experiencia que se tiene al respecto y
- c) el contexto en que aparece.

En consecuencia la teoría triárquica queda definida por tres **subteorías**, una para cada una de las dimensiones propuestas:

- La **subteoría componencial** hace referencia a Metacomponentes, componentes de realización y de adquisición de conocimientos.
- La **subteoría experiencial** pone de manifiesto la habilidad para enfrentarse a la novedad, y habilidad para automatizar el procesamiento de la información.
- La **subteoría contextual** habla de adaptación, selección y configuración con el medio.

A partir de estas tres subteorías Sternberg sintetiza su concepto de inteligencia en la siguiente definición *“La inteligencia es la capacidad mental de emitir un comportamiento contextualmente apropiado en aquellas regiones en la continuidad de la experiencia que implican la respuesta a la novedad o a la automatización en la elaboración de la información como función de los metacomponentes, los componentes de realización y los componentes de adquisición de conocimientos”* (Sternberg, 1985, pag. 120).

Sintetizando, la teoría Triárquica ofrece una visión de la inteligencia como un conjunto de componentes o procesos cognitivos, considerados inteligentes tanto en función de las condiciones del entorno como del factor temporal.

En trabajos posteriores ha continuado profundizando en esta concepción. Lo afirmado sobre la inteligencia en la teoría Triárquica no puede repercutir sino en la consecución del éxito personal. De ahí que los términos en los que fue formulada la definición anterior llevaran al autor a desarrollar una teoría de la Inteligencia Exitosa (Sternberg, 1997, 1999b, 2003). Este planteamiento es además compatible con los hallazgos de los estudios transculturales, los cuales han influido de manera decisiva sobre este planteamiento de la inteligencia. El propio autor ha llevado a cabo algunas investigaciones al respecto (Sternberg, 2002; Sternberg et al., 2001, 2002).

Condicionado, indudablemente, por los resultados de éstas últimas, Sternberg se ha referido recientemente a la inteligencia como: *“La habilidad para alcanzar el éxito en la vida en términos de las propias posibilidades, dentro del propio contexto sociocultural [...]. La habilidad para alcanzar el éxito depende de la gestión de nuestras fuerzas y de la corrección o compensación de nuestras debilidades [...]. Es preciso lograr un equilibrio de las habilidades para adaptarse, modificar y seleccionar los entornos [...]. El éxito se consigue a través del equilibrio de habilidades analíticas, creativas y prácticas”* (Sternberg, 2003, pág. 154).

Al igual que Gardner, en los posteriores trabajos de Sternberg es posible identificar ciertos elementos característicos de las teorías de la Inteligencia Emocional.

Otras dos dimensiones de los componentes básicos que integran el constructo de personalidad eficaz son los Retos el Yo y las Relaciones del Yo. Las rasgos que integran los Retos del Yo son el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones. En cuanto a las Relaciones del Yo, la componen la empatía, la asertividad y las habilidades de comunicación.

Los estudios de Gardner (1983, 1999) y Sternberg (1985) plantean la existencia de este tipo de dimensiones como constituyentes de la inteligencia inter e intra personal.

Es imprescindible el desarrollo de las inteligencias intra e interpersonal para un correcto planteamiento de los problemas generados como consecuencia de las intra e inter relaciones consigo mismo y con los demás. Al igual que es necesario la activación e implementación de las citadas inteligencias para la búsqueda de soluciones pertinentes y adecuadas de los mismos.

### ***1.1.3 Los estudios sobre inteligencia emocional***

Los estudios de Gardner (1983, 1999) y Sternberg (1985) sobre la inteligencia están siendo ampliamente relacionados con las investigaciones centradas en torno a la inteligencia emocional, apareciendo en su caso como los pioneros básicos que la propician.

Los primeros estudios que hacen referencia a la Inteligencia Emocional son una consecuencia de dos líneas de investigación psicológica en Norteamérica y Europa que emergieron hacia finales del siglo pasado. El término “*Inteligencia Emocional*” fue introducido en la literatura científica en dos artículos publicados en 1990. El primer artículo fue el de P. Salovey (Yale University, E.E.U.U.) y J. D. Mayer (University of New Hampshire, Reino Unido) que definieron formalmente la Inteligencia Emocional como “*la habilidad para controlar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar las acciones y el pensamiento de uno*”.

Este hecho sirvió para encuadrar el concepto de la Inteligencia Emocional dentro del campo de las habilidades cognitivas y evitar la fuerte tendencia a pensar que la Inteligencia Emocional era la panacea para garantizar el éxito en la vida personal y profesional.

Fue en el año 1995 cuando Daniel Coleman popularizó el constructo mediante el best seller “*Inteligencia Emocional: qué puede importar más que la inteligencia*”. Esta exitosa publicación favoreció y dinamizó el interés por este concepto, pero por otro también desvió y diversificó el concepto hacia el campo de los rasgos de la personalidad.

En los años siguientes se produjo una expansión de trabajos en torno al término, pero Salovey y Mayer (1997, 2000) focalizan su definición de Inteligencia Emocional como un conjunto de cuatro **habilidades mentales** que son las siguientes:

**-Percibir y expresar emociones de forma precisa.** Hace referencia a la habilidad para percibir e identificar las emociones de uno mismo y en otros, así como incluir otros estímulos tales como las voces de las personas, historias, música y trabajos de arte.

**-Usar la emoción para facilitar la actividad cognitiva,** es decir, habilidad para utilizar los sentimientos de modo que ayuden en ciertas empresas cognitivas, tales como la solución de problemas, la toma de decisiones y la comunicación interpersonal, y también lleva a focalizar la atención y posiblemente el pensamiento creativo.

**-Comprender las emociones** que implica el conocimiento tanto de los términos relacionados con la emoción y la manera en la que ésta se combina o progresa, como de la transición de una emoción a otra.

**-Regular las emociones** para el crecimiento personal y emocional que incluye la habilidad para emplear estrategias que cambien los sentimientos y la evaluación de la eficacia de tales estrategias.

Existen varios modelos sobre Inteligencia emocional: el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1993); La inteligencia emocional como rasgo (Petrides Petrides, K. V. y Furnham, A. 2000; Petrides, K.V., Furnham, A. y Martin, G.N. 2004, Petrides, Pérez González y Furnham, 200). Modelos mixtos tales como el modelo de competencias emocionales de Goleman (1998) Bradberry Greaves (2005) y el Modelo de Bar-On (2006) de Inteligencia Emocional-Social.

**Mayer y Salovey,** (1997), aportan la siguiente definición de Inteligencia Emocional: *“la Inteligencia Emocional implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual”*(p. 134).

Como puede observarse, los autores hablan de cuatro niveles o ramas del concepto de Inteligencia Emocional. El nivel primero es el nivel más bajo que concierne a la

habilidad simple de percibir y expresar emociones. El nivel más alto concierne a la regulación consciente y reflexiva de la emoción. En cada nivel se incluyen habilidades que progresivamente van emergiendo a lo largo del desarrollo humano.

Una distinción que Mayer y Salovey (1997) aportan, y a nuestro modo de ver merece especial atención, es la diferenciación entre los términos *Inteligencia Emocional*, *logro emocional* y *competencia emocional*:

- La *Inteligencia Emocional* representa la aptitud o habilidad central para razonar con emociones.
- El *logro emocional* representa el aprendizaje que una persona ha alcanzado sobre:
  - La *emoción* o en la información relacionada con las emociones.
  - Y la *competencia emocional* existe cuando uno ha alcanzado un determinado nivel de logro.

**Petrides y Furnham** (2000), a diferencia de Mayer y Salovey (1997), consideran la *Inteligencia Emocional* no como un conjunto de habilidades, sino un rasgo de personalidad. Es importante comprender que la Inteligencia Emocional entendida como rasgo y la Inteligencia Emocional como capacidad son dos constructos distintos.

En la actualidad Petrides y Furnham (2000, 2004, 2007) proponen una distinción conceptual entre el *modelo de habilidades* y el *modelo de rasgos*. El rasgo "Inteligencia Emocional" (o "rasgo emocional auto-eficacia") se refiere a "una constelación de disposiciones de comportamiento y de autopercepciones relativas a la capacidad para reconocer, procesar y utilizar la información emocional". Esta definición abarca disposiciones de comportamiento y habilidades autopercebidas, y se evalúa mediante autoinformes.

Los rasgos deben ser investigados dentro del marco de la personalidad. El rasgo modelo de la IE es general y abarca el modelo de Goleman (1998) y el de Bar-On (2006). Petrides y Furnham (2000) critican el modelo basado en habilidades argumentando que se basan en resultados psicométricos carentes de significado.

La Inteligencia Emocional como rasgo (autoeficacia emocional) es medida a través de cuestionarios de autoinformes. La Inteligencia Emocional, entendida como capacidad cognitivo-emocional es medida a través de tests de rendimiento máximo. Esa es su diferencia: el método de su medición y no en los elementos (facetas o dimensiones) que hipotéticamente abarcan los diferentes modelos teóricos.

El problema con el que los tests que asumen la Inteligencia Emocional como capacidad tienen que enfrentarse, es el de la inherente subjetividad de la experiencia emocional. No pueden ser puntuados objetivamente porque, en la mayoría de los casos, no existe un criterio claro acerca de lo que constituye una respuesta correcta. Se han hecho intentos no muy fructíferos hasta el momento presente.

La explosión en el número de medidas de Inteligencia Emocional como rasgo puede haber llevado a la conclusión de que la construcción de cuestionarios psicométricamente sólidos es una tarea sencilla. En realidad la mayoría de los autores y usuarios de esos instrumentos tienen todavía la impresión de que la Inteligencia Emocional es un constructo unitario que puede ser medido tanto a través de cuestionarios de autoinformes como a través de tests de rendimiento máximo o incluso a través de tareas improvisadas sin que ello tenga ninguna repercusión ni implicación para su conceptualización o para la interpretación de los resultados de investigación.

El modelo de **Goleman** (1998) concibe la Inteligencia Emocional como una variedad de competencias y habilidades que guían la ejecución de las conductas sociales (Bradberry y Greaves, 2005). En su libro *La Inteligencia Emocional en la empresa* (1998), Goleman investiga la Inteligencia Emocional en entornos laborales, y defiende que es el mayor predictor de éxito laboral. Posteriores investigaciones de Bradberry y Greaves (2005) confirman esta idea.

Tras analizar las competencias que poseen las personas exitosas en el ámbito de la empresa, llega a la conclusión de que existen veinte competencias emocionales clave, agrupadas en cuatro categorías (Goleman, 1998):

**Auto-conciencia:** Habilidad para reconocer y comprender los propios estados emocionales, sentimientos, rasgos, así como su efecto en las demás personas. Las

competencias que se miden y desarrollan en esta categoría son: la auto-confianza, la capacidad para despertar estados emocionales positivos y llenos de buen humor.

**Auto-regulación:** Habilidad para controlar y redireccionar impulsos y estados emocionales negativos, unido a la capacidad para suspender juicios y pensar antes de actuar. Las competencias que se miden y desarrollan en esta categoría son: Auto-control, confiabilidad, conciencia, adaptabilidad, orientación a resultados e iniciativa.

**Empatía:** Habilidad para apreciar las necesidades de otros y de la propia organización, unida a la apertura para servir y cubrir las inquietudes de quienes le rodean. En esta categoría se miden y desarrollan: la empatía, la conciencia organizacional y la orientación al servicio.

**Socialización:** Es la habilidad de relacionarse efectiva y afectivamente con las demás personas, creando redes de relaciones, aportando para construir climas agradables, abiertos y efectivos en sus conversaciones. Las competencias en esta categoría son: desarrollo de persona, liderazgo, influencia, comunicación, gerencia del cambio, manejo de conflictos, construcción de redes y cooperación en equipo.

Las competencias emocionales no son innatas, sino aprendidas, y deben ser entrenadas para su mayor desarrollo. Para Goleman (1998) los individuos nacen con una Inteligencia Emocional que determina su potencial para aprender las competencias emocionales.

La evaluación de la Inteligencia Emocional, según este modelo, se lleva a cabo mediante el ECI (Emotional Competency Inventory) y el EIA (Emotional Intelligence Appraisal), que se pueden aplicar como autoinformes (Bradberry and Greaves, 2005).

**Reuven Bar-On** (2006) fue uno de los primeros en utilizar el concepto de “cociente emocional”. Su objetivo es definir aquellas habilidades que ayudan a entender, manejar y actuar ante una persona en un contexto social, y a adaptarse y afrontar las situaciones y demandas del medio. Para él son habilidades entrenables que se desarrollan con el tiempo.

Bar-On defiende que las personas con una Inteligencia Emocional superior a la media son, generalmente, más exitosas a la hora de enfrentarse a demandas del medio, mientras que las personas con baja Inteligencia Emocional pueden tener pocos éxitos y

problemas emocionales. Para él la Inteligencia Emocional y la Inteligencia Cognitiva contribuyen por igual a la Inteligencia General, que es la que determina el éxito en la vida. Centrándonos en la Inteligencia Emocional, que es la que nos ocupa, él la define como “*un conjunto de habilidades emocionales y sociales que influyen en nuestra capacidad general para afrontar con eficacia las demandas del medio*” (Bar-On, 2006. Pág. 146).

Señala a su vez el autor, la existencia de cinco componentes que la constituyen:

- *Componente intrapersonal*, que incluye autoaceptación, autoconciencia emocional, asertividad, independencia emocional y autoactualización.
- *Componente interpersonal*, que incluye empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales.
- *Manejo de estrés*, que incluye tolerancia al estrés y control de impulsos.
- *Adaptabilidad o ajuste*, que incluye prueba de la realidad, flexibilidad y solución de problemas.
- *Estado de ánimo*, que incluye optimismo y felicidad.

La evaluación se realizaría mediante un autoinforme, el EQ-i (Emotion Quotient Inventory) que mide la conducta emocional y socialmente competente, proporcionando una estimación de la Inteligencia Emocional y social. No mide rasgos ni capacidad cognitiva, sino la capacidad de éxito ante demandas del medio. Consta de 133 ítems pertenecientes a cinco escalas, que evalúan los cinco factores mencionados anteriormente.

El modelo de Reuven Bar-On (2006) es, con toda probabilidad el más cercano a los planteamientos del constructo referido.

La principal aportación de la inteligencia emocional al constructo de Personalidad Eficaz es la existencia de rasgos que tienen que ver con las relaciones interpersonales. En su momento veremos como el constructo Personalidad Eficaz considera como una dimensión imprescindible las Relaciones del Yo donde la empatía, asertividad y comunicación son dimensiones básicas. Rasgos que están muy presentes en el entorno de los estudios sobre inteligencia emocional.

### ***1.1.4 Los estudios psicológicos en torno al concepto de madurez***

Uno de los constructos, pertenecientes a la psicología, que más se utiliza y menos se ha intentado definir con precisión es el de *madurez psicológica* y sus sinónimos: madurez de la personalidad y madurez personal. Como estimable excepción se encuentra el trabajo de Heath (1965) que trata de configurar un modelo teóricamente sólido y operativamente viable, lo suficientemente comprensivo para definir unas dimensiones transculturalmente válidas de madurez. Hallamos también una apertura a la cuestión de la madurez en los últimos años (Boelen, 1978; Thomas, 1991). Un buen ejemplo de ello ha sido la proliferación de modelos de estadios evolutivos, de naturaleza cualitativo-estructural que han surgido en los últimos años aplicados a diversos ámbitos del desarrollo. Estos modelos, inspirados fundamentalmente en los trabajos de Erickson, Piaget y Kohlberg, proponen secuencias evolutivas que conducen a los sujetos hacia estructuras cualitativamente superiores, es decir, hacia estructuras más madurativas. El desarrollo y la manifestación de la madurez representarían el final de un proceso continuo en el ciclo vital. Esta visión puede servir de guía a la hora de clasificar los distintos acercamientos al constructo de madurez psicológica. Una visión estática de la madurez la concebiría como la posesión de determinadas características psicológicas, máxima expresión de la personalidad humana. La madurez sería así como un estado de plenitud al que se llega tras un proceso de crecimiento paulatino, secuencial, acumulativo.

**Zacarés y Serra** (1998) abordan el estudio de la madurez personal desde una triple perspectiva: La teórica de la personalidad, la del propio adulto en desarrollo y la lega o común. Las tres se han utilizado en los acercamientos constructivistas de la personalidad, aunque a la última se le suele conceder menor importancia que a las otras dos. Es un abordaje metodológico de triangulación.

De todos los modelos estudiados nos merece especial significado para nuestro objetivo aquellos que relacionan la madurez con la competencia.

Dos modelos cobra especial interés para nuestro constructo: El modelo de madurez psicológica de Heath (1965) y el modelo de competencia propuesto por White (1959) continuado por Garmezy y Masten (1991) Waters y Sroufe (1983).

El modelo de madurez psicológica de **Heath** (1965) posiblemente sea uno de los poco modelos elaborados explícitamente que surge de una revisión de distintas fuentes teóricas entre las que se encuentran Piaget, Kohlberg, Freud, Rogers, Maslow, etc..

Identifica una serie de rasgos indicadores de competencias:

Claridad sobre la propia identidad;

Actitud positiva hacia la resolución de problemas;

Habilidad para realizar anticipaciones complejas sobre consecuencias futuras;

Orientación a la realidad, metas realistas;

Autoestima;

Optimismo;

Tolerancia;

Capacidad de relación estrecha con otros;

Responsabilidad basada en principios;

Apertura a la experiencia;

Curiosidad intrínseca y genuina;

Persistencia ante el fracaso y la adversidad;

Determinación;

Fuertes intereses;

Capacidad de asumir la desaprobación al realizar una tarea según criterios propios;

Habilidad y disposición para hacer uso de la ayuda de otros según las propias necesidades sin llevar a significar autosuficiencia;

Asertividad;

Autoconfianza;

Autocontrol;

Sentimientos sobre el propio destino;

Capacidad para resistir a distracciones internas; y

Control sobre impulsos.

Heath (1965) se refiere a este núcleo de rasgos interrelacionados como el yo competente.

En el modelo de competencia propuesto por **White** (1959) este autor define la competencia como la capacidad del organismo para interactuar eficazmente con su ambiente.

Aunque White restringió la competencia a aquellas habilidades y conocimientos que son instrumentales para la adaptación efectiva con un sentido enraizado más en lo biológico que en lo social, sin embargo a lo largo de los años, diferentes aspectos de este proceso de adaptación eficaz se fueron incorporando a la teoría e investigación.

**Garmeiz y Masten** (1991) describe a la persona competente en base a estos rasgos: efectividad manifiesta; capacidad para una adaptación efectiva; sistema motivacional que subyace a los esfuerzos por lograr una interacción eficaz en el ambiente; percepciones y evaluaciones del sujeto de su propia efectividad; y conocimientos y habilidades requeridos para la adaptación eficaz en ambientes y tareas más o menos complejos.

**Waters y Sroufe** (1983) definen al individuo competente como *“aquel que es capaz de hacer uso de sus recursos personales y ambientales para lograr un buen resultado evolutivo”*.

Estos autores sugieren que para medir la competencia en un período evolutivo dado se deberían evaluar las tareas más relevantes para ese período a través de múltiples medidas.

La competencia también se ha subdividido según el dominio o campo en que se aplica, dando lugar así a una tipología de competencia: competencia social, cognitiva, laboral, académica, afectiva e incluso de razonamiento moral. De todas ellas, la más estudiada es la que tienen que ver con la adaptación efectiva de las relaciones interpersonales.

Recientemente se ha propuesto un nuevo constructo, el de competencia relacional que trata de mantener un equilibrio entre una cierta especificidad que proporcione dirección y significado a la conducta y una amplitud que abarque todo el proceso de iniciar y mantener relaciones interpersonales satisfactorias.

Delimita un modelo de dos componentes, cada uno de ellos con unos atributos específicos.

- El primer componente lo llama iniciación que incluye aquellas habilidades más relevantes para iniciar, controlar y efectuar demandas en las relaciones e incluye los siguientes atributos específicos:
  - Asertividad,
  - dominancia,
  - competencia instrumental,
  - timidez,
  - retraimiento y
  - ansiedad social.
  
- El segundo componente es fortalecimiento y abarca las habilidades para intensificar y mantener relaciones gracias a ellas los vínculos interpersonales se hacen más satisfactorios, duraderos y accesibles. Incluye los siguientes atributos específicos:
  - intimidad,
  - confianza,
  - sensibilidad interpersonal,
  - empatía,
  - altruismo y
  - adopción de perspectiva.

La relación entre madurez psicológica y competencia no ha sido sistemáticamente investigada, sobre todo por la falta de un referente de investigación claro del primer constructo aunque si encontramos estudios con adultos (Helson y Wink, 1987; Vaillant, 1971; Vaillant y Milofsky, 1980) y con adolescentes y jóvenes (Kinney, 1988) que podrían enmarcarse bajo este tópico.

Se hablaría entonces de la madurez como competencia superior o de segundo orden, muy cercano a esa definición de competencia evolutiva de Walers y Sroufe (1983).



## **2. EL CONSTRUCTO PERSONALIDAD EFICAZ COMO SÍNTESIS DE ESTOS ANTECEDENTES**





El constructo **PERSONALIDAD EFICAZ** formulado por el profesor **MARTÍN DEL BUEY** (1997), ha sido creado con un objetivo de síntesis y organización de diferentes elementos.

La personalidad eficaz está integrada por cuatro dimensiones en torno al yo:

- **“Fortalezas del Yo”**,
- **“Demandas del Yo”**,
- **“Retos del Yo”** y
- **“Relaciones del Yo”**.

## **2.1 Dimensiones del yo**

### **2.1.1 Fortalezas del Yo**

La primera dimensión llamada **“Fortalezas del Yo”**, recoge todos aquellos factores relacionados con el autoconcepto y la autoestima y dan respuesta a la pregunta existencial ¿Quién soy yo? y ¿Cómo me valoro?.

Esta dimensión es el pilar dónde se apoya toda la fuerza de una personalidad eficaz.

Es abundante la literatura que existe en los últimos años respecto a éste tema, pero al igual que existe abundancia también se da imprecisión, profusión, y posible confusión terminológica.

La primera imprecisión se presenta cuando se desea saber la posible diferenciación entre autoconcepto y autoestima. De hecho hay programas en el mercado que emplean de forma indistinta ambos términos. Por otro lado, al existir tanta información es normal que se produzca riqueza y también posible pobreza en torno al desarrollo de éste importante tema.

El Autoconcepto se inserta dentro del concepto psicológico de la actitud, con las peculiaridades que la misma comporta. En este sentido entendemos el Autoconcepto

como un compuesto psíquico unitario relativo a lo que el individuo piensa, siente y hace respecto a sí mismo, considerado éste como objeto de actitud

**Burns** (1979) define el autoconcepto como una organización cognitivo-afectiva que influye en la conducta y esos son los aspectos que definen las actitudes. Estos tres componentes van íntimamente unidos, de modo que al modificar uno de ellos producimos alteración en los otros.

Como se desprende de este concepto, observamos una dimensión cognitiva establecida por la cantidad de información que el sujeto tiene de sí mismo.

**Rosenberg** (1979) junto con otros teóricos del *autoconcepto*, destaca tres grandes áreas:

1. Cómo el individuo se ve a sí mismo.
2. Cómo le gustaría verse.
3. Cómo se muestra a los otros.

Evidentemente esta información admite diferentes grados de singularidad o complejidad, al igual que determinado grado de estabilidad e inestabilidad. A nadie se nos oculta que es fruto de un proceso de socialización y tiene un determinado grado de concienciación. No es el momento de entrar en mayores detalles al respecto, pero no es suficiente con esta dimensión cognitiva. Los entrenamientos en *autoconcepto* pueden resultar carentes si los limitamos únicamente a esta dimensión.

No obstante, en la base de la *autoestima* (dimensión afectiva) que vamos a tratar a continuación está el *autoconcepto*.

**Saura** (1996) ha descrito el *autoconcepto* como un conjunto de percepciones organizado jerárquicamente, coherente y estable, aunque también susceptibles de cambios, que se construye por interacción a partir de las relaciones interpersonales.

Igualmente observamos una ***dimensión afectiva***. De alguna forma podemos decir que es la resonancia o la conmoción que la dimensión cognitiva suscita en el ego. Nosotros asimilamos esta dimensión afectiva con la autoestima o estima de sí mismo.

**Bonet** (1990) resume los rasgos característicos de la persona que se estima y se acepta a sí misma de la siguiente manera:

1. Cree firmemente en ciertos valores y principios y está dispuesta a defenderlos aún cuando encuentre fuerte oposición colectiva y se siente lo suficientemente segura como para modificar esos valores y principios si nuevas experiencias le indican estar equivocada.
2. No emplea demasiado tiempo preocupándose por lo que haya ocurrido en el pasado, ni por lo que pueda ocurrir en el futuro.
3. Es capaz de obrar según ella crea más acertado, confiando en su propio juicio y sin sentirse culpable cuando a otros les parece mal lo que haya hecho.
4. Tiene confianza en su capacidad para resolver sus propios problemas, sin dejarse acobardar por los fracasos y dificultades que experimente.
5. Es sensible a las necesidades de los otros, respeta las normas de convivencia generalmente aceptadas, reconoce sinceramente que no tiene derecho a medrar o divertirse a costa de los demás.
6. Se considera y realmente se siente igual, como persona, a cualquier otra persona, ni inferior ni superior, sencillamente igual, aunque reconoce diferencias en talentos específicos, prestigio profesional o posición económica.
7. Da por supuesto que es una persona interesante y valiosa para otros, por lo menos para aquellos con quienes se asocia.
8. No se deja manipular por los demás, aunque está dispuesta a colaborar si le parece apropiado y conveniente.
9. Reconoce y acepta en sí misma una variedad de sentimientos e inclinaciones tanto positivas como negativas y está dispuesta a revelarlas a otra persona si le parece que vale la pena.
10. Es capaz de disfrutar diversas actividades como trabajar, jugar, holgazanear, caminar, estar con amigos...

**Gil Martínez** (1997), por su parte, define la *autoestima* como la suma de la confianza y el respeto que debemos sentir por nosotros mismos y refleja el juicio de valor

que cada uno hace de su persona para enfrentarse a los desafíos que presenta nuestra existencia. Es la visión más profunda que cada cual tiene de sí mismo, es la aceptación positiva de la propia identidad y se sustenta en el concepto de nuestra valía personal y de nuestra capacidad. Es la suma de la autoconfianza, del sentimiento de la propia competencia y del respeto y consideración que nos tenemos a nosotros mismos.

Para **Rogers** (1994) la *autoestima* constituye el núcleo básico de la personalidad. Marckus y Funda (1986) consideran que la *autoestima* influye en la autorregulación de la conducta, mediando en la toma de decisiones, influyendo en la elección de objetivos y en el establecimiento de planes de actuación.

Alcántara (1993) señala los siguientes efectos positivos que se derivan de un desarrollo adecuado de la autoestima:

1. Favorece el aprendizaje.
2. Ayuda a superar las dificultades.
3. Fundamenta la responsabilidad.
4. Desarrolla la creatividad.
5. Estimula la autonomía.
6. Posibilita una relación social saludable.
7. Garantiza la proyección futura de la persona.

Finalmente la ***dimensión conativa*** lleva a la *autorrealización* o a la ejecución de lo que se ve y estima de uno mismo. A la conformidad con el pensamiento y la acción. Al ser uno mismo y encontrarse en sus actuaciones consecuente y coherente con su pensamiento y su sentimiento. Al encuentro en la acción con lo que se cree y se desea ser. Es el proceso final de toda dinámica interna.

La ***autorrealización*** está íntimamente conectada a la autoaceptación. Aceptarse a uno a sí mismo es la condición fundamental de la *autoestima* y de la *autorrealización*. Esta aceptación hecha con lucidez, sinceridad y valentía, constituye el fundamento de una vida mental sana. La autoaceptación implica el reconocimiento de las propias cualidades, la toma de consciencia del propio valor, la afirmación de la propia dignidad personal y el sentimiento de poseer un yo del que uno no tiene que avergonzarse ni ocultarse. Admitirá serenamente que no es perfecto, que la mayoría de sus sueños y

fantasías nunca llegarán a ser totalmente realidad, pero no por ello se infravalora, considerándose menor y menos completos que si lo hiciéramos realidad.

La autoaceptación implica una disposición a rechazar la negación o desestimación sistemática de cualquier aspecto del sí mismo: pensamientos, emociones, recuerdos, atributos físicos, rasgos de personalidad, actitudes y conductas. La autoaceptación exige la negativa de mantener una relación de rivalidad con nuestra propia experiencia. Es el resultado de una *autoestima positiva*.

Evidentemente el *Autoconcepto* está particularmente relacionado con el ser del individuo y debe basarse fundamentalmente en esta búsqueda del ser.

Un Autoconcepto basado en la búsqueda del tener o del hacer no es absolutamente negativo. Es siempre posterior al encuentro del ser. Posteriormente se puede conocer lo que se tiene o se ha conseguido con ello y lo que se hace o se puede hacer con ello. Pero valorar el yo en función de los logros es establecer un alto grado de confusión que puede hacer que se construya el Autoconcepto en falso.

Recordemos a Rogers (1983) quien afirma que ser auténtico *implica "la voluntad de ser y expresar, a través de mis actitudes y mi conducta, los diversos sentimientos que existen en mí."* (p. 41).

### **2.1.2 Las Demandas del Yo**

La segunda dimensión, "**Demandas del Yo**", agrupa todos los factores relacionados con la motivación de logro, las atribuciones o locus de control y las expectativas. Da respuesta a la pregunta existencial de ¿Qué quiero?, ¿Qué expectativas tengo de conseguirlo?, y ¿De quién o de que depende su consecución exitosa?

En los últimos tiempos y de forma singular en la década de los noventa han surgido estudios interesantes sobre la motivación asociada a las atribuciones y a las expectativas.

En España se han destacado dos autores de forma singularmente significativa: Jesús Alonso Tapia (1995) y Pedro Hernández Hernández(1991). Ambos autores han desarrollado un marco conceptual adecuado, al igual que han construido instrumentos de medición altamente útiles y programas de intervención apropiados con el marco conceptual establecido.

Junto a ellos cabe también mencionar a dos autores y maestros en el campo de la Psicología de la Educación y en el campo de la Orientación, nos referimos a los profesores Jesus Beltrán Llera (1990) y a Sebastián Rodríguez Espinar (1993).

La mayoría de los autores citados hacen referencia obligada a tres autores extranjeros que han iluminado de forma singularmente significativa el tema. Nos referimos a Atkinson (1974), Weiner (1974) y Kelley (1967). Atkinson y Raynor con su teoría sobre la motivación de logro. Weiner y Kelley con sus teorías sobre la atribución de causalidad.

El profesor Martín del Buey y cols.(Granados, Martín, Juárez, García y Álvarez) (2000) presentan una perspectiva sintética de estas tres dimensiones dentro de un constructo que nos parece sugerente. Parte de la idea de que en la motivación hay que dimensionarla en presente, pasado y futuro. El presente sería la motivación estrictamente dicha, el pasado sería la dimensión atribucional, y el futuro sería la dimensión expectativa.

*POR LO QUE RESPECTA AL PRESENTE* se debe hablar de una determinada actitud vital que configura a la persona y la impulsa a la acción.

Para desarrollar este campo hay que servirse de las aportaciones de Atkinson (1974) y sus teorías de la motivación de logro.

En este apartado nos encontramos con *tres posturas motivacionales básicas*:

- *Motivación por la tarea* determinada por aquellas personas que se interesan por lo que hacen y es el propio interés generado por el contenido de la materia lo que mantiene su nivel de actividad.

- *Motivación por conseguir éxito* existente en aquellas personas cuya pretensión es obtener éxito a costa de lo que hacen sin que el interés por lo que hacen sea en caso de elección lo prioritario.
- *Motivación por evitar el fracaso* existente en aquellas personas cuya pretensión vital es evitar en todo momento situaciones conflictivas o insatisfactorias en las que pueda haber el mínimo atisbo de crítica o sensación de fracaso o ridículo.

Entendemos que estas motivaciones vitales deben ser matizadas.

Las principales matizaciones vienen impuestas por dos variables:

*La variable contextual*

*Las variables de no-exclusividad.*

Con respecto a la variable contextual debemos decir que estas actitudes vitales posiblemente no son siempre transferibles a todas las circunstancias vitales. Es decir que una persona en un determinado ámbito de actuación manifiesta una determinada actitud motivacional de interés por la tarea que no siempre será para todos los tipos distintos de tareas que acometa. Esto es un campo de investigación.

Con respecto a la variable de no-exclusividad queremos decir que una actitud motivacional básica no es excluyente o incompatible con otra actitud básica. Es decir que una persona puede estar altamente motivada por la tarea pero esto es perfectamente compatible con el deseo de triunfar o de evitar situaciones embarazosas. Aquí estamos hablando de prioridades en caso de elección.

*Los programas de Automotivación* deben tender a favorecer de forma prioritaria entrenamientos en torno a que las personas se interesen por lo que hacen y a partir de ello no excluir otras actitudes motivacionales básicas.

**Alonso Tapia** (1992) construye en su momento unas pruebas exploratorias que resultan interesantes y oportunas como elemento de diagnóstico.

Nos estamos refiriendo a las pruebas Motivación hacia el aprendizaje y ejecución (MAPE I y MAPE II) insertas dentro de las baterías motivacionales MATEX y MAT.

POR LO QUE RESPECTA AL PASADO debemos hablar sobre la atribución que hace la persona a los resultados de su actuación motivada. Estaremos hablando de atribución de causalidad. Y para ello utilizaremos las aportaciones de Weiner y Kelley.

A pesar de la difusión alcanzada por las teorías de Weiner (1986; 1972; 1974) y Kelley (1967) (J. Beltrán Llera, 1990) nos parece que las dimensiones del primero resultan operativamente algo confusas. Nos parece más comprensibles las de Kelley. Y es posible que una selección de ambas resulten posiblemente más funcionales. En este sentido las dimensiones de interno-externo, consistente-inconsistente, general-específico, grupal-individual, y en menor grado lo de controlable e incontrolable y estable-inestable nos parecen una combinación múltiple interesante. Limitarlo únicamente a Weiner es sesgado, o por lo menos incompleto.

**Alonso Tapia (1992)** ha elaborado igualmente las escalas **EAT** y **EMA II** que de alguna forma están relacionadas con las teorías atribucionales anteriormente señaladas.

POR LO QUE RESPECTA AL FUTURO debemos hacer referencia nuevamente con Atkinson (1964) y de las expectativas de logro.

Alonso Tapia (1992) ha desarrollado la escala de Expectativas de control (ECO). Es una escala compleja en donde se explora las expectativas de éxito o fracaso académico que tienen los estudiantes tanto en general en los estudios como de una forma concreta en las áreas de matemáticas, lengua española y ciencias sociales. Son nueve las escalas que presenta y las atribuciones son al poder de otros, habilidad, aleatoriedad y esfuerzo personal. No cabe duda que estos niveles de expectativas está muy relacionada con las atribuciones de causalidad del pasado. Es posible que exista una correlación positiva entre atribuciones y expectativas aunque no hay que sepamos estudios concretos al respecto. Como es deducible cualquier programa de intervención que hagamos debe pasar necesariamente sobre correcciones a los niveles de expectativas negativos en nuestros estudiantes tanto para su situación presente como su situación futura.

Acorde con esta conceptualización de la motivación en donde debemos tener en cuenta las tres dimensiones básicas de la misma: presente, pasado y futuro o lo que es lo mismo de actitud motivacional básica frente a las cosas, atribución de lo obtenido una vez realizado el comportamiento y expectativas de obtención futura, los programas de intervención deben cuidar estas tres dimensiones.

### **2.1.3 Los retos del yo**

La tercera dimensión del constructo, “**Retos del Yo**”, agrupa todos aquellos factores relacionados con el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones. Responde a la pregunta igualmente existencial de ¿Qué problemas tengo para alcanzar los objetivos?, y ¿Cómo tomo las decisiones?.

La **toma de decisiones y la resolución de problemas** constituyen acciones vitales muy importantes de la existencia humana y abarcan todos los espacios de su actuación, además, tienen implicaciones en los procesos cognitivos y en los afectivos.

El tema de toma de decisiones debe ser tratado conjuntamente junto al tema de enfrentamiento y resolución de conflictos, dado que están íntimamente relacionados entre sí.

Es importante diferenciar entre conflicto y problema. La base del programa debe centrarse de forma prioritaria sobre resolución de conflicto. Estos deben ser resueltos con carácter cuasi obligatorio y condicionan la estabilidad de la persona. Un conflicto no resuelto genera reacciones en cadena imprevisibles y muy perturbadoras tanto para las relaciones intra como inter personales.

Posiblemente la teoría de los mecanismos de defensa, que establece las defensas que genera el individuo para defenderse de la angustia que le supone el conflicto no resuelto, tenga mucha conexión con el tema. La existencia de problemas puede ser asumida por la persona, dado que no todos los problemas pueden ser resueltos. Y de hecho se convive con ellos en muchos de los casos. Hay problemas que no tienen solución, los conflictos sí.

Ambos temas están íntimamente relacionados con el tema motivacional y el del conocimiento de sí mismo. De ambos se nutre. Una persona no se enfrenta a los problemas si carece de una mínima seguridad y confianza en sí mismo y si desconoce con mayor o menor profundidad su nivel motivacional básico.

Igualmente el tema está relacionado con el seguimiento de una determinada estrategia cognitiva de búsqueda y selección de la información, por lo que vemos importante conexasarlo a los programas de enriquecimiento de la Inteligencia de Harvard u otro semejante.

El programa debe estar igualmente relacionado con el programa de relaciones humanas y comunicación. La mayor parte de las situaciones conflictivas están muy relacionados con situaciones grupales.

La idea de su entrenabilidad está surgiendo de forma muy potente en esta última década. Posiblemente sea debido a varias causas. Entre ellas se encuentra, quizás con carácter prioritario, el crecimiento cada vez más fuerte de oferta al pensamiento y al afecto de la persona, y la imposibilidad de ésta de abarcarlo todo. Esta limitación implica la realización de una adecuada selección sobre la totalidad o lo ofertado. Ello constituye básicamente un problema que trasciende la barrera del problema cuando se convierte en conflicto y toma su auténtica medida cuando se resuelve de forma satisfactoria cuando menos a largo plazo y cuando menos a corto y mediano.

#### ***2.1.4 Las relaciones del yo***

La cuarta y última dimensión, **“Relaciones del Yo”**, agrupa todos aquellos factores que se han señalado con especial relevancia en el marco de las investigaciones y se relacionan con la comunicación, la empatía y la asertividad. En síntesis con las habilidades sociales. Responde a las preguntas existenciales de ¿Cómo me comunico?, ¿Cómo intento ponerme en el lugar del otro?, y ¿Cómo interactúo sin dejar de ser uno mismo?.

A juicio del profesor Martín del Buey y cols (Granados, Martín, Juárez, García y Álvarez) (2000) estas tres dimensiones: **comunicación, empatía y asertividad** constituyen tres dimensiones que están presentes de forma explícita e implícita en las descripciones que dan sobre persona eficaz o exitosa distintos autores. Igualmente constituyen tres dimensiones que están presentes en la mayoría de los autores que proponen un catálogo de habilidades sociales que deben estar presentes en toda persona social y deben ser objeto de entrenamiento a través de programas. Ampliaremos esta idea en los puntos siguientes.

Una de las primeras cuestiones que parece clave es diferenciar dos conceptos: **competencia social y habilidad social**.

García (1994) concibe **competencia social** destacando los siguientes puntos:

- Se define como capacidad.
- Persigue determinados objetivos.
- Sigue determinadas reglas.
- Recibe feedback del entorno, con el que modifica su actuación.

En la competencia social el objetivo personal prioritario es la obtención de metas propias ayudándose del entorno, entendiendo por el mismo el conjunto de objetos, eventos y, principalmente, personas. No estamos hablando aquí de la competencia como capacidad o experto.

En contraposición a la competencia social debemos hablar y definir la **habilidad social**. Gil (1993) la define como aquellas conductas aprendidas, que se ponen de manifiesto en el plano interpersonal y que buscan el reforzamiento intra e interpersonal. Se destacan como características principales la adaptatividad, su amplitud, flexibilidad y versatilidad de las conductas.

En la habilidad social la consecución de los objetivos es importante. La consecución de los objetivos propios ha de ser compatible con la consecución de los objetivos ajenos y en esa negociación debe obtenerse un final satisfactorio para todos. Esto no ocurre de forma prioritaria en la competencia social.

Existen numerosos programas de entrenamiento que utilizan nombres tan diversos como *asertividad, habilidades interpersonales, inteligencia social, comportamiento adaptativo, habilidades de supervivencia, interacción social, conductas interpersonales....* sin embargo todos ellos se relacionan con la dimensión **“relaciones del yo”**. La mayoría de estos programas incluye una evaluación, diferente en todos ellos. A tal efecto pueden verse los programas de Vallés Arándiga y Vallés Tortosa, (1996), Alonso Tapia (1995), y Morganett (1995) entre otros.

Los planteamientos de los autores hasta aquí mencionados despiertan un especial interés, pero les falta, o al menos no lo hemos descubierto, un marco conceptual de referencia más amplio. Nuestro interés se centra en lo que podríamos llamar la metacomprensión o los metacomponentes de las habilidades sociales. Una respuesta a estos interrogantes metacognitivos la hemos encontrado en la obra de Kelly (1992) y en la más reciente de Martínez Pampliega y Marroquín Pérez (1997).

Las habilidades sociales deben enmarcarse, a juicio del profesor Martín del Buey, Granados, Martín, Juárez, García y Álvarez (2000), dentro de un epígrafe de índole superior llamado Relaciones Humanas y Comunicación.

En ese epígrafe las habilidades sociales cobran su sentido y justifican su existencia. Queremos decir que las habilidades sociales constituyen el lado externo y visible con las que se orquestan cualquier tipo de Relación Humana en su sentido más amplio.

Tras estos ritos, artefactos y estándares se encuentran las actitudes, los valores y las creencias que sustentan esta dimensión externa. Reducir las habilidades sociales a esta dimensión externa únicamente y proceder a programas de entrenamiento a este nivel tan superficial esta descaradamente llamado al más rotundo fracaso y resulta impensable en nuestros planteamientos. Detrás de toda habilidad social debe estar una actitud profundamente humana de respeto, de deseo de convivencia, de comprensión, compatible con la autonomía personal, la reserva de la intimidad, el propio respeto y consideración del sí mismo, en todos sus aspectos y dimensiones.

Los programas que desarrollen habilidades sociales deben partir de un trabajo previo o como mínimo simultáneo, de formación de las actitudes básicas que acabamos

de mencionar. Relaciones humanas y comunicación se deben presentar como un paquete de profundización y entrenamiento conjunto. Relación humana y comunicación constituyen el anverso y reverso de una misma moneda. Las relaciones humanas cobran su sentido mediante la comunicación con los otros en el más profundo sentido de la expresión.

A este respecto cabe recordar que toda relación humana parte de dos acciones simultáneas que interactúan a la par: la percepción del otro u otros y la comunicación con el otro u otros, (tanto verbal como no verbal). Fruto de ello surge una respuesta inicialmente de atracción o rechazo, intercambiable, variable, mejorable o empeorable.

El acto perceptivo inicial, en el que las primeras impresiones juegan un papel relativamente importante, mejorable por supuesto, se acompaña de los mensajes explícitos o implícitos que la persona emite con su presencia real o virtual ante el otro u otros acompañados de una serie de actitudes que deben ser trabajadas con carácter previo o simultáneo.

Posiblemente no sea completa la lista de actitudes básicas que consideramos en este apartado, pero pensamos que al menos las mencionadas deben estar presentes en todo programa de Relaciones Humanas y Comunicación:

- *Conocimiento y estima personal aceptable;*
- *Conocimiento del sentido de la vida claro y del uso correcto de la libertad;*
- *Capacidad de Atribución causal adecuada de los resultados obtenidos de nuestros comportamientos, tantos los exitosos como lo no exitosos;*
- *Capacidad aceptable para planteamiento de los problemas personales e interpersonales y sociales;*
- *Conocimiento y estima de la realidad humana y social;*
- *Respeto profundo a esta dimensión social.*

Sin estas actitudes el entrenamiento en las habilidades sociales se puede convertir fácilmente en algo totalmente hueco. El programa integrado que proponemos pretende trabajar en profundidad estas actitudes, que como se recordará, se concretan en las actitudes señaladas.

De forma más puntual, las Relaciones Humanas y la Comunicación se deben trabajar en las siguientes líneas:

- *Empatía;*
- *Control del pensamiento;*
- *Control del sentimiento;*
- *Asunción positivo ante los problemas;*
- *Capacidad de comunicación;*
- *Proceso de toma de decisiones adecuado.*

El ámbito de las Relaciones Humanas y la Comunicación debe abarcar la totalidad de las esferas en las que discurre el comportamiento humano y en todas ellas deben ser entrenadas las personas: *esfera familiar, de amistades, escolar, social y laboral.*

La adquisición de estas cualidades es posible mediante entrenamiento incorporado dentro del currículo educativo y ese entrenamiento debe ser: *constante, transferible, concreto y aplicado a circunstancias reales de la vida.*

## **2.2 La medición de la Personalidad Eficaz**

Como se ha descrito en el punto anterior, se considera la Personalidad Eficaz como un conjunto de rasgos. Por ello, a la hora de evaluarla, hay que estudiar las diferentes formas en que los rasgos pueden ser evaluados.

### **2.2.1 Las variables de la Personalidad Eficaz como rasgos**

Las variables de Personalidad Eficaz, debido a sus características, se pueden tratar de la misma manera que los rasgos. Por ello, a la hora de evaluarlo, se han construido escalas utilizadas en pruebas para su medición. En el presente trabajo hemos elegido la forma de Escala Likert, cada ítem se respondía de 1 a 5 siendo 1 nada de acuerdo con el ítem; 2 poco de acuerdo con el ítem; 3 algo de acuerdo con el ítem; 4 bastante de acuerdo con el ítem y; 5 totalmente de acuerdo con el ítem. Con las respuestas emitidas por los

sujetos se sumaban las puntuaciones por dimensiones obteniendo así un perfil de cómo se encontraba el participante en cada una de las dimensiones.

### **2.2.2 Instrumentos elaborados**

Los cuestionarios que se han construido hasta el momento han sido los siguientes:

**“El cuestionario para el desarrollo de la personalidad eficiente (CDPE)”** (Martín del Buey, 2003) es el primer cuestionario que se construye para la Evaluación de la Personalidad Eficaz y se enmarca en el ámbito empresarial. Presenta un coeficiente de fiabilidad de .78.

Es un instrumento complementario al Programa de Desarrollo de la Eficacia Profesional elaborado bajo la dirección del profesor F. Martín del Buey (2003), de la Universidad de Oviedo y Profesora Martín Palacio de la Universidad Complutense de Madrid.

**“Cuestionario de Personalidad Eficaz en Contextos Educativos”** Elaborado por el Dr. Francisco Martín del Buey (2000). El instrumento elaborado ad hoc para la investigación consta de 44 ítems. Presenta un coeficiente de fiabilidad de .80.

**“Cuestionario de Personalidad Eficaz en Secundaria”**. Surge como respuesta a la revisión del “Cuestionario de Personalidad Eficaz en Contextos Educativos” (Martín del Buey, 2003) está compuesto por 28 ítems que no experimenta una gran descenso en su fiabilidad respecto al cuestionario inicial .869.

**“Cuestionario de Personalidad eficaz para adolescentes”** (Dapelo, Marcone, Martín del Buey, Martín y Fernández, 2006) consta de 24 ítems, divididos en cuatro factores:

Esta investigación se centra en la adaptación del Cuestionario de Personalidad Eficaz en contextos educativos a la realidad chilena.

La versión original del Cuestionario está conformada por 58 ítems. Se introducen modificaciones en 30 de sus ítems. Presenta un coeficiente de fiabilidad de .81.

**“Cuestionario de Personalidad eficaz para ciclos formativos de formación profesional”** (Martín del Buey, Fernández, Martín, Dapelo, Marcone y Granados, 2008) consta de 22 ítems, distribuidos en seis factores. Presenta un coeficiente de fiabilidad de .76.

**“Cuestionario de Personalidad eficaz (pece) en el contexto de la educación técnico –profesional”** (Dapelo y Martín del Buey, 2007) de a 22 ítems, arroja un coeficiente alfa de Cronbach de 0,8064. Se obtienen cinco factores de primer orden que explican el 58,029% de la varianza total.

**“El Cuestionario de Personalidad Eficaz al ámbito universitario”** de Dapelo y Martín del Buey (2006) compuesta de 30 ítems. Presenta un coeficiente de fiabilidad de .87.

La estructura factorial del CPE-U revela una alta correspondencia conceptual con el modelo que lo sustenta, en consecuencia es posible identificar claramente las cuatro esferas del yo y sus variables.

**“Cuestionario de personalidad eficaz, en segundo y tercer ciclo de la educación primaria”** (Fueyo, Martín y Dapelo 2010) de 22 ítems y cinco factores. Presenta un coeficiente de fiabilidad de .86.

# 3. TIPOLOGÍAS MODALES MULTIVARIADAS





Las tipologías o ciencias de los tipos humanos se han construido muy lentamente, pero posee cartas de nobleza que remontan muy lejos en el tiempo y se extiende a todos los países y culturas (Martín del Buey, 1985).

Las tentativas de clasificación a las que ha dado lugar la historia de la Psicología son numerosas y variadas.

Esta labor lenta y progresiva revela una doble y fundamental preocupación del ser humano: el propio conocimiento y el conocimiento del otro. Estos datos infraestructurales son básicos de todas las relaciones interpersonales (Marcote, 2001; Romero, 2001).

El hecho de que hayan surgido tantas tipologías en la mente de los investigadores o pensadores científicos o precientíficos a lo largo de muchos siglos, como un modo de ordenar de alguna manera el complejo reino de las diferencias individuales nos prohíbe rechazarlas a la ligera.

Según su inspiración más que su orden cronológico de aparición se pueden apreciar tres grandes movimientos tipológicos: el causal, el metafísico y el factorial. Dentro de éste último se encontraría la corriente psicoestadística y la corriente correlacional (Martín del Buey, 1985).

Hagamos brevemente un recorrido histórico que refleja esta constante preocupación en el pensamiento psicológico y antropológico.

### **3.1 Razón de ser de las tipologías**

Siguiendo a Tyler (1972), la necesidad de organizar las diferencias individuales llevó, como primera estrategia, a organizar a las personas en tipos. Esta búsqueda de tipos surge de la experiencia de que la combinación de algunos elementos dentro de una estructura psicológica, acarrea la presencia de ciertos rasgos con la exclusión de otros. De esta manera surgen los tipos como constelaciones psicológicas, unidos a estilos de comportamientos o maneras de ser. Así las tipologías han tenido un valor usual de pronóstico.

Las tipologías o ciencia de los tipos humanos se remontan muy lejos en el tiempo y se extienden a razas y culturas. Cada investigador tiene su “tipología”, es decir, su método personal de caracterización de los tipos humanos (Gallitat, 1981).

Esta progresión revela una preocupación del ser humano: el propio conocimiento y el conocimiento del otro.

El que existan tantas tipologías como investigadores o científicos a lo largo de los siglos para ordenar las diferencias individuales no permite desecharlas (Tyler, 1972).

### **3.2 Concepto clásico de tipo**

Es un término unido al concepto de carácter. En el concepto de carácter se distinguen tres acepciones: la etimológica, la del lenguaje común, y la del lenguaje caracterológico (Gallitat, 1981).

En sentido etimológico la palabra **carácter** viene del griego **χαρακτήρ** (kharakter) a través del latín **character**. **Χαρακτήρ** esta formada de **χάραξ** (kharax = marca) y el sufijo **-τήρ** (-ter = agente), o sea, el que hace marcas, huellas, grabados. Dentro de esta agrupación se precisan varios aspectos del carácter: lo propio de un sujeto y por ello original y distintivo; formado desde su origen y por ello originario o congénito; marca permanentemente y con ello se subraya su aspecto estable; una forma unitaria, estructurada que corresponde a una posición particular (Gallitat, 1981).

El sentido dado en el lenguaje corriente, es mucho más incierto y confuso. La palabra carácter designa una forma moral del sujeto o se refiere a un estilo de orientación del sujeto: así expresiones como “tener un carácter difícil” etc, en el cual hay un juicio de valor (Gallitat, 1981).

El sentido dado por los caracterólogos se enmarca en dos orientaciones: una que considera al término en su amplia acepción y otra que restringe el amplio campo de su significado.

El sentido amplio viene definido por la manera propia de un hombre de marcar su influjo sobre la vida y sufrir su huella (Gallitat, 1981).

Dicho de otra manera el carácter cubre el capital psicológico del ser y todo lo que la influencia del medio han añadido para especificar una manera de sentir, pensar, de querer o de comportarse. Adoptan este sentido los caracterólogos germanos como Habermas, Adler, Kierkegaard y franceses como Fouillee, Burloud, Wallon citados por Kagles (1965).

El sentido estricto viene sintetizado por dos definiciones del caracterólogo René Le Senne (1962) al definirlo como un Sistema invariable de las necesidades que se encuentran en los confines de lo orgánico y de lo mental y conjunto de disposiciones congénitas que forman el esquema mental del hombre.

En este sentido se considera el aspecto innato del carácter y sus vínculos con las bases biofisiológicas del ser, sean hereditarias o congénitas (personales y originales).

Estas bases son las condiciones de las clasificaciones de los caracterólogos tales como Malapert, Paulhan, Heymans, Wiersma, Pende, Sheldon y de la Escuela Caracterológica Francesa, citados por Lorenzini(1965).

Las consideraciones sobre el término carácter nos lleva a distinguir una serie de términos con los que se corresponde y que fueron objeto de polémica de las que tampoco se libre el concepto de tipo. Nos referimos a los conceptos de constitución, temperamento, individualidad, personalidad, persona y personaje.

El concepto de constitución se mueve en la concepción de lo orgánico, ligado al campo biológico, que se traduce en una estructura y formas corporales, anatómicas y morfológicas (Viola, 1937) de las que emana algunas características psicológicas.

El concepto temperamento se acepta en líneas generales como un complejo psicofisiológico individual situado en la articulación de lo físico y de lo psíquico, en el que se afirma un modo de respuesta a los estímulos del mundo exterior. (Lorenzini, 1965).

El concepto de individualidad se refiere a las señas psicológicas de un individuo en un momento determinado de su historia(Gallitat, 1981).

El concepto de personalidad, engloba a los anteriores e integra a la vez la autonomía de un ser y los sistemas de valores colectivos aceptador por él. (Gallitat, 1981).

La personalidad incluye aspectos morfológicos y fisiológicos, aspectos sensitivos e intelectivos, aspectos afectivos y volitivos. En estos aspectos los distintos autores no se muestran concordantes cuando se desciende a nivel de los rasgos o factores comunes a cada uno de los aspectos. Aquí surgen diferencias de criterios. La mayoría de los autores ponen en el centro o núcleo de la personalidad el “YO”, el cual lo consideran como la fuerza directriz y coordinadora del psiquismo. Consideran que las estructuras no son partes disgregadas independientes en sus actuaciones sino que estén unidas en un haz coherente (Pervin, 1978). El concepto persona, vendría a ser la personalidad considerada bajo el ángulo normativo.

El concepto personaje, que Berger (1967) lo define como un conjunto de maneras de actuar, de andar, de hablar, sistemas de ideas, de creencias, en resumen, un comportamiento y una mentalidad, actitudes y convicciones en relación con la función social.

Con estos antecedentes el carácter podría definirse como la identidad insustituible del ser particular en tanto que se expresa de manera espontánea en toda su vida psíquica. Se manifiesta como la causa permanente de nuestros actos y el principio de nuestras conductas. (Gallitat, 1981).

### **3.3 Vinculación del concepto de tipo con la biología y la herencia.**

Aunque el carácter y el tipo se forma de las relaciones sociales se dice que tiene su origen en una serie de rasgos que pueden observarse en los primeros años de vida. Esta es la concepción de Meilli citado por Benedetti, 1980.

Meilli (1941) estudia comportamientos infantiles indiferentes desde el punto de vista psicosocial (tales como reacción emotiva y psicomotora a la exposición de un objeto, duración en segundos de la sorpresa que precede al establecimiento de contacto con el objeto, etc.) para establecer relaciones entre estos datos perceptivos, motores y emotivos y dimensiones del carácter y la inteligencia en edades posteriores.

Las bases hereditarias del carácter han sido estudiadas por otros autores a base de exámenes en gemelos monoovulares. Se halló una concordancia completa en las capacidades elementales, una correspondencia en los intereses y objetivos y una concordancia menor en el carácter (Gallitat, 1981). Se establece una concordancia completa carácterial en un 50% de los casos y una concordancia parcial en la restante mitad de gemelos monoovulares, mientras que en los biovulares hay una discordancia en un 50% de los casos (Benedetti, 1980). También se encuentran resultados análogos respecto a rasgos carácteriales como la velocidad de los procesos psíquicos, la perseveración, la introversión, la confianza en si mismo, la tendencia a dominar, el nerviosismo, la extraversion y el neuroticismo, la autocrítica y la sinceridad, la inteligencia, la depresión, la psicopatía, la actividad psicomotora, la actividad manual y la sugestionabilidad (Gottesman, 1936. Eysenck (1956) examina a base de coeficientes de correlación la diversidad en la concordancia de los monoovulares y de los biovulares y halla que no es la misma para todos los rasgos caracteriales.

Estos estudios confirman que los gemelos monoovulares criados separadamente y en ambientes diversos, existe más semejanza que entre gemelos biovulares criados en un mismo ambiente.

### **3.4 Principales tipologías clásicas**

Hay tres grandes concepciones tipologías generadas a lo largo de la historia por el movimiento causal, el movimiento metafísico y el movimiento factorial.

**Tipologías causales:** Son aquellas que son explicativas y buscan las causas de los comportamientos caracteriales. Se distinguen cuatro corrientes:

- La *Corriente constitucionalista* entre las que se encuentran las biotipológicas y caracterológicas de los medios interiores. Ambas están dentro de la línea hipocrática.
- La *Corriente clínica y psiquiátrica* entre las que se encuentra las tipologías patológicas de los tipos extremos y las tipologías patológicas de la integración.
- La *Corriente de la psicología del inconsciente* entre las que se encuentra las tipologías psicoanalíticas de orientación freudiana, la tipología analítica de Jung, la tipologías adlerianas y otras tipologías no freudianas.
- Y finalmente *la corriente reactiva o mesológica* que consideran al ser en sus reacciones al medio próximo y lejano comprendiendo el medio cósmico. Son el origen de las caracterologías astrológicas y zodiacales.

**Tipologías metafísicas o éticas:** Se interesan por la orientación profunda del ser.

Destacan Klages (1965) y Spranger (1972) en Alemania y Toulemonde (1961) en Francia. También destaca Ramplón con su caracterología intuitiva fenomenológica.

Klages (1965) para él, el hombre participa con su yo en dos realidades opuestas: el alma, principio de vida espontánea; y el espíritu, principio de artificio.

Psicológicamente esta dualidad se traduce por la oposición sensibilidad-voluntad. En función de los poderes del alma y el espíritu se distinguen tipos apasionados, razonables, espirituales y estáticos.

Spranger (1972) crea una clasificación basada en la orientación del ser. Deduce 6 tipos: el teórico, el económico, el estético, el hombre social, el político y el religioso (Benedetti, 1980 y Lorenzini, 1965).

Toulemonde (1961), distribuye a sus individuos por sus tendencias en vez de por sus facultades. Hay 2 fines en la vida social: uno de orden material, posesión de bienes, de fortuna y el otro de orden espiritual, la búsqueda de la consideración. Según esto aparecen 2 tipos: los generosos y los parsimoniosos.

**Tipologías factoriales** entre las que se encuentra la corriente **psicoestadística** y la corriente **correlacional**.

La perspectiva factorial en tipología se fija en 3 ejes de investigación (Gallit, 1981).

1° Aislar en el todo estructural que es la personalidad de un ser, la subestructura estable que constituye el carácter, manera de ser en el mundo, estilo de vida o modo de respuesta a los estímulos.

2° Encontrar en la dinámica interna del carácter los factores que interfieren y cuya combinación produce un núcleo psíquico que vivirá las influencias intrínsecas o extrínsecas ejercidas sobre él.

3° Sacar la combinación de factores tipos, subtipos y variedades con vistas a aprovechar la originalidad de cada ser humano.

La **corriente psicoestadística** es la primera de las teorías tipológicas factoriales.

Entre 1905 y 1908 el psicólogo Heymans y Wiersmam (1909) hicieron una encuesta sobre la herencia, destinada a precisar en que medida los rasgos psicológicos de los padres se trasmitían a los hijos. Redactaron un cuestionario de 90 preguntas y para conseguir la máxima objetividad, sometieron este cuestionario a aquellos que podrían conocer a padres e hijos a la vez; después hicieron el análisis estadístico de respuestas. Así dedujeron estructuras de comportamiento. El análisis clínico permitió aislar 3 propiedades: emotividad, la actividad y resonancia de las representaciones que daban lugar a 8 tipos fundamentales. De esta forma establecieron una de las primeras clasificaciones con base estadística del carácter.

Gaston Berger (1967) y André Le Gall (1972) completarán estos trabajos de lo que salió la escuela caracterológica franco-holandesa, en la que los 3 factores fundamentales vienen precisados en esta escuela en los siguientes términos: la emotividad es la facilidad de experimentar trastornos psicosomáticos cuya importancia no tiene proporción con las causas de origen externo o interno que son su causa.

La actividad es la cantidad de energía orgánica potencial que un individuo puede liberar bajo forma de acción, con vistas a objetos útiles.

La resonancia de las impresiones concierne a la rapidez y a la duración de reacción de un individuo ante lo que afecta a su psiquismo.

La combinación de estos factores da lugar a 8 tipos: coléricos, apasionados, nervioso, sentimental, sanguíneo, flemático, apático y amorfo. Pero clasificar a los individuos según 3 factores les pareció demasiado esquemático por eso Gaston Berger (1967) propuso enumerar los factores del 1 al 9 , así se hacia posible comparaciones de comportamiento social e individual.

Gaston Berger (1967) tomó la oposición egocentrismo-alocentrismo de Le Senne (1962) y la descompone en 4 factores llamados factores de tendencias: la polaridad combatividad-dulzura; la avidez o fuerza o debilidad de la afirmación de si mismo; la ternura o facilidad de compartir sentimiento del otro, los intereses sensoriales o agudeza de percepciones y del placer que resulta de ellas.

La **corriente correlacional** es la segunda dentro de la corriente factorial.

Con el perfeccionamiento de las matemáticas los psicólogos han sustituido la estadística por el análisis factorial debido a los trabajos de Spearman (1904) y Thurstone (1938).

El fundamento de este proceso lo constituyen 2 nociones: la correlación, es decir, el grado de unión o coeficiente de correlación que existe entre 2 rasgos de carácter y la covarianza, es decir, la tendencia de dos elementos a variar simultáneamente y en la misma dirección.

En primer lugar deberíamos citar al psicólogo americano Sheldon (1960) que combina los métodos estadísticos y correlacionales, antropométricos y embriogenéticos, todo ello aplicado a individuos normales. Del método estadístico correlacional tomó la técnica reductora de Allport (1977) pero partiendo de 650 rasgos de carácter tomados de vocabulario usual.

De la antropometría Sheldon (1960) tomo la técnica de las mediciones referidas a las características tipificadas. De la embriogenética, retuvo la teoría de los 3 componentes

endomórfico, mesomórfico, y ectomórfico del embrión. Estos 3 componentes recuerdan los tipos pícnico, atlético y leptosómico de Kretschmer (1967). Por último Sheldon (1960) estableció las correlaciones entre los tipos psicológicos y los 3 tipos morfológicos.

En 2º lugar citaremos a R. B. Cattell (1966) que se refiere a las bases de datos de psicometría y de una forma más concreta a los datos Q obtenidos de cuestionarios, datos T obtenidos de pruebas objetivas y datos L obtenidos de calificaciones por observadores conductuales (Buss y Poley, 1979).

El que no podía faltar es Eysenck (1956) con su teoría de la personalidad basada en un método de análisis factorial y en un método experimental riguroso, electroencefalografía, estudio de umbrales de la excitación al ruido, a la luz, a los sabores etc. Según Eysenck la personalidad comprende 4 dimensiones: el eje introversión-extraversión, el eje estabilidad emocional-inestabilidad emocional, la inteligencia y el psicoticismo.

### **3.5 Crisis del concepto clásico de tipo**

Durante el siglo XX los psicólogos, y especialmente los psicólogos americanos, han venido sometiendo a dura crítica los conceptos de tipo y la razón fundamental que se manifiesta no es solamente la posible ambigüedad del término sino por la implicación que lleva de ser clasificaciones mutuamente exclusivas, lo cual se opone lógicamente a la cuantificación de los atributos de los seres humanos. En consecuencia las mismas concepciones tipológicas clásicas, a excepción de las dos corrientes últimas señaladas han caído en desuso en la psicología moderna porque, bajo la influencia anglosajona, esencialmente conductista, se ha centrado enteramente en la investigación de dimensiones mensurables y objetivables de la personalidad.

### **3.6 Intentos de un posible reencuentro: estrategia diferenciadora de los rasgos**

Se intenta poner orden en las diferencias individuales mediante el estudio de los rasgos. En vez de adscribir cada individuo a su clase, como hacen las tipologías clásicas, se dirige la atención a los rasgos que se manifiestan en su conducta. El describir a muchos

individuos con los mismos rasgos sirve para expresar cuantitativamente las diferencias entre ellos (Tyler, 1972).

Un rasgo es una marca distintiva de algo, de un individuo o clase. En psicología de la personalidad el término se utilizó como clasificatorio, como de estructura disposicional o como fuerza o principio interior (Pinillos, 1978).

El rasgo debe ser una nota representativa de otras muchas notas conductuales propias de un sujeto o grupo de sujetos.

Stein (1963) dice que en la actividad de las personas hay una parte variable y una parte propositiva constante, y ésta última la que se pretende identificar con el rasgo.

Los rasgos concebidos como motivos participan en el aspecto de la disposición, o estructura facilitadora de respuestas ante cierto tipo de situaciones. El rasgo puede tener un fundamento biológico innato, puede ser temperamental, facilitando la respuesta. Pinillos lo define como: una estructura regulativa de carácter tendencial que facilita, pero no produce, una clase de respuesta (Pinillos, 1978).

Operacionalmente el rasgo se define a partir de una intercorrelación de respuestas semejantes ante estímulos diversos. La iniciación de la respuesta corresponde a la estimulación; pero la personalidad la hay que entender como dependiente de fundamentos biológicos y de sus condiciones (Pinillos, 1978).

El problema que surge al entender los rasgos como variables de personalidad radica que en unas casos son muy pocas y en otras son demasiados.

Los conceptos de rasgo hacen posible la comparación de una persona con otra. Pero los rasgos no son inconexos e independientes entre si y algunos son más importantes que otros dentro de la personalidad. Los detalles más concretos emergen de las características de los actos y experiencias particulares; luego el conjunto de rasgos de un comportamiento de un sujeto o clase se llama tipo.

Para Cattell un tipo es un modelo constituido por medidas de rasgos que figuran dentro de ciertos valores modelos (Cattell, 1979).

### **3.7 Reconsideración del concepto de tipo: Concepción modal multidimensional**

Varios investigadores se preguntaban si no puede ser que los tipos sean compatibles con una medición o un método cuantitativo para abordar las diferencias individuales.

Cattell, Couter y Tsujioka (1966) han considerado 3 modelos de tipos que se usan en medición: el modelo de tipo polar que se refiere a los extremos de un rasgo bipolar distribuido donde se supone que el rasgo es amplio. El tipo modal se define mediante un aglutinamiento de individuos a lo largo de un rasgo simple donde cada aglutinamiento o modelo representa un tipo. El tipo de especies o multidimensional, aquí se agrupan a los individuos en tipos basándose en la similitud de sus perfiles(Bolz, 1972).

La identificación de los tipos de especies o tipos modales multidimensionales; consiste en identificar grupos de individuos determinando la similitud de diferentes perfiles de rasgos.

Dos perfiles pueden diferir en términos de elevación, dispersión o forma, resultante de la equiparación de ambos perfiles. Un coeficiente de similitud que tenga en cuenta 3 parámetros se pueden encontrar diferencias y similitudes de individualizados perfiles de rasgos lo que hacen un agrupamiento multivariado más rico y más analítico.

La ubicación de los tipos, basándose en los rasgos, según la tipología multidimensional se puede aplicar a problemas nuevos e importantes. (Buss y Poley, 1979).

### **3.8 Técnicas de agrupación por conglomerados**

C.R. Bolz (1972) los agrupa en 7 categorías entre las que destaca las técnicas de agrupación por conglomerados.

Esta técnica consiste en un conjunto de técnicas de análisis de datos; cuyo objetivo consiste en encontrar describir y explicar alguna estructura simple dentro de una compleja

masa de datos. También es objetivo reproducir y automatizar los procesos que pueden observarse visualmente en dos dimensiones y ampliarlos a cualquier número de dimensiones; agrupar las unidades en clases, dentro de las cuales las unidades o datos tengan perfiles análogos, configurando así una reducción de datos y simplificar el análisis que pueda explicar las estructuras latentes en los datos.

Cada clase puede describirse mediante un perfil medio o típico. El método de agrupamiento por conglomerados no se inició hasta finales de los años 50 cuando aparecen los ordenadores. Los métodos de agrupamiento por conglomerados se reducen a las siguientes etapas:

- Selección de las unidades y variables.
- Determinación de las medidas de similitud entre las unidades.
- Agrupación de las unidades en conglomerados
- Interpretación y descripción de los resultados del agrupamiento.
- Otros análisis e interacciones.

Vamos a ver cada una de ellas:

a) Selección de unidades y variables

La especificación de los datos exige la correlación de unidades y variables y la elección de una escala para cada variable.

La inclusión de muchas unidades en un tipo hará que este tipo aparezca como conglomerado. La representación excesiva de un tipo no afecta al agrupamiento del resto. No existe un universo claro de unidades y las fácilmente disponibles no constituyen una muestra probabilística de cualquier población.

La selección de variables y atributos es más importante que el de las unidades y determina que aspectos del comportamiento de las unidades se representan en el agrupamiento. La representación excesiva de variables en un área puede afectar al resultado total. Las variables pueden refinarse, subdividiéndose y combinándose. Las variables tendrán dependencia estadística con respecto a grupos de unidades. La elección de variables es subjetiva y es también un elemento crucial del proceso de agrupamiento

por conglomerados. En un proceso de agrupamiento los datos pueden disponerse en una tabla rectangular, correspondiendo las filas a unidades y las columnas a las variables o atributos observados.

b) Medidas de similitud.

Una medida natural de disparidad entre los puntos es la distancia euclidiana al cuadrado y si las variables son dimensionadas, es necesaria una distancia ponderada para que el análisis tenga sentido.

No hay una sola elección correcta de las ponderaciones, pero si operativa y preferible una elección subjetiva cuidadosa basada en el conocimiento externo de las variables.

Respecto a las variables cuantitativas, las medidas de similitud utilizadas son equivalentes al cuadrado de una de las distancias ponderadas o sin ponderar.

c) Cálculo las agrupaciones por conglomerados

Los métodos de agrupamiento exigen una gran cantidad de cálculo. Así, encontrar los pares más próximos de agrupamiento, combinarlos en un nuevo agrupamiento más grande y calcular la distancia entre el nuevo grupo y cada uno de los restantes.

d) Interpretación y descripción de los resultados

El resultado puede representarse mediante un árbol o dendograma.

e) Interacción.

La posibilidad de tratar conglomerados como proceso interactivo, utilizando resultados de uno de ellos para mejorar el siguiente representa un papel esencial en cualquier procedimiento de agrupamiento.

Hay una relación entre análisis factorial y la técnica de agrupamiento por conglomerados. Ambos métodos tratan de descubrir y describir estructuras en una tabla de datos sin estructurar. Buscan diferentes tipos de estructuras, pero son muchas las coincidencias. El análisis factorial trata de encontrar variables independientes tales que la regresión con respecto a las variables se ajusta a los datos observados. Por el contrario el

análisis de conglomerados es un análisis de clasificación de la varianza de las unidades que se ajusta a los datos observados.

Cualquier estructura de grupos puede explicarse mediante una estructura de factores, aunque son necesarios tanto factores como grupos.

De todos los métodos de agrupamiento destaca el Análisis de tipos propuesto por Bolz, basado en el coeficiente de similitud de patrones de Cattell.

### **3.9 Análisis de tipo**

El coeficiente de similitud de patrones de Cattell (1966) es un índice útil de similitud que tiene en cuenta, como indicamos en la concepción tipológica modal multivariada los 3 parámetros a lo largo de los mismos, pueden diferir los perfiles.

La **psicología social** centra sus estudios en los procesos básicos de la interacción humana con sus semejantes. Para ello propone el estudio de cuatro conductas básicas y secuencias de la interacción: la conducta perceptiva y la conducta comunicativa mediante las cuales nos formamos una idea del otro u otros, cuyo fruto será una conducta de aceptación (con los posibles grados existentes) o de rechazo (con igual categoría de grados). Para ese proceso de formación de una idea del otro que se describe como complejo, discutido y discutible, dónde entran en juego infinidad de teorías tales como las de Primeras impresiones, las taxonómicas, atribuciones de causalidad y otras, muy sometidas a error claro de percepción se ve conveniente incorporar para incrementar y enriquecer esa precisión perceptual las tipologías modales de especies o multivariadas donde la presencia de unos rasgos combinados puede dar lugar a una especie o tipo con mayor base de objetividad.

En **psicología de la educación** es objeto de especial estudio todo lo referente al proceso evaluativo del educador sobre el educando, donde los sesgos procedentes implícitos en los citados procesos han sido objeto de abundantes estudios y formulación de teorías tales como el efecto Pigmalión y otras. Las tipologías de especies desarrolladas en estos contextos y aplicadas a rasgos tanto de carácter cognitivo, afectivo o motórico pueden aportar un excelente referencial a la hora de formarse una idea inicial, que deberá

ser posteriormente ampliada en base a la interacción con el alumno, con una cierta base de objetividad.

En el presente trabajo hemos seguido la propuesta metodológica de C.R. Bolz (1972) que resumiendo en siete grandes grupos los métodos utilizados por los investigadores para determinar una tipología adecuada, destaca por su especial significación para el estudio de las tipologías modales multivariadas las técnicas de agrupamiento por conglomerados.

El método de agrupación por conglomerados consiste en encontrar, describir y posiblemente explicar alguna estructura simple dentro de una masa compleja de datos. Su objetivo consiste en reproducir y automatizar los procesos en dos y ampliarlas a cualquier número de dimensiones. Si es posible agrupar los datos en un número moderado de clases (tipos) dentro de los cuales tengan perfiles análogos, se consigue una reducción de los datos fácil de describir, que simplifica su análisis y que puede indicar las estructuras teóricamente latentes de los datos. En algunos casos los grupos pueden corresponder a tipos latentes explicados por la Teoría. En otros puede representar una útil reducción empírica de datos.

### **3.10 Renacimiento de trabajos en torno a las Tipologías**

Como representación no exhaustiva de esta reactivación por el interés de las tipologías cabe destacar los trabajos de:

- Coie, Dodge y Coppotelli (1982) sobre “Dimensions and types of social status: A cross-age perspective”.
- Newcomb y Bukowski,(1983) sobre ”Social impact and social preference as determinants of Children’s Peer Group Status”.
- Maassen y Lanndsheer (1998) sobre “Two dimensional sociometric status determination with rating scales”; “The processing or rating scales for the determination of two-dimensional sociometric status”; Y “Stability of three

methods for two-dimensional sociometric status determination based on the procedure of Asher, Singleton, Tinsley and Hymel”.

- Saunders,(1992) sobre “A typology of men who batter: Three types derived from cluster analysis”.
- Holtzworth-Munroe, Meehan, Herron, Rehman, y Stuart (2003) sobre “Typologies of male batterers: Three subtypes and the differences among them” . Y “Do subtypes of martially violent men continue to differ over time?”.
- Waltz, Babcock, Jacobson y Gottman (2000) sobre “Testing a typology of batterers”.
- Petersen, Doody, Kurz, Mohs, Morris, Rabins (2001) sobre “A typology of men who batter: Three types derived from cluster analysis”.
- Chambers y Wilson, (2007) sobre “Assessing male batterers with the Personality Assessment Inventor”.
- Huss y Ralston, (2008) sobre “Do batterer subtypes actually matter? Treatment completion, treatment response and recidivism across a batterer typology”.

Y en nuestro entorno más cercano los trabajos de:

- Martín del Buey 1985 sobre “Tipologías Modales Multivariadas y Rendimiento Académico”.
- Marcote Vilar, F. (2001) sobre “Tipologías motivacionales y su incidencia sobre el rendimiento académico”.
- Romero Biesca, M. (2001) sobre “Motivación, atribución, expectativas y rendimiento académico en la Enseñanza Secundaria Obligatoria”.

- Mulet, Sanchez-Casas, Arrufat, Figuera, Labad y Rosich (2005) sobre “Deterioro cognitivo ligero anterior a la enfermedad de alzheimer: tipologías y evolución”.
- Muñoz, Navas, Graña y Martínez, (2006); García Bacete (2006); sobre “Subtipos de drogodependientes en tratamiento: apoyo empírico para una distinción entre tipo a y tipo b”.
- Ortiz-Tallo, Cardenal, Blanca, Sánchez y Morales, (2007); sobre: “Multiaxial evaluation of violent criminals”.
- Muñoz Tinoco Victoria, Moreno Rodríguez M<sup>a</sup> Carmen y Jiménez Lagares Irene (2008) sobre “Las Tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: Contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. Entre Iguales en el Contexto Escolar”.
- Y Loinaz, Echeburúa y Torrubia, (2010) sobre “Tipología de Agresores contra la Pareja en Prisión”.

Cabe señalar que las funciones y la trascendencia metodológica de la clasificación tipológica tiene un doble aspecto: la codificación y la predicción. Un tipología va más allá de la simple descripción, por el contrario, simplifica la ordenación de los elementos de una población y los rasgos relevantes de dicha población en agrupamientos distintos. Gracias a esta capacidad la clasificación tipológica pone orden en el caos potencial. Pero el codificar de este modo los fenómenos, permite también investigar y predecir las relaciones entre fenómenos que no parecían estar en conexión a simple vista. Esto es debido a que una buena tipología no es una simple colección de entidades diferenciadas, sino que está compuesta de un enjambre de rasgos que en realidad se mantienen unidos y esto permite establecer cierto carácter predictor entre ellos.

En este trabajo nos hemos centrado únicamente en las competencias personales y socioafectivas relacionadas con el Constructo de la Personalidad Eficaz formulado

igualmente por Martín del Buey (1997) y en base a los resultados que obtengamos del cuestionario objeto de nuestro trabajo.









# 1. OBJETIVOS





## **1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

### **1.1 Objetivo general**

Establecer **tipologías modales multivariadas** del constructo personalidad eficaz en población universitaria española.

Para esto es necesaria la **normalización del Cuestionario de Personalidad eficaz al ámbito universitario chileno (PECED) al ámbito universitario español**, teniendo presentes las variables género y curso académico, con las exigencias de fiabilidad, validez y normalización en función de las distintas variables objeto de análisis.

### **1.2 Objetivos específicos**

*Objetivos específicos relacionados con el cuestionario:*

- Presentar los resultados de fiabilidad y validez, en contextos universitarios españoles que llamaremos CPE-Universidad.
- Confirmar el modelo teórico “Personalidad Eficaz”, compuesto por cuatro esferas del Yo, con un funcionamiento interdependiente entre ellas mediante el análisis confirmatorio.
- Presentar los baremos del CPE-UNIVERSIDAD en función de las variables género y curso académico.

*Objetivos específicos relacionados con las tipologías:*

- Analizar los clusters obtenidos en la muestra/población estudiada.

*Objetivos específicos, comunidad educativa:*

- Presentar las tipologías de la población universitaria española con sus debilidades y fortalezas.
- Ofrecer al profesional de la psicología, pedagogía, psicopedagogía así como al orientador ocupacional, un instrumento útil de diagnóstico que permita evaluar aquellas competencias necesarias para una satisfactoria inserción sociolaboral.

- Ofrecer al orientador una clasificación tipológica modal orientativa que le permita agilizar un programa de entrenamiento diferenciado en función de sus fortalezas y debilidades.

## 2. METODOLOGÍA





## **2. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO**

El proceso seguido en el presente estudio se distribuye en dos fases:

- La primera de ellas está centrada en la adaptación del Cuestionario de Personalidad Eficaz para ámbito universitario realizado en Chile (PECED) por Dapelo Pellerano y Martín del Buey (2006) para población universitaria española.
- La segunda fase se centra en el establecimiento de las tipologías modales multivariadas en función de las dimensiones /factores obtenidos, constitutivos de la personalidad eficaz.

### **2.1 Participantes**

Los participantes en esta investigación fueron estudiantes universitarios de universidades españolas. En concreto pertenecían a las siguientes: Universidad de Huelva, Oviedo, Complutense de Madrid, Sevilla, Córdoba y Málaga.

El muestreo fue intencional por la facilidad de acceso a la población, ya que muchos de los estudiantes eran alumnos nuestros, o de compañeros que nos facilitaban la administración del cuestionario.

Aunque el muestreo fuera intencional, se tuvieron en consideración varios criterios a la hora de seleccionar los sectores de población:

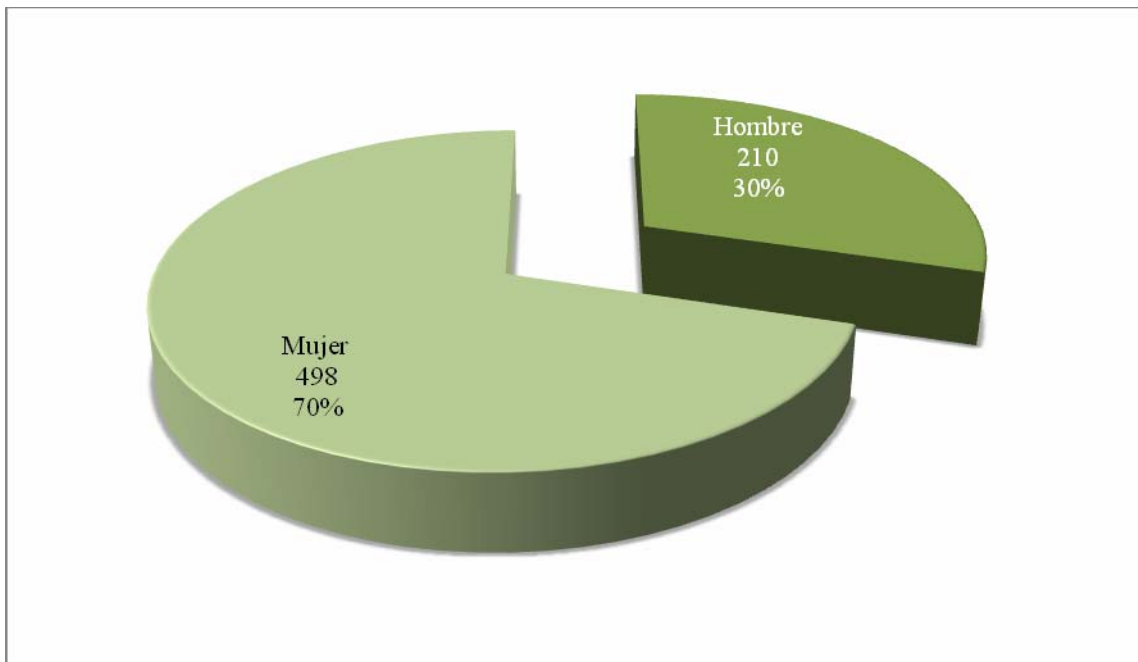
- Que pertenecieran a varias comunidades de la geografía española.
- Que dentro de la comunidad andaluza, se abarcaran varias provincias.
- Que hubiera la menor diferencia numérica posible, en la muestra, entre estudiantes de ciencias y de letras.

Presentamos a continuación, en la tabla 1 los datos de la muestra, comenzando por los correspondientes a la configuración numérica de la muestra, 676 participantes válidos.

Tabla 1 .*Totalidad de la muestra*

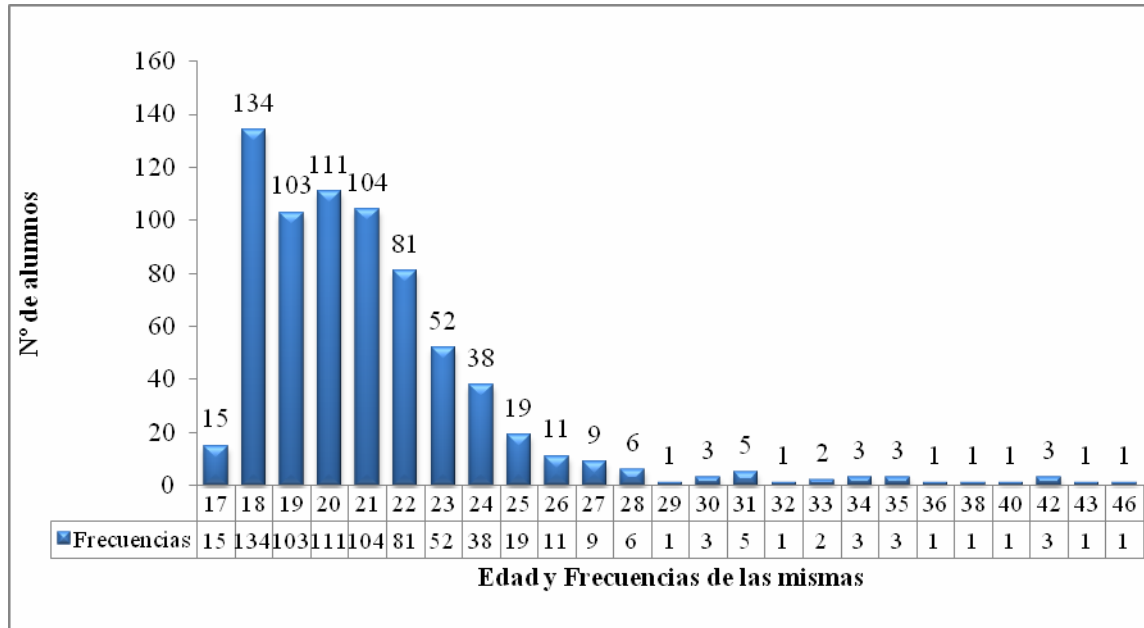
		N	%
Casos	Válidos	676	95.2
	Excluidos/as	34	4.8
	Total	710	100.0

Observamos en la tabla 1 que la muestra está marcadamente compuesta por mujeres, 498, y 210 hombres.



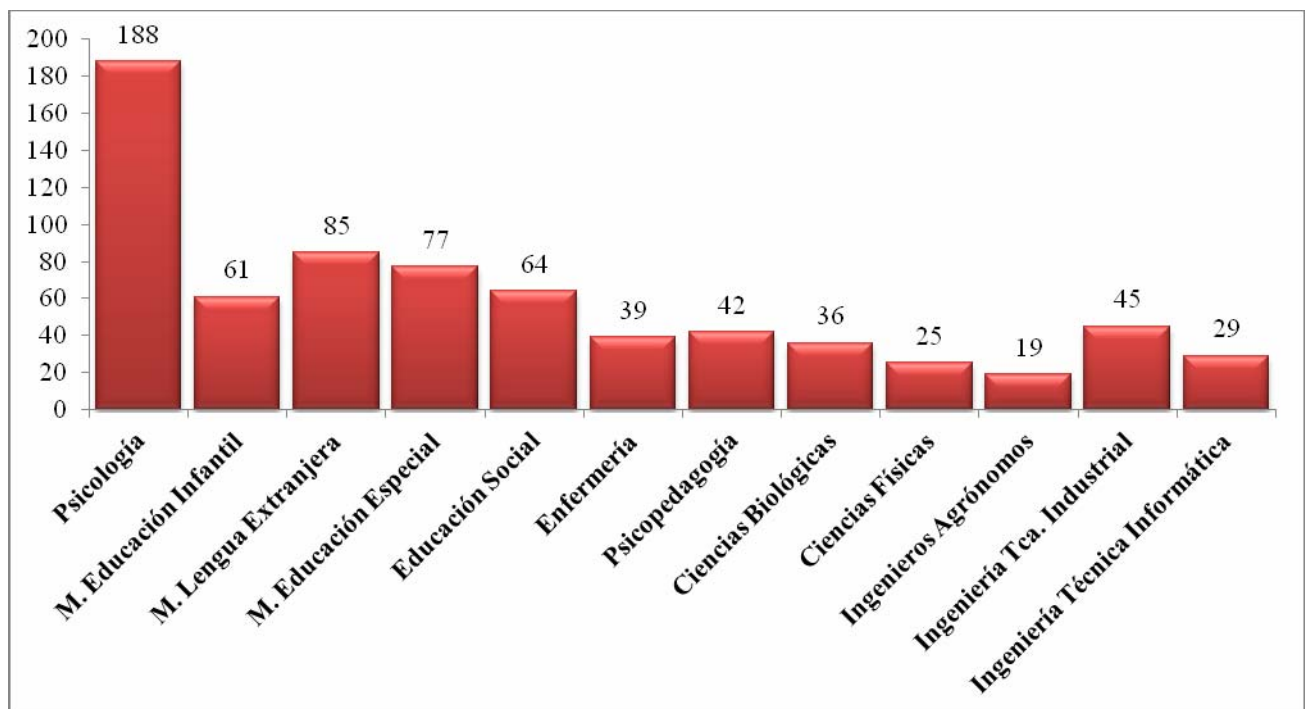
**Gráfico 1.** Distribución en función de la variable “género”

Con relación a la edad, observamos, como corresponde a la población propia de nuestro estudio, que el grueso de la misma se halla entre las edades de 18 a 22 años. Estas edades corresponden al 75.2% de la muestra. Ver gráfico 2.



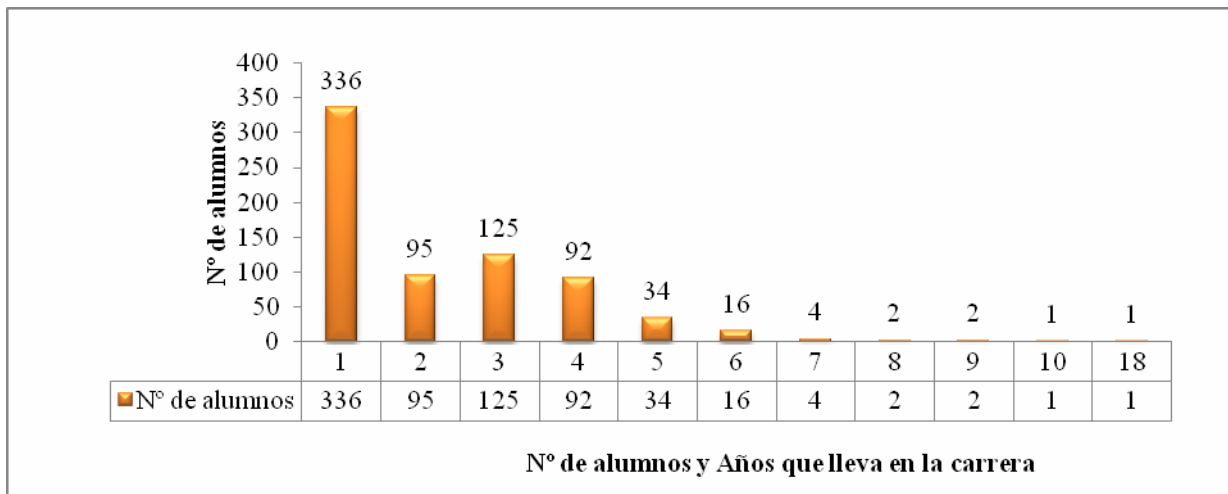
**Gráfico 2:** Distribución en función de la variable “edad”

La distribución de la muestra por titulaciones pone de manifiesto el protagonismo que las titulaciones de Humanidades tienen en nuestro trabajo, destacando Psicología (26.5%) y los Magisterios (31.4%) que representan unidas el 57.9% de la muestra. Sin embargo, y reconociendo lo anteriormente expuesto, observamos, en el gráfico 3, una muestra suficientemente representativa de titulaciones (ciencias y letras) que nutren nuestro trabajo. Ver gráfico 3.



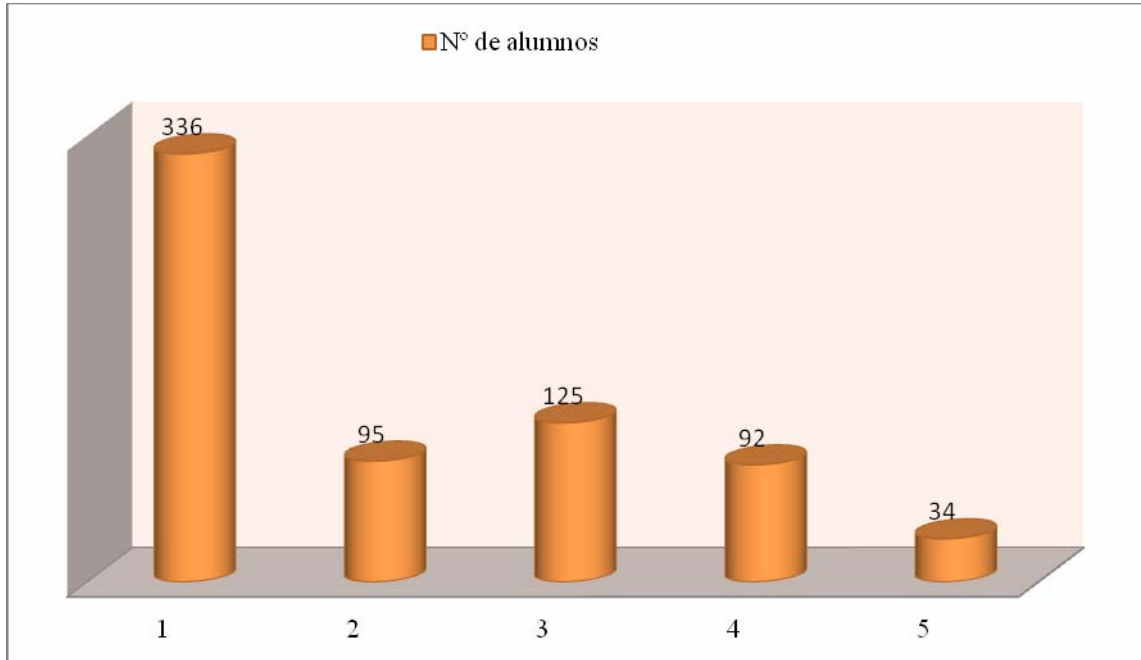
**Gráfico 3.** Distribución en función de la variable “titulación”

En el gráfico 4 observamos la distribución de la muestra por el número de años que lleva en la carrera.



**Gráfico 4:** Distribución en función de la variable “años que lleva en la carrera”

La distribución por curso, entendiendo curso como aquél en el que se encuentra matriculado del mayor número de asignaturas, es la que se observa a continuación en el gráfico 5.



**Gráfico 5.** Distribución en función de la variable “curso en que se encuentra”

A modo de aclaración, aportaremos que en nuestra muestra predomina el alumnado del sector de las Ciencias Humanas, con una edad comprendida entre 18 y 22

años, y que está, por tanto, en los tres primeros cursos de carrera y cuya permanencia es de unos 4 años en la Universidad.

## **2.2. Diseño de la investigación**

El diseño de nuestra investigación es **descriptivo-correlacional**, y pretende llevar a cabo una aproximación empírica al constructo de “Personalidad Eficaz” en estudiantes universitarios españoles y el establecimiento de posibles tipologías modales multivariadas.

## **2.3. Instrumento: Adaptación del Cuestionario PECED en contextos universitarios españoles.**

### **2.3.1. El cuestionario PECED**

El cuestionario objeto de nuestra adaptación forma parte de una serie de cuestionarios contruidos por el Grupo interuniversitario de investigación de **Orientación Y Atención a la Diversidad (GOYAD)**, con base en la Universidad de Oviedo, dirigido por el profesor Martín del Buey, coordinado por la profesora Martín Palacio de la Universidad Complutense de Madrid y de la Dra. Dapelo Pellerano y Dr. Marcone Trigo de la Universidad estatal de Playa Ancha, Valpariso, Chile.

La construcción de cuestionarios responde a una necesidad concreta. El grupo de investigación GOYAD trabaja en una de sus líneas de investigación en el constructo de la *Personalidad Eficaz* y acorde con ello construye programas de intervención, para distintos niveles educativos, con base en planteamientos teóricos propios convenientemente contrastados en el entorno científico. Uno de los requisitos de la intervención mediante programas es tener instrumentos de medición del antes y el después de la misma. Por ello abre la línea de construcción de cuestionarios acorde con sus planteamientos.

En la confección de estos cuestionarios hay tres frentes abiertos:

1. Una primera línea consiste en la construcción de cuestionarios amplios que aportan el máximo de información con la finalidad de facilitar los procesos de evaluación y de intervención.
2. Una segunda línea tiende a la construcción de cuestionarios breves que reflejen el estado global en que se encuentran los sujetos en las dimensiones del constructo.
3. Una tercera línea tiende a la construcción de cuestionarios tipo batería que englobe información más puntual de cada una de las dimensiones. Esta tercera línea de alguna forma recoge a la primera. Ya hemos referenciado anteriormente (Marco Teórico) los cuestionarios construidos hasta ahora por el Grupo GOYAD.

El cuestionario que es utilizado en este trabajo, el **CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD EFICAZ AL ÁMBITO UNIVERSITARIO** (PECED) de Dapelo Pellerano y Martín del Buey (2006) es el publicado en la revista de Orientación Educacional bajo el título de *“Estudiante Eficaz en el contexto de formación de profesores. Adaptación del Cuestionario de Personalidad Eficaz al ámbito universitario”*.

Este instrumento contribuye a la detección de los componentes del constructo Personalidad Eficaz (fortalezas, demandas, retos y relaciones del yo) en el contexto universitario.

#### **2.3.1.1. Presentación del PECED-Chileno**

Se partió de una base de 84 ítems. Este conjunto de ítems fue sometido a juicio de expertos para la validación de su contenido y aplicado experimentalmente a una muestra conformada por 40 alumnos/as de tercer año de la Titulación de Pedagogía de Educación Básica de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha.

La fiabilidad Alpha de Cronbach obtenida en esta aplicación fue de .092.

La primera etapa de este trabajo consistió en la obtención de los estadísticos descriptivos de cada uno de los 84 ítems incorporados en el cuestionario con el fin de estudiarlos posteriormente.

Seguidamente se procedió a efectuar la correlación “*ítems – total*”.

El análisis de correlación permitió excluir a todos aquellos ítems que registraban valores menores a .30, criterio decidido con anticipación por los investigadores.

De esta manera, se procedió a retirar 37 de los ítems incluidos en esta primera versión del Cuestionario.

El estudio de las comunalidades permitió eliminar todos aquellos ítems cuyo peso fuera inferior a .30 ya establecido, (17 de los ítems que formaban la versión original), de esta manera se inicia el análisis factorial considerando 30 de los 84 ítems originales.

En la segunda etapa:

Se aplicó a una muestra de 346 estudiantes de titulaciones pedagógicas de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, de los cuales 250 (72.3%) eran mujeres y 96 (27.7%) eran hombres.

La **fiabilidad** de la versión reducida del cuestionario resultó levemente inferior al obtenido anteriormente, alcanzando un coeficiente de **.87** (Alpha de Cronbach), considerado como bueno.

Para el **análisis factorial** se partió de la revisión de la matriz de correlaciones con el fin de conocer si las condiciones que hacen recomendable el análisis factorial se cumplían en este caso. Se eligió el Método de Análisis de Componentes Principales. Pareció el más adecuado ya que interesaba determinar el número mínimo de factores que explicarán la mayor varianza.

La rotación factorial utilizada fue la oblicua “Oblimin”, puesto que se contaba con información recogida y confirmada en estudios previos sobre la existencia de intercorrelaciones significativas entre los componentes.

En la tabla 2 se presenta la varianza total explicada del PECED.

Tabla 2. *Varianza total explicada del PECED*

Componentes	Autovalores Iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la Varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7.002	23.342	23.342	7.002	23.342	23.342
2	3.284	10.947	34.288	3.284	10.947	34.288
3	2.111	7.036	41.325	2.111	7.036	41.325
4	1.836	6.119	47.444	1.836	6.119	47.444

El conjunto de los cuatro componentes explicó el 47.44% de la varianza total (Tabla 2), cuya matriz de configuración se procedió a analizar:

En la tabla 3 se presenta la matriz de configuración del cuestionario PECEC una vez realizada la rotación factorial OBLIMIN con el peso en cada uno de los cuatro factores.

Tabla 3. *Matriz de Configuración del PECED*

COMPONENTE	1	2	3	4
Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación	.749			
Mi éxito en una asignatura se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo	.689			
Tengo una buena capacidad para estudiar en la Universidad	.688			
Me considero un(a) buen(a) estudiante	.640			
Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias	.574			
Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal	.538			
Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo	.464			
Estoy convencido(a) que tendré éxito cuando trabaje	.332			

---

Tengo pocos amigos porque me cuesta tratar con los demás		-798
Hago amigos(as) con facilidad		-786
Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos		-774
Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás		-663
Creo, con toda seguridad, que tendré éxito en mis relaciones con los demás		-622
Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos		-611
Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa		-580
Pienso que mi fracaso en las relaciones con los demás se debe a que no le agrado a la mayoría de las personas		-559
No me siento a gusto compartiendo con otras personas		-542
Me siento muy bien con mi aspecto físico		-782
Hay muchas cosas a cerca de mí mismo(a) que me gustaría cambiar si pudiera		-703
En general me siento satisfecho(a) conmigo mismo(a)		-686
Me acepto tal y como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos		-684
Tengo muchas cualidades para estar orgulloso(a) y satisfecho(a) de mí mismo(a)		-666
Logro que casi todas las cosas me resulten bien	.401	-461
Creo que soy una persona valiosa para los otros		-410
Creo que tengo el talento para hacer que las cosas funcionen		-392
Cuando tengo que tomar una decisión planifico cuidadosamente lo que voy a hacer		.702
Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee		.679
Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar		.658
Controlo bien mis emociones		.621

---

---

Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia .503

---

Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

### 2.3.1.2. Análisis de los componentes de primer orden.

#### **Primer Componente: Autorrealización académica**

El análisis del contenido de los ítems corrobora la fuerte interrelación entre el conocimiento personal y la atribución de éxito a una definida y positiva capacidad y esfuerzo para el estudio, la motivación por el aprendizaje y el logro.

Considerando la naturaleza de los 8 ítems, que corresponde a *recursos cognitivo-motivacionales* que apoyan el desempeño académico eficaz, el estudiante que puntuara alto en este factor sería aquel que valora positivamente sus recursos como estudiante universitario, cuyas motivaciones para estudiar son principalmente de carácter interno, a comprobar su capacidad, a superar retos y a ejercer su autonomía y control personal. Realiza atribuciones de capacidad y esfuerzo y tiene expectativas de éxito a corto y largo plazo.

En la tabla 4 se presentan los ítems del factor Autorrealización académica del PECED

Tabla 4. *Ítems del componente "Autorrealización Académica" del PECED*

Nº	Items	
1	Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación	.749
5	Mi éxito en una asignatura se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo	.689
9	Tengo una buena capacidad para estudiar en la Universidad	.688
13	Me considero un (a) buen(a) estudiante	.640
17	Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias	.574
21	Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal	.538
24	Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo	.464
27	Estoy convencido(a) que tendré éxito cuando trabaje	.332

En el marco teórico hacíamos referencia a que las variables de motivación, atribución y expectativas constituían en el constructo de personalidad eficaz la dimensión Demandas del Yo.

### **Segundo Componente: Autorrealización social**

Este componente está conformado por nueve ítems que involucra habilidades de comunicación, empatía y asertividad. Su análisis lógico corrobora su vinculación conceptual con la autopercepción de capacidad o competencia para establecer y mantener relaciones con los otros y las expectativas de éxito en sus relaciones sociales futuras.

Dado que este factor incluye variables que apoyan una ejecución social eficaz, un estudiante que puntuara alto tendría confianza y aprecio por sus recursos para construir vínculos, realizaría atribuciones de sus relaciones sociales en función de su habilidad para relacionarse y tendría expectativas de éxito en sus relaciones sociales.

Los ítems que saturan este componente se presentan en la tabla 5.

Tabla 5. *Ítems del componente “Autorrealización Social” del PECED*

Nº	Ítems	Carga
2	Tengo pocos amigos porque me cuesta tratar con los demás	-.798
6	Hago amigos(as) con facilidad	-.786
10	Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos	-.774
14	Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás	-.663
18	Creo, con toda seguridad, que tendré éxito en mis relaciones con los demás	-.622
22	Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos	-.611
25	Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa	-.580
28	Pienso que mi fracaso en las relaciones con los demás se debe a que no le agrado a la mayoría de las personas	-.559
30	No me siento a gusto compartiendo con otras personas	-.542

En el marco teórico hacemos referencia a que las variables empatía, asertividad y comunicación constituirían en el constructo Personalidad eficaz las Relaciones del yo.

### **Tercer Componente: Autoestima**

El tercer componente está conformado por ocho ítems asociados principalmente a las variables propias de la esfera Fortalezas del Yo, ya que integra ítems que miden indicadores de autoconcepto y autoestima.

Dado que este componente integra aspectos valorativos de la persona, un estudiante que puntuara alto tendría un buen conocimiento y aprecio por su físico, una alta valoración y confianza en sus recursos cognitivo-motivacionales y sociales y un ajustado reconocimiento de sus limitaciones.

Los ítems que saturan este tercer componente, con sus respectivos pesos factoriales se presentan en la tabla 6.

Tabla 6. *Ítems del componente “Autoestima” del PECED*

Nº	Ítems	
3	Me siento muy bien con mi aspecto físico	-.782
7	Hay muchas cosas acerca de mí mismo(a) que me gustaría cambiar si pudiera	-.703
11	En general me siento satisfecho(a) conmigo mismo(a)	-.686
15	Me acepto tal y como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos	-.684
19	Tengo muchas cualidades para estar orgulloso(a) y satisfecho(a) de mí mismo(a)	-.666
23	Logro que casi todas las cosas me resulten bien	-.461
26	Creo que soy una persona valiosa para los otros	-.410
29	Creo que tengo el talento para hacer que las cosas funcionen	-.392

### **Cuarto Componente: Autoeficacia resolutiva**

Este último componente, conformado por cinco ítems, corresponde a la Esfera “**Retos del Yo**” ya que mediría variables que apoyan un afrontamiento eficaz a los retos

que puedan surgir en todos los ámbitos. Conjuga ítems que miden indicadores relativos a la toma de decisiones y al afrontamiento de problemas. Por tanto, un(a) estudiante que puntuara alto en este factor planificaría cuidadosamente las decisiones que tuviera que tomar ajustándose a las demandas propias de cada situación, reuniendo la mayor cantidad de información que pueda encontrar y analizando las posibles consecuencias de sus decisiones, con una actitud positiva y capacidad para aprender de la experiencia.

Los ítems que saturan este componente con sus pesos factoriales, se presentan en la tabla 7.

Tabla 7. *Ítems del componente “Autoeficacia Resolutiva” del PECED*

Nº	Ítems	
4	Cuando tengo que tomar una decisión planifico cuidadosamente lo que voy a hacer	.702
8	Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee	.679
12	Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar	.658
16	Controlo bien mis emociones	.621
20	Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia	.503

En la tabla 8 se presentan la fiabilidad obtenida en cada uno de los factores del PECED. Como puede verse la fiabilidad de los diversos componentes que configuran la estructura factorial de primer orden del **PECED** fluctúa entre .7126 y .8424, considerándose, en general muy adecuada.

Tabla 8. *Fiabilidad de los componentes de primer orden del PECED*

Coefficiente alfa	Factor	Nº ítems
.7956	I. Autorrealización Académica	8
.8425	II. Autorrealización Social	9
.8053	III. Autoestima	8
.7122	IV. Autoeficacia resolutiva	5

### **2.3.1.3. Aportaciones del Cuestionario Chileno.**

EL PECED contiene una estructura factorial coherente con los fundamentos teóricos que subyacen en su construcción, (Martín del Buey, 2004). Así, la estructura factorial del PECED revela una alta correspondencia conceptual con el modelo que lo sustenta. Así es posible identificar claramente las cuatro esferas del yo y sus variables:

- **Fortalezas del Yo:** factor “autoestima”(autoestima global y específica);
- **Demandas del Yo:** factor “autorrealización académica”(motivación, expectativa y atribución académica),
- **Retos del Yo:** Factor “Autoeficacia Resolutiva” (enfrentamiento de problemas y toma de decisiones) y
- **Relaciones del Yo:** “Autorrealización Social” (comunicación, asertividad y empatía).

El *PECED* constituye un interesante aporte para los procesos de diagnóstico estratégico y orientación de los estudiantes Universitarios Chilenos aportando información válida y confiable que abre nuevas oportunidades de crecimiento personal equilibrado, mejora de autoestima y satisfacción personal, y el sentimiento de ser cada vez más competente y estar en mejores condiciones para aceptar los retos de la vida universitaria. Los resultados obtenidos revelan la necesidad de diseñar y planear el desarrollo de programas integrados de competencias de acción y de metacompetencias, puesto que se ha hallado evidencia de que *“bajo condiciones similares, quienes saben más acerca de ellos mismos y quienes logran dar un uso práctico a sus conocimientos es más probable que tengan un mejor desempeño que otros al enfrentarse a tareas o problemas difíciles”* (Simone y Hersh, 2004, p.109).

Es importante acotar que la continuidad de esta línea de investigación, se ha traducido en estudios sistemáticos de fiabilidad y validez y reformulación de los cuestionarios de:

- *“Personalidad Eficaz en secundaria”* CPE, 2004, (versión española) el
- *“Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes”* CPE, 2005 (versión chilena), y

- “*Cuestionario de Personalidad Eficaz en contextos diversos*” PECED, 2005 (versión chilena), permitiendo contar con una batería de instrumentos que enriquecen los procesos de diagnóstico estratégico, el asesoramiento, apoyo y seguimiento de los estudiantes, desde un enfoque de desarrollo.

Por otra parte, este escenario contribuye al diseño de investigaciones longitudinales transculturales, en torno a los factores que influyen en las competencias de persona eficaz y las diferencias interindividuales, su diagnóstico y desarrollo, en etapas de transición educativa. Desde esta perspectiva, se fortalecen los vínculos entre universidades y la articulación entre dos niveles del sistema educativo de alta complejidad y responsabilidad social, compartida en la concreción de una formación de calidad a lo largo de la vida: la educación media y superior.

#### **2.3.1.4. Limitaciones del Cuestionario Chileno.**

Es importante precisar que resulta menester establecer criterios de eficacia adecuados para su validación concurrente y predictiva, en el contexto universitario. Así, podríamos señalar que la estructura factorial del *PECED* se aproxima conceptualmente al constructo de *bienestar psicológico*, como concepto multidimensional (Ryff y Keyes, 1995) siendo interesante realizar estudios de validez concurrente entre sus dimensiones configurantes y los factores del *PECED*. Así podríamos esperar correlaciones significativas entre el factor “Autoestima” y las dimensiones de *Bienestar psicológico*, apreciación positiva de sí mismo (autoaceptación) y sentimientos positivos hacia el crecimiento y la madurez (autonomía); entre el factor “*Autoeficacia Resolutiva*” y la capacidad para controlar en forma efectiva el medio y la propia vida (dominio); entre el factor “*Autorrealización Social*” y la capacidad para manejar con eficiencia los vínculos personales (afectos positivos); entre el factor “*Autorrealización académica*” y la creencia de que la vida tiene propósito y significado (desarrollo personal) y el sentido de auto-determinación.

Esta aseveración se reafirma si consideramos que el *bienestar psicológico* está muy relacionado con *autoestima*, los planes personales, los objetivos y proyectos de vida de las personas, implicando por lo tanto, el desarrollo de capacidades propias. Esto reviste

especial relevancia ya que la configuración factorial de segundo orden evidencia una correlación más alta para el componente de *Autoestima*.

Además es posible encontrar nueva evidencia de la estructura multidimensional del autoconcepto (Shavelson et al., 1976) ya que se obtiene un factor “*autoestima*” claramente diferenciado del factor “*autorrealización social*”. Así, se corrobora que en los jóvenes universitarios, las autopercepciones se encuentran organizadas en dimensiones más específicas que en la muestra de adolescentes española, posiblemente asociado a las características evolutivas de cada grupo etáreo, dado que a medida que las personas aumentan en edad se van identificando más dimensiones (Núñez y González, 1994), o bien a factores socioculturales, puesto que esta configuración factorial es semejante al CPE para adolescentes, versión chilena.

La muestra del presente estudio, si bien corresponde a estudiantes universitarios, aún se encuentran en las postrimerías de la adolescencia, para quienes la universidad puede constituir una experiencia de organización central en sus vidas, ya que ofrece oportunidades de exploración vocacional, para dominar nuevas habilidades y fortalecer la propia autoeficacia académica y establecer nuevos vínculos sociales y profesionales.

### **2.3.2. El cuestionario de Personalidad Eficaz Universitario (CPE-U): Redacción del Cuestionario**

En base al protocolo PECED se valoró a juicio de expertos (profesores universitarios especializados en metodología de investigación y construcción de instrumentos pertenecientes al área de conocimiento de “metodología de las ciencias del comportamiento” que no era necesario hacer ninguna modificación en la formulación del cuestionario pues resultaban a totalmente adecuados a la población española universitaria. Se tuvo en cuenta:

- El uso de un lenguaje claro y sencillo
- Evitar la utilización de términos poco frecuentes o poco comprensibles
- Un diseño de fácil contestación.

Se presenta en la Tabla 9 el cuestionario origen y el de destino observándose una total equivalencia de los ítems.

Tabla 9. *Presentación de los protocolos PECED y CPE-U*

CUESTIONARIO PECED	CUESTIONARIO CPE- UNIVERSIDAD
1.Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación	1.Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación
2.Tengo pocos amigos porque me cuesta tratar con los demás	2.Tengo pocos amigos porque me cuesta tratar con los demás
3.Me siento muy bien con mi aspecto físico	3.Me siento muy bien con mi aspecto físico
4.Cuando tengo que tomar una decisión, planifico cuidadosamente lo que voy a hacer	4.Cuando tengo que tomar una decisión, planifico cuidadosamente lo que voy a hacer
5.Mi éxito en una asignatura se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo	5.Mi éxito en una asignatura se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo
6.Hago amigos con facilidad	6.Hago amigos con facilidad
7.Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera	7.Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera
8.Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee	8.Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee
9.Tengo una buena capacidad para estudiar en la Universidad	9.Tengo una buena capacidad para estudiar en la Universidad
10. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos	10. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos
11.En general me siento satisfecho conmigo mismo	11.En general me siento satisfecho conmigo mismo
12. Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar	12. Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar
13. Me considero un buen estudiante	13. Me considero un buen estudiante
14.Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás	14.Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás
15.Me acepto tal y como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos	15.Me acepto tal y como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos
16.Controlo bien mis emociones	16.Controlo bien mis emociones

17. Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias	17. Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias
18. Creo, con toda seguridad, que tendré éxito en mis relaciones con los demás	18. Creo, con toda seguridad, que tendré éxito en mis relaciones con los demás
19. Tengo muchas cualidades para estar orgulloso y satisfecho de mi mismo	19. Tengo muchas cualidades para estar orgulloso y satisfecho de mi mismo
20. Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia	20. Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia
21. Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal	21. Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal
22. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos	22. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos
23. Logro que casi todas las cosas me resulten bien	23. Logro que casi todas las cosas me resulten bien
24. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo	24. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo
25. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa	25. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa
26. Creo que soy una persona valiosa para los otros	26. Creo que soy una persona valiosa para los otros
27. Estoy convencido de que tendré éxito cuando trabaje	27. Estoy convencido de que tendré éxito cuando trabaje
28. Pienso que mi fracaso en las relaciones con los demás se deben a que no le agrado a la mayoría de las personas	28. Pienso que mi fracaso en las relaciones con los demás se deben a que no le agrado a la mayoría de las personas
29. Creo que tengo el talento para hacer que las cosas funcionen	29. Creo que tengo el talento para hacer que las cosas funcionen
30. Me siento a gusto compartiendo con otras personas	30. Me siento a gusto compartiendo con otras personas

---

#### **2.4. Procedimiento y aplicación del Cuestionario**

El test consta en su introducción con unas instrucciones claras acerca de la cumplimentación del mismo. Se aplicaron de manera voluntaria asegurando en todo momento la confidencialidad y anonimato de la información recogida y expresando claramente el fin estadístico de los resultados. El tiempo requerido para la cumplimentación del test era de unos 10 a 20 minutos aproximadamente.

Se presenta en el Anexo 1 el protocolo aplicado del CEP- Universitario.

Para el análisis de los datos se han utilizado el paquete estadístico SPSS versión 18.0 y el Amos 18.



# 3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS





## 3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

### 3.1. Análisis de fiabilidad

#### 3.1.1. Análisis de fiabilidad

Se procedió a calcular el Análisis de la fiabilidad para conocer las propiedades métricas de los ítems y obtener información sobre la fiabilidad del cuestionario.

La correlación elemento-total corregida arroja coeficientes próximos o superiores a .20, satisfaciendo así el criterio mínimo de .20, considerado como el más adecuado para este tipo de escalas (ver tabla 10). A la luz de estos resultados observados en el Alfa de Cronbach si se elimina el elemento no se incrementa la fiabilidad del cuestionario se acepta mantener la totalidad de los ítems.

Tabla 10. Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación.	106.8757	160.796	.227	.877
2. Tengo pocos amigos porque me cuesta tratar con los demás	106.3950	156.497	.414	.873
3. Me siento muy bien con mi aspecto físico	107.6154	154.827	.439	.872
4. Cuando tengo que tomar una decisión, planifico cuidadosamente lo que voy a hacer	107.2988	158.237	.276	.876
5. Mi éxito en una asignatura se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo	106.9112	159.005	.313	.875
6. Hago amigos con	107.2293	152.559	.521	.870

facilidad

7. Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera	107.5888	156.992	.306	.876
8. Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee	107.6006	155.313	.320	.876
9. Tengo una buena capacidad para estudiar en la Universidad	107.3817	156.864	.407	.873
10. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos	106.3669	155.939	.490	.871
11. En general me siento satisfecho conmigo mismo	107.1524	152.586	.591	.869
12. Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar	107.4038	157.859	.313	.875
13. Me considero un buen estudiante	107.4142	157.822	.383	.873
14. Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás	106.4749	156.422	.428	.872
15. Me acepto tal y como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos	107.0592	150.672	.557	.869
16. Controlo bien mis emociones	107.7086	157.327	.311	.875
17. Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias	107.6464	157.645	.293	.876
18. Creo, con toda seguridad, que tendré éxito en mis relaciones con los demás	107.2692	152.686	.615	.868

19. Tengo muchas cualidades para estar orgulloso y satisfecho de mi mismo	107.2500	152.283	.609	.868
20. Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia	106.7426	156.529	.399	.873
21. Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal	107.3033	156.232	.429	.872
22. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos	107.4423	153.038	.561	.869
23. Logro que casi todas las cosas me resulten bien	107.5769	155.539	.484	.871
24. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo	107.1538	157.212	.387	.873
25. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa	107.2530	159.703	.251	.877
26. Creo que soy una persona valiosa para los otros	107.4290	155.463	.499	.871
27. Estoy convencido de que tendré éxito cuando trabaje	107.2885	156.594	.442	.872
28. Pienso que mi fracaso en las relaciones con los demás se deben a que no le agrado a la mayoría de las personas	106.5725	157.650	.352	.874
29. Creo que tengo el talento para hacer que las cosas funcionen	107.4956	155.133	.499	.871

---

30. Me siento a gusto compartiendo con otras personas	106.5399	159.455	.328	.875
---	----------	---------	------	------

---

Se obtiene un coeficiente global (Alfa de Cronbach) de 0.877 (tabla 11).

Tabla 11. *Estadísticos de fiabilidad*

Alfa de Cronbach	N de elementos
.877	30

### 3.1.2. Estructura factorial

Se ha utilizado el Análisis Factorial por ser una técnica multivariada que analiza las relaciones de interdependencia entre varias variables cuantitativas. Partiendo de las correlaciones entre un conjunto de variables, el análisis factorial nos permite obtener subconjuntos de variables que están máximamente relacionadas entre sí y mínimamente con las variables de otros subconjuntos. Cada uno de estos agrupamientos constituiría un factor en el instrumento.

#### *Comprobación de las condiciones necesarias para hacer Análisis Factorial.*

Una condición que se requiere para la aplicación de la técnica es que los factores estén intercorrelacionados, de otro modo no tendría sentido intentar agruparlos en factores. Para comprobarlo se utilizó el test de esfericidad de Bartlett que somete a prueba la hipótesis nula de que las correlaciones entre los factores son cero. Como se puede ver en la tabla 3 se rechaza la hipótesis nula de no correlación con una significación de .000.

Igualmente se utilizó el índice *KMO* de Kaiser-Meyer-Olkin.

Este índice es tanto mayor cuanto menores sean las correlaciones parciales entre pares de variables; la razón es que cuanto más tengan en común las dos variables consideradas con las restantes menor será su correlación al eliminarlas (parcializarlas). Cuanto más se aproxime a 1 este índice más aconsejable resulta la aplicación del análisis factorial, siendo *KMO*= .891 (Tabla 12).

Tabla 12 *KMO y prueba de Bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.891
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	6702.159
	gl	435
	Sig.	.000

Como podemos ver en la tabla 12, tanto el valor del índice KMO (.891) como la prueba de Bartlett (donde se rechaza la Hipótesis nula de no correlación con una significación de .000), nos indican que se cumplen las condiciones para la aplicación del análisis factorial.

#### *Método de extracción*

El Método de extracción que se ha utilizado ha sido el de “Máxima verosimilitud”.

El criterio por el cual se ha utilizado es que se considera como el más potente y el que mejor estima los pesos de cada variable en cada factor.

Previamente, se quiere hacer constatar que para precisar el número correcto de factores se ha utilizado el criterio de autovalores  $> 1$  de Kaiser.

#### *Rotación de la matriz factorial*

Ya que se obtienen más de dos componentes, resulta muy difícil la interpretación de los mismos a partir de la matriz de componentes inicial. Esta dificultad se debe a que algunas variables pueden tener pesos importantes (mayores que .30 en valor absoluto) en varios componentes. Por ello hemos considerado conveniente utilizar un método de rotación. Concretamente se ha utilizado el método de rotación oblicua “Oblimin”. El criterio para utilizar este método de extracción es que simplifica la estructura factorial. La razón es que este procedimiento respeta la posible relación que exista entre los componentes y, en caso de no estar relacionados, nos daría un resultado similar a la rotación ortogonal.

Varianza total explicada

En la Tabla 13 se observa que el conjunto de los 7 primeros factores explican el 44.518 de la varianza total, considerado como aceptable.

Tabla 13. Varianza total explicada

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7.086	23.620	23.620	6.485	21.616	21.616
2	2.933	9.778	33.398	2.469	8.232	29.847
3	2.208	7.361	40.758	1.732	5.772	35.619
4	1.444	4.812	45.570	.905	3.015	38.634
5	1.266	4.220	49.790	.722	2.406	41.041
6	1.114	3.713	53.503	.524	1.747	42.787
7	1.020	3.401	56.904	.519	1.730	44.518
8	.979	3.262	60.166			
9	.883	2.942	63.108			
10	.816	2.719	65.827			
11	.802	2.674	68.501			
12	.717	2.389	70.890			
13	.705	2.350	73.240			
14	.685	2.282	75.522			
15	.658	2.192	77.714			
16	.630	2.099	79.813			
17	.607	2.024	81.838			
18	.573	1.910	83.748			
19	.548	1.826	85.573			
20	.537	1.789	87.362			
21	.486	1.618	88.980			
22	.465	1.549	90.530			
23	.434	1.447	91.977			
24	.398	1.326	93.303			
25	.381	1.271	94.574			
26	.376	1.254	95.828			
27	.343	1.143	96.971			
28	.330	1.101	98.072			
29	.316	1.053	99.125			
30	.262	.875	100.000			

Método de extracción: Máxima verosimilitud.

*Matriz estructura*

En la Tabla 14 se presenta la matriz que resulta de realizar una rotación Oblimin en el análisis factorial de primer orden.

En esta matriz aparecen reflejados claramente la distribución de los ítems en cada uno de los 7 subfactores.

Tabla 14 *Matriz de estructura*

	Factor						
	1	2	3	4	5	6	7
6 Hago amigos con facilidad	.820	.229	.126	.125	.253	.548	.173
22 Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos	.799	.252	.157	.197	.268	.496	.281
18 Creo, con toda seguridad, que tendré éxito en mis relaciones con los demás	.609	.394	.100	.116	.351	.583	.440
30 Me siento a gusto compartiendo con otras personas	.355	.050	.269	.195	.162	.242	.239
11 En general me siento satisfecho conmigo mismo	.184	.785	.128	.189	.444	.312	.375
3 Me siento muy bien con mi aspecto físico	.131	.765	.021	.201	.313	.165	.199
15 Me acepto tal y como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos	.180	.697	.101	.260	.299	.306	.437
19 Tengo muchas cualidades para estar orgulloso y satisfecho de mi mismo	.293	.590	.099	.226	.517	.284	.512

7 Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera	-.022	.483	-.028	.017	.203	.332	.199
5 Mi éxito en una asignatura se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo	.112	.063	.776	.377	.266	.044	.075
1 Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación	.101	.056	.725	.237	.197	.044	-.033
17 Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias	.066	.127	.354	.333	.267	.046	.179
12 Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar	.106	.140	.201	.774	.251	-.091	.258
4 Cuando tengo que tomar una decisión, planifico cuidadosamente lo que voy a hacer	.046	.148	.270	.626	.223	.009	.114
24 Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo	.189	.094	.437	.564	.243	.075	.308
9 Tengo una buena capacidad para estudiar en la Universidad	.137	.248	.159	.194	.701	.180	.133
13 Me considero un buen estudiante	.054	.209	.415	.306	.610	.090	.132
29 Creo que tengo el talento para hacer que las cosas funcionen	.259	.401	-.032	.307	.527	.174	.423

21 Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal	.170	.264	.220	.279	.483	.139	.307
27 Estoy convencido de que tendré éxito cuando trabaje	.232	.345	.032	.220	.465	.176	.384
26 Creo que soy una persona valiosa para los otros	.325	.358	.073	.194	.432	.324	.398
10 Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos	.493	.257	.064	.074	.216	.787	.144
2 Tengo pocos amigos porque me cuesta tratar con los demás	.587	.175	.059	.011	.164	.703	.015
14 Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás	.331	.235	.114	.005	.166	.662	.285
28 Pienso que mi fracaso en las relaciones con los demás se deben a que no le agrado a la mayoría de las personas	.239	.248	-.009	-.011	.194	.573	.181
25 Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa	.331	.134	.002	-.043	.164	.407	-.010
23 Logro que casi todas las cosas me resulten bien	.236	.324	.156	.218	.373	.239	.542
16 Controlo bien mis	.012	.343	-.036	.179	.188	.148	.445

emociones							
8 Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee	.193	.238	-.072	.183	.228	.102	.441
20 Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia	.186	.233	.132	.343	.208	.189	.434

### 3.1.3 Análisis y descripción de factores

*Descripción de los ítems pertenecientes a cada factor extraídos en el análisis factorial de segundo orden.*

#### **Factor 1: HABILIDAD RELACIONAL**

Como se puede analizar en la tabla 15, los ítems que integran este factor nos perfilan la existencia o inexistencia de la destreza para iniciar y mantener relaciones exitosas.

Tabla 15. Estructura del factor 1

<b>Ítems</b>	<b>Nº de elementos</b>
<i>Hago amigos con facilidad</i> <i>Creo, con toda seguridad, que tendré éxito en mis relaciones con los demás</i> <i>Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos</i> <i>Me siento a gusto compartiendo con otras personas</i>	4

## **Factor 2: AUTOCONCEPTO-AUTOESTIMA**

Como vemos en la tabla 16, los ítems que forman el factor 2 nos perfilan la idea que la persona tiene de sí y la valoración que hace de la misma. El nombre del factor viene dado por la unión tan íntima que autoconcepto y autoestima mantienen en el mismo. Esto se puede ejemplificar en el ítem *Me acepto tal y como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos*. No podríamos hablar de aceptación sin conocimiento real de las características propias. Por ello se unen ambos aspectos de la persona en el nombre del factor.

Tabla 16. Estructura del factor 2

<b>Ítems</b>	<b>Nº de elementos</b>
<i>Me siento muy bien con mi aspecto físico</i> <i>Hay muchas cosas acerca de mí mismo/a que me gustaría cambiar si pudiera</i> <i>En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a</i> <i>Me acepto tal y como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos</i> <i>Tengo muchas cualidades para estar orgulloso/a y satisfecho/a de mí mismo/a</i>	5

## **Factor 3: ATRIBUCIÓN MOTIVACIONAL ACADÉMICA**

La designación del nombre del factor viene dada por la unión de ítems que definen el lugar de atribución que la persona hace de las motivaciones que mantiene para llevar sus estudios de forma exitosa. En los dos primeros ítems observamos el análisis que la persona hace de la causa de su éxito académico, en el tercero observamos una motivación esencial del estudiante, la superación de los retos académicos. Ver tabla 17.

Tabla 17. Estructura del factor 3

Ítems	Nº de elementos
<i>Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación</i> <i>Mi éxito en una asignatura se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo</i> <i>Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias</i>	3

#### **Factor 4: PLANIFICACIÓN RESOLUTIVA**

Si analizamos cada ítem que compone este factor, podemos ver, fácilmente, que tratan de analizar si la persona dedica esfuerzos para planificar cómo solventar o decidir sobre algo. Ver tabla 18.

Tabla 18. Estructura del factor 4

Ítems	Nº de elementos
<i>Cuando tengo que tomar una decisión, planifico cuidadosamente lo que voy a hacer</i> <i>Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar</i> <i>Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo</i>	3

#### **Factor 5: EXPECTATIVA DE ÉXITO**

Los ítems que integran este factor hacen un repaso por las expectativas de éxito de ámbito académico (*mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal*), laboral

(estoy convencido de que tendré éxito cuando trabaje) y social (creo que tengo el talento para hacer que las cosas funcionen). Ver tabla 19.

Tabla 19. Estructura del factor 5

Ítems	Nº de elementos
<i>Tengo una buena capacidad para estudiar en la Universidad</i> <i>Me considero un/a buen/a estudiante</i>  <i>Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal</i> <i>Creo que soy una persona valiosa para los otros</i> <i>Estoy convencido de que tendré éxito cuando trabaje</i> <i>Creo que tengo el talento para hacer que las cosas funcionen</i>	6

### **Factor 6: DIFICULTAD RELACIONAL**

Este factor hace un repaso por todas las posibles dificultades explícitas (*Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás*) e implícitas (*mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa*) en las relaciones con los demás. Ver tabla 20.

Tabla 20. Estructura del factor 6

Ítems	Nº de elementos
<i>Tengo pocos amigos porque me cuesta tratar con los demás</i> <i>Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos</i> <i>Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás</i> <i>Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa</i> <i>Pienso que mi fracaso en las relaciones con los demás se debe a que no le agrado a la mayoría de las personas</i>	5

## **Factor 7: RESOLUCIÓN POSITIVA DE DIFICULTADES**

Este factor desgrana la destreza de la persona para, una vez resuelta una dificultad, realizar aprendizajes positivos para sí mismo y mantener el autocontrol. Ver tabla 21.

Tabla 21. Estructura del factor 7

<b>Ítems</b>	<b>Nº de elementos</b>
<i>Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee</i>	4
<i>Controlo bien mis emociones</i>	
<i>Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia</i>	
<i>Logro que casi todas las cosas me resulten bien</i>	

A modo de resumen, se puede observar en la tabla 22 el listado de factores al completo junto al número de ítems que lo componen para observar cómo queda el diseño de la estructura factorial del cuestionario.

Tabla 22: Resumen de estructura de los factores

<b>Factor</b>	<b>Nº ítems</b>
<i>1. Habilidad relacional</i>	4
<i>2. Autoconcepto-autoestima</i>	5
<i>3. Atribución motivacional académica</i>	3
<i>4. Planificación resolutive</i>	3
<i>5. Expectativa de éxito</i>	6
<i>6. Dificultad relacional</i>	5
<i>7. Resolución positiva de dificultades</i>	4
Cuestionario	30

### 3.1.4 Análisis de fiabilidad de los factores de primer orden

El índice de fiabilidad de cada una de las subescalas del cuestionario (Tabla 23), en base al estadístico Alfa de Cronbach es el siguiente: *Habilidad relacional*,  $\alpha = .781$ ; *Autoconcepto-autoestima*,  $\alpha = .797$ ; *Atribución motivacional académica*,  $\alpha = .635$ ; *Planificación resolutiva*,  $\alpha = .672$ ; *Expectativa de éxito*  $\alpha = .726$ ; *Dificultad relacional*,  $\alpha = .763$  y *Resolución positiva de dificultades*  $\alpha = .585$ . Estos resultados indican una consistencia interna adecuada teniendo en cuenta que el número de ítems de cada subfactor es pequeño.

Tabla 23 Estadísticos de fiabilidad de los factores de primer orden

SUBFACTORES	ALFA DE CRONBACH	N DE ELEMENTOS
1. <i>Habilidad relacional</i>	.781	4
2. <i>Autoconcepto-autoestima</i>	.797	5
3. <i>Atribución motivacional académica</i>	.635	3
4. <i>Planificación resolutiva</i>	.672	3
5. <i>Expectativa de éxito</i>	.726	6
6. <i>Dificultad relacional</i>	.763	5
7. <i>Resolución positiva de dificultades</i>	.585	4

### 3.1.5 Análisis factorial de Segundo Orden

Dado que los análisis correlacionales han mostrado una cierta relación de agrupamiento entre los factores de primer orden, se quiso comprobar ese agrupamiento realizando un Análisis Factorial de segundo orden.

El objetivo con el que se aplica el Análisis Factorial de 2º Orden es el de reducir datos. Si podemos reducir los factores iniciales a un número menor de factores, eso simplifica bastante los análisis posteriores.

*Comprobación de las condiciones necesarias para hacer Análisis Factorial.*

Como podemos ver, (Tabla 24) tanto el valor del índice KMO (.657) como la prueba de Bartlett (donde se rechaza la Hipótesis nula de no correlación con una significación de .000), nos indican que se cumplen las condiciones para la aplicación del AF.

Tabla 24 *KMO y prueba de Bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		
		.657
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1408.071
	gl	21
	Sig.	.000

*Método de extracción*

El Método de extracción que se ha utilizado nuevamente ha sido el de “Máxima verosimilitud”.

Se considera como el más potente y el que mejor estima los pesos de cada variable en cada factor.

Se quiere hacer constatar que para precisar el número correcto de factores se ha utilizado el criterio de autovalores  $> 1$  de Kaiser (1960).

*Rotación de la matriz factorial*

El método de rotación, concretamente se ha utilizado el método de rotación oblicua “Oblimin” porque simplifica la estructura factorial.

La razón es que este procedimiento respeta la posible relación que exista entre los componentes y, en caso de no estar relacionados, nos daría un resultado similar a la rotación ortogonal.

Varianza total explicada por cada factor de segundo orden

El conjunto de los 3 factores explican el 59.479 de la varianza total del test tal y como se muestra en la tabla 25.

Tabla 25. Varianza total explicada

Factor	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la					
	Autovalores iniciales			extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2.829	40.421	40.421	1.675	23.931	23.931
2	1.371	19.580	60.001	1.819	25.983	49.914
3	1.070	15.285	75.287	.670	9.566	59.479
4	.633	9.040	84.327			
5	.432	6.174	90.500			
6	.379	5.418	95.918			
7	.286	4.082	100.000			

Método de extracción: Máxima verosimilitud.

Matriz estructura

La matriz que resultan de realizar una rotación Oblimin (Tabla 26) revela una agrupación factorial bastante consistente, apareciendo una estructura factorial de segundo orden simplificado en tres factores.

Tabla 26. Matriz de estructura

	FACTOR		
	1	2	3
DIFICULTAD RELACIONAL	.985	.379	.020
HABILIDAD RELACIONAL	.639	.275	.266
AUTOCONCEPTO-AUTOESTIMA	.324	.839	.086
RESOLUCIÓN POSITIVA DE DIFICULTADES	.276	.665	.336
EXPECTATIVA DE ÉXITO	.321	.659	.445
PLANIFICACIÓN RESOLUTIVA	.088	.450	.787
ATRIBUCIÓN MOTIVACIONAL ACADÉMICA	.168	.142	.580

Método de extracción: Máxima verosimilitud. Metodo de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

### 3.1.6 Análisis y descripción de factores de segundo orden

*Descripción de los ítems pertenecientes a cada factor extraídos en el análisis factorial de segundo orden.*

El resultado es un cuestionario formado por 3 factores de segundo orden y 7 factores de primer orden.

La descripción de la estructura del cuestionario se detalla a continuación:

El **factor 1** (Tabla 27) está formado por un total de 9 ítems. Se le ha denominado *Relacional*. Hace referencia a las conductas de relación con los demás: facilidades y dificultades, comunicación, empatía y asertividad.

Está formado por 2 factores de primer orden, con sus correspondientes ítems:

Subfactor 6: *Dificultad relacional*, formado por 5 ítems: 10, 2, 14, 28 y 25.

- Subfactor 1: *Habilidad relacional*, agrupa 4 ítems: 6, 22, 18 y 30.

Tabla 27. Factor *Relacional*. *Items*

SUBFACTOR	FACTOR 1: relacional
DIFICULTAD RELACIONAL	10 Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos
	2 Tengo pocos amigos porque me cuesta tratar con los demás
	14 Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás
	28 Pienso que mi fracaso en las relaciones con los demás se deben a que no le agrado a la mayoría de las personas
	25 Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa
HABILIDAD RELACIONAL	6 Hago amigos con facilidad
	22 Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos
	18 Creo, con toda seguridad, que tendré éxito en mis relaciones con los demás
	30 Me siento a gusto compartiendo con otras personas

El factor relacional está relacionado con el factor autorrealización social del PECEd.

El **factor 2** (Tabla 28) agrupa un gran número de ítems del cuestionario 15 ítems. Dada la composición del mismo le hemos denominado autoestima resolutiva. La composición de los tres factores que lo integran justifica a nuestro juicio esta denominación.

Está formado por 3 factores de primer orden, con sus correspondientes ítems:

- Subfactor 2: *Autoconcepto-autoestima*, conformado por 5 ítems: 11, 3, 15, 19 y 7.
- Subfactor 7: *Resolución positiva de dificultades*, agrupa 4 ítems: 23, 16, 8 y 20.
- Subfactor 5: *Expectativa de éxito*, formado por 6 ítems: 9, 13, 29, 21, 27 y 26.

Tabla 28 *Factor Autoestima resolutiva. Ítems*

<b>SUBFACTOR</b>	<b>FACTOR 1: Autoestima resolutiva</b>
<i>Autoconcepto-autoestima</i>	11 En general me siento satisfecho conmigo mismo 3 Me siento muy bien con mi aspecto físico 15 Me acepto tal y como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos 19 Tengo muchas cualidades para estar orgulloso y satisfecho de mi mismo 7 Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera
<i>Resolución positiva de dificultades</i>	23 Logro que casi todas las cosas me resulten bien 16 Controlo bien mis emociones 8 Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee 20 Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia
<i>Expectativa de éxito</i>	9 Tengo una buena capacidad para estudiar en la Universidad 13 Me considero un buen estudiante 29 Creo que tengo el talento para hacer que las cosas funcionen 21 Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal 27 Estoy convencido de que tendré éxito cuando trabaje 26 Creo que soy una persona valiosa para los otros

El factor AUTOESTIMA RESOLUTIVA está relacionado con el factor Autoestima, Autorrealización académica y resolutiva del PECED.

El factor 3 de segundo orden está integrado por los factores 4 y 3. Se le ha denominado **Atribución exitosa y resolutive**. Está compuesto de 6 ítems.

Su estructura está formada por 2 factores de 1º orden:

- Subfactor 4: denominado *Planificación resolutive*, formado por 3 ítems: 12, 4 y 24.
- Subfactor 3: denominado *Atribución motivacional académica*, formado por 3 ítems: 5, 1 y 17.

Tabla 29 *Atribución exitosa y resolutive. Items*

SUBFACTOR	FACTOR 1: <i>Atribución exitosa y resolutive</i>
<i>Planificación resolutive</i>	12 Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar
	4 Cuando tengo que tomar una decisión, planifico cuidadosamente lo que voy a hacer
	24 Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo
<i>Atribución motivacional académica</i>	5 Mi éxito en una asignatura se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo
	1 Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación
	17 Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias

El factor *Atribución exitosa y resolutive* está relacionado con el factor Autoeficacia resolutive (retos) y Autorealización académica (demandas) del PECED.

### 3.1.7 Análisis de fiabilidad de los factores de segundo orden

El índice de fiabilidad de cada una de los factores del cuestionario (Tabla 30), en base al estadístico Alfa de Cronbach es el siguiente: relacional,  $\alpha = .849$ ; Autoestima resolutive,  $\alpha = .841$ ; Atribución exitosa y resolutive,  $\alpha = .720$ . Siendo este último el que menor consistencia interna presenta de los tres.

Tabla 30 Estadísticos de fiabilidad de los factores de segundo orden

FACTORES	ALFA DE CRONBACH	Nº DE ELEMENTOS
Relacional	.849	9
Autoestima resolutive	.841	15
Atribución exitosa y resolutive	.720	6

### 3.1.8 Análisis factorial confirmatorio

El análisis factorial confirmatorio (AFC) se ha convertido en los últimos años en uno de los procedimientos de análisis más utilizados en investigación en ciencias. El AFC es un procedimiento de análisis encuadrado en los modelos de ecuaciones estructurales (*SEM, Structural Equation Models*) cuyo propósito se centra en el estudio de los modelos de medida, esto es, en analizar las relaciones entre un conjunto de indicadores o variables observadas y uno o más factores. A diferencia de lo que sucede en el AFE (Análisis Factorial Exploratorio), en donde el objetivo tiene que ver con la determinación del número de factores que subyacen a los datos, una característica del AFC es que el investigador concreta de antemano todas las dimensiones del modelo, sólidamente fundamentados en una teoría previa. El AFC es una estrategia muy útil para la comprobación de hipótesis y la confirmación de teorías.

La hipótesis de partida es que la personalidad eficaz viene constituida por cuatro dimensiones en el PECED:

- **Autorrealización Académica:** En este componente aparecen conjugados ítems referidos a Demandas del Yo: motivación intrínseca, expectativas y atribuciones de desempeño académico; e ítems que miden indicadores de Fortalezas del Yo: autoconcepto, y autoestima. Este factor pone de manifiesto la relación entre el conocimiento personal y la atribución de éxito a una definida y positiva capacidad y esfuerzo, la motivación intrínseca y el logro en las actividades que desarrolle en su vida académica. El sujeto que puntuara alto en este factor sería aquel que valora positivamente sus recursos a la hora de enfrentarse a

determinadas tareas o retos, cuyas motivaciones académicas son principalmente de carácter interno; valora positivamente su capacidad para superar retos y ejercer su autonomía y control personal. Realiza atribuciones de capacidad y esfuerzo y tiene expectativas, próximas y lejanas, de éxito.

- ***Autorrealización Social:*** Este componente responde a la esfera de Relaciones del Yo, puesto que involucra habilidades de comunicación, empatía y asertividad. Este factor pone de manifiesto la vinculación entre la autopercepción de capacidad o competencia para establecer y mantener relaciones con los otros y las expectativas de éxito en sus relaciones sociales futuras. Dado que este factor incluye variables que apoyan una ejecución social eficaz, un sujeto que puntuara alto tendría confianza y aprecio en sus recursos para construir vínculos, realizaría atribuciones de sus relaciones sociales en función de su habilidad para relacionarse y tendría expectativas de éxito en sus relaciones sociales.
  
- ***Autoestima:*** Conformado principalmente por variables propias de la esfera Fortalezas del Yo, puesto que integra ítems que miden indicadores de autoconcepto y autoestima. Dado que este componente integra aspectos valorativos de la persona, un sujeto que puntuara alto tendría un buen conocimiento y aprecio de su físico, una alta valoración y confianza en sus recursos cognitivo-motivacionales y sociales y un ajustado reconocimiento de sus limitaciones.
  
- ***Autoeficacia Resolutiva:*** Este último componente corresponde a la Esfera Retos del Yo ya que mediría variables que apoyan un afrontamiento eficaz a los retos que puedan surgir en todos los ámbitos. Conjuga ítems que miden indicadores relativos a la toma de decisiones y al afrontamiento de problemas. Por tanto, un sujeto que puntuara alto en este factor planificaría cuidadosamente las decisiones que tuviera que tomar ajustándose a las demandas propias de cada situación, reuniendo la mayor cantidad de información que pueda encontrar y analizando las posibles consecuencias de sus decisiones, con una actitud positiva y capacidad para aprender de la experiencia.

## **Análisis de datos**

Se ha realizado un análisis factorial confirmatorio mediante los programas AMOS 18 para poner a prueba la hipótesis formulada.

Para contrastar si el modelo teórico planteado se ajusta a los datos obtenidos con la prueba de evaluación se ha procedido al análisis conjunto de los siguientes índices obtenidos mediante el AFC (Análisis Factorial Confirmatorio):

- a) El índice de ajuste  $\chi^2$ , si no resulta estadísticamente significativa se interpreta como un ajuste conveniente datos-modelo. Sin embargo, este índice raramente es utilizado como prueba única o concluyente de bondad del ajuste del modelo (en muchas ocasiones la distribución de los datos no se ajusta a la distribución  $\chi^2$ ; puesto que su valor está influenciado por el tamaño de la muestra; se basa en la hipótesis – excesivamente restrictiva– de que  $S$  es igual a  $\Sigma$ ). Para superar estos inconvenientes es necesario complementar sus resultados con los ofrecidos por índices parciales de ajuste:
- b) De carácter absoluto: el SRMR (*Root Mean Square Residual*) Los valores del índice se interpretan de forma que un modelo con SRMR menor de .08 indicaría que es un modelo razonable, mientras .05 indicaría un modelo con buen ajuste.
- c) Como parsimonioso: RMSEA (*Root MSE of Aproximation*) medida de error por grado de libertad del modelo, lo que permite tener una idea de la parsimonia del modelo. Los valores del índice se interpretan de forma que un modelo con RMSEA menor de .08 indicaría que es un modelo razonable, mientras .05 indicaría un modelo con buen ajuste (Browne y Cudeck, 1993).
- d) O incremental: CFI (*Comparative Fit Index*), TLI (the Tucker Lewis INdex), NFI (Normal Fix Index) que es uno de los índices relativos de mayor uso y mejor comportamiento (Tanaka, 1993), también oscila de 0 a 1, considerándose un valor de .90, el mínimo requerido para defender el modelo (Bentler y Bonnet, 1980).

En cuanto a la interpretación del cociente  $\chi^2/g.l.$  se considera que un cociente 4 es un ajuste razonable, mientras que aquellos valores cercanos a 2 son considerados como buenos (Brooke, Russell y Price, 1988).

## Resultados

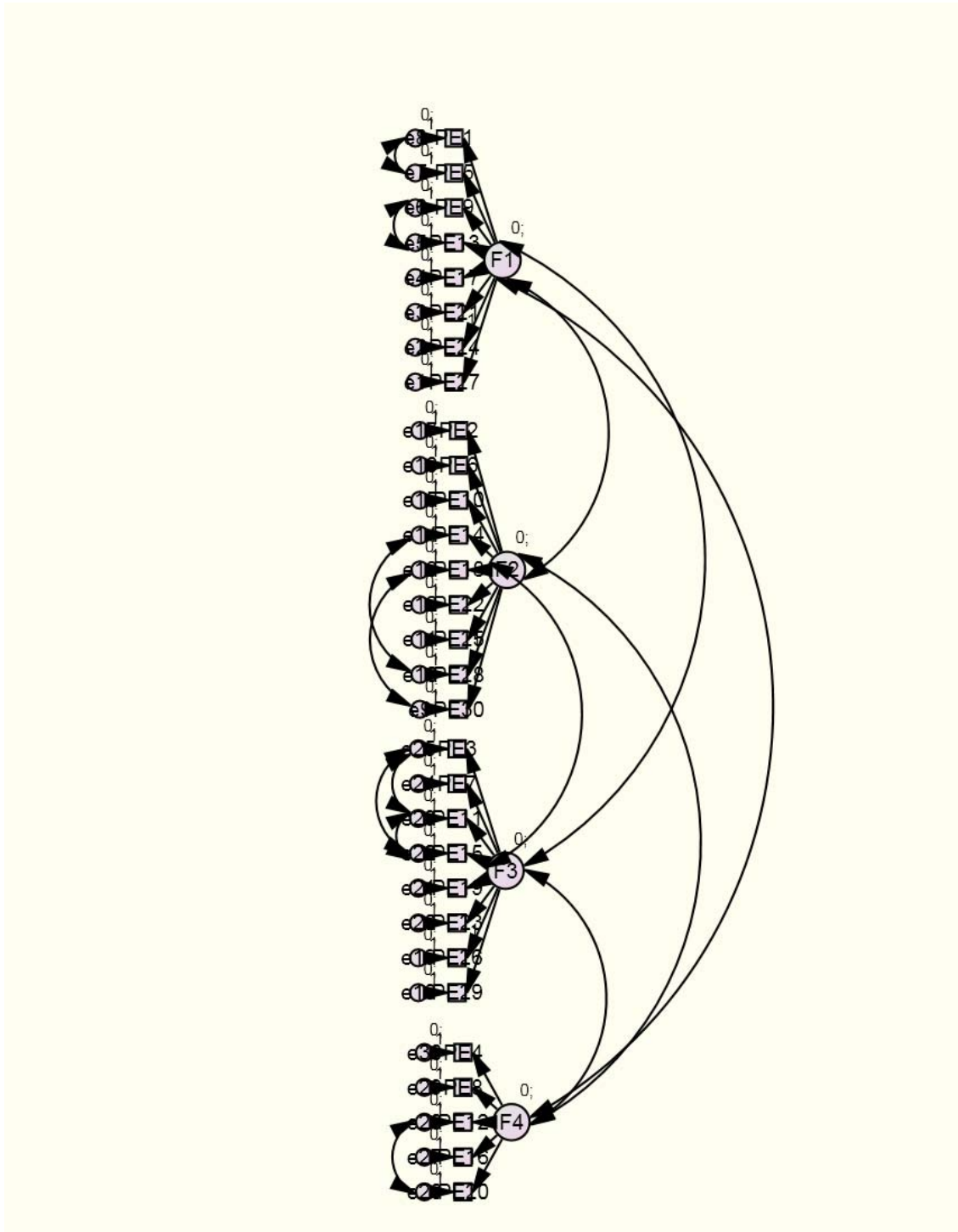
El análisis factorial confirmatorio indica que los datos se ajustan de manera razonable al modelo teórico planteado (tabla 31). A pesar de que la significación de  $\chi^2$  sí resulta significativa, con una significación de .00, al analizar los demás índices se ve que tienen un ajuste razonable. El índice  $\chi^2/g.l$  da un valor de 3.226, como es un valor inferior a 4 es considerado como razonable. Los índices NFI, TLI y CFI tienen valores de .82, .85 y .87, todos ellos cercanos al .90 que indica un ajuste moderado al modelo. Tanto el índice RMSEA tiene un valor de .056 lo que indica un modelo con buen ajuste. El SRMR tienen un valor de .062, menor de .80 lo que indica que es un modelo razonable.

Tabla 31 *Índices de ajuste de las dimensiones del modelo.*

Model	P	CMIN/DF	NFI Delta1	TLI rho2	CFI	RMSEA	SRMR
Default model	.000	3.226	.825	.855	.871	.056	.0628

*Nota.* B: P= significación de  $\chi^2$ ; CMIN/DF= cociente  $\chi^2/g.l.$ ; NFI= Normal Fix Index; TLI= the Tucker Lewis INdex; CFI= Comparative Fit Index; RMSEA= Root MSE of Aproximation; SRMR= Root Mean Square Residual.

En la figura 1 se presenta el diagrama estructural del análisis confirmatorio.



**Figura 1.** Diagrama estructural del AFC del modelo de cuatro factores correlacionados

Tras realizar en AFC del cuestionario, se puede concluir que los factores del cuestionario presentan un ajuste adecuado en relación con las dimensiones del modelo establecido a priori, que postula la existencia de cuatro aspectos generales de la Personalidad Eficaz: Demandas del Yo, Relaciones del Yo, Fortalezas del Yo y Retos del Yo, hipótesis vinculada a una teoría multidimensional en el que estas cuatro grandes dimensiones están relacionadas entre sí, pero con identidad propia.

En conclusión, los resultados del presente estudio proporcionan datos confirmatorios sobre la estructura factorial de la versión para adultos de la Personalidad Eficaz.

### **3.1.9 Análisis de fiabilidad de las dimensiones**

El índice de fiabilidad de cada una de las dimensiones (Tabla 32), en base al estadístico Alfa de Cronbach es el siguiente: Demandas del Yo,  $\alpha = .723$ ; Relaciones del Yo,  $\alpha = .849$ ; Fortalezas del Yo,  $\alpha = .813$  y Retos del Yo,  $\alpha = .557$ . Siendo este último el que menor consistencia interna presenta de los cuatro debido a su menor número de ítems.

Tabla 32. *Estadísticos de fiabilidad de las dimensiones*

<b>FACTORES</b>	<b>ALFA DE CRONBACH</b>	<b>N DE ELEMENTOS</b>
Autorrealización académica (Demandas de Yo)	.723	8
Autorrealización social (Relaciones del Yo)	.849	9
Autoestima (Fortalezas del Yo)	.813	8
Autoeficacia resolutive (Retos del Yo)	.557	5

### 3.1.10 Correlación entre las dimensiones

Como se puede observar en la Tabla 33, se encuentran correlaciones positivas y significativas entre todas las dimensiones del cuestionario. Por lo tanto, de forma general se puede argumentar que los factores tienen entre sí una relación positiva, de tal forma que, los sujetos que puntúan alto en cualquier factor del cuestionario, muestran también puntuaciones altas en el resto de los factores del cuestionario.

Tabla 33. *Correlación de Pearson entre las dimensiones*

	DEMANDAS	RELACIONES	FORTALEZAS	RETOS
DEMANDAS	1	.279(**)	.441(**)	.446(**)
Sig. (bilateral)		.000	.000	.000
N	710	710	710	710
RELACIONES	.279(**)	1	.459(**)	.225(**)
Sig. (bilateral)	.000		.000	.000
N	710	710	710	710
FORTALEZAS	.441(**)	.459(**)	1	.469(**)
Sig. (bilateral)	.000	.000		.000
N	710	710	710	710
RETOS	.446(**)	.225(**)	.469(**)	1
Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	
N	710	710	710	710

## **3.2. Análisis de validez**

### **3.2.1. Análisis de la validez de contenido**

**Objetivo:** Demostrar la validez concurrente a través de la comparación del cuestionario “Personalidad Eficaz” con respecto al Cuestionario de Psicoemocionabilidad.

Para analizar la validez de contenido hemos utilizado el “Cuestionario de Psicoemocionalidad” de Gómez-Artiga y Descals (2005).

Como a continuación vamos a describir, este cuestionario goza de las suficientes fiabilidad y validez necesarias y ofrece factores próximos a los que el cuestionario objeto de nuestro estudio analiza, aunque en otro contexto, el de la *orientación vocacional*.

#### **Presentación del cuestionario de Psicoemocionabilidad**

Este cuestionario está compuesto de 36 ítems que evaluar las características personales (modos característicos que tienen los individuos de enfrentarse al medio) que se relacionan con decisiones profesionales satisfactorias o exitosas. Es importante matizar que estas características personales son modos característicos que tienen los individuos de comportarse habitualmente en cualquier situación o medio y que se relacionan con la personalidad eficiente. Los enunciados o ítems describen comportamientos y formas de pensar que las personas pueden manifestar habitualmente en su vida diaria. Los enunciados reflejan las siguientes características:

**Iniciativa y optimismo** (ítems 70, 78, 86, 94): Las personas dotadas de esta característica intentan interpretar los acontecimientos en términos positivos, pero siempre dentro de un contexto de realidad. Estas competencias movilizan a las personas para aprovechar las oportunidades y superar los contratiempos. Las personas que tienen iniciativa actúan antes de que las circunstancias externas les obliguen a hacerlo; suelen tomar medidas para evitar los problemas antes de que se presenten.

**Persistencia** (ítems 71, 79, 87, 95, 101): La podríamos definir como el grado en el que el sujeto insiste en acabar las tareas que se propone. Las personas dotadas de esta

característica son personas que insisten en conseguir las metas que se proponen a pesar de los obstáculos y contratiempos que se presentan.

**Tolerancia a la frustración** (ítems 72, 80, 88): Tendencia a no sobreestimar las experiencias negativas. Las personas dotadas de esta característica no se derrumban ante las críticas y suelen tolerar el rechazo de los demás.

**Innovación y Adaptabilidad** (ítems 73, 81, 96, 103): Esta característica hace referencia a permanecer abierto a las ideas y los enfoques nuevos, siendo lo suficientemente flexibles como para responder a los cambios.

**Expectativas de autoeficacia** (ítems 75, 82, 90, 98): Confianza en las propias habilidades para desarrollar con éxito una determinada tarea.

**Temor al fracaso** (ítems 76, 83, 91, 99, 104): Miedo a no conseguir un desempeño exitoso en todas las realizaciones. La estrategia de escape es la más utilizada como mecanismo de evitación del fracaso.

**Autocontrol y gestión del estrés** (ítems 77, 85, 92): Capacidad para gestionar adecuadamente motivos, emociones e impulsos conflictivos. Implica pensar con claridad y permanecer concentrados a pesar de las presiones.

**Empatía** (ítems 89, 100, 102, 105): Grado en que somos capaces de percibir el punto de vista o la perspectiva de otra persona. Ser empático implica ser capaz de ver las cosas desde la perspectiva de otra persona y actuar en consecuencia, significa entender lo que sienten y piensan otras personas.

**Asertividad** (ítems 74, 84, 93, 97): Es expresar clara y concisamente los propios deseos pero siendo respetuoso con los deseos y el punto de vista de los demás. Las personas dotadas de esta característica, son personas que protegen y defienden sus derechos pero respetan los de los demás. Intenta lograr sus objetivos sin violar los derechos de los demás.

La base teórica de este ámbito se encuentra en autores que destacan los factores psicoemocionales, o de personalidad, en el ámbito del asesoramiento vocacional tanto en la toma de decisiones en este ámbito como en el mismo desempeño profesional (Super, 1990; Weiss y Adler, 1984, Grotevant, 1987; Blustein, 1989; Savickas, 1997; Kracke y Schmitt-Rodermund, 2001; Bracke, 2002; Mitchell, Levin, y Krumboltz 1999; Chiu 1990; Goleman, 1996 y 2001; Eipstein 2001 y Castaño 1995.

El Análisis Factorial presenta 2 factores que explican un 26.21% de la varianza.

### **FACTOR I: Características no adaptativas de personalidad**

Este factor está definido por variables que hacen referencia a: *Baja tolerancia a la frustración* (ítem 80), *Temor al fracaso* (83, 76, 104), *Falta de flexibilidad ante los cambios* (81), *Expectativas de autoeficacia negativa* (98), *Temor al fracaso* (76, 83, 99, 104), *Baja eficiencia en autocontrol y gestión del estrés* (77, 91, 92), *Pensamiento negativo* (70, 78) *Temor a afrontar nuevos retos* (81), *Falta de iniciativa* (96), *Falta de asertividad* (93) y *Falta de persistencia* (79, 87).

Está compuesto por 15 ítems y explica un 14.87% de la varianza. Los ítems que componen este factor se presentan en la tabla 34.

Tabla 34 *Estructura y saturación del factor I del cuestionario Psicoemocionabilidad*

FACTOR I: características no adaptativas de personalidad		
Porcentaje de varianza explicada: 14.87%		
Nº ítem	Descripción	saturación
Ítem 70	Pensamiento negativo	.43
Ítem 76	Temor al fracaso	.55
Ítem 77	Ansiedad y deficiente gestión del estrés	.48
Ítem 78	Pensamiento negativo	-.40
Ítem 79	Falta de persistencia	.34
Ítem 80	Baja tolerancia a la frustración	.70
Ítem 81	Poca flexibilidad ante los cambios	.66
Ítem 83	Temor al fracaso	.61
Ítem 87	Falta de persistencia	.51

Ítem 91	Autocontrol y deficiente gestión del estrés	.52
Ítem 92	Autocontrol y deficiente gestión del estrés	.34
Ítem 93	Falta de asertividad	.47
Ítem 96	Falta de iniciativa	.32
Ítem 98	Autoeficacia negativa	.58
Ítem 104	Temor al fracaso	.54

## FACTOR II: Personalidad Eficaz

Este factor está definido por variables que reflejan: *persistencia en objetivos y tareas* (ítems 71, 95, 101), *empatía* (84, 89, 102, 105), *percepción de autoeficacia* (ítem 75, 82, 90), *iniciativa y pensamiento positivo* (86, 94), *asertividad* (97), *innovación* (73, 103), *gestión adecuada de motivos, emociones e impulsos conflictivos* (85).

Está compuesto por 16 ítems y explica un 11.34% de la varianza. Los ítems que componen este factor se presentan en la tabla 35.

Tabla 35 Estructura y saturación del factor II del cuestionario Psicoemocionalidad

FACTOR II: Personalidad Eficaz		
Porcentaje de varianza explicada: 11.34%		
Nº ítem	Descripción	saturación
Ítem 71	Persistencia en las metas y objetivos	.50
Ítem 73	Innovación	.45
Ítem 75	Autoeficacia	.36
Ítem 82	Percepción de autoeficacia (conocimiento de capacidades y limitaciones propias)	.42
Ítem 84	Empatía	.31
Ítem 89	Empatía	.53
Ítem 85	Gestión del estrés	.45
Ítem 86	Iniciativa	.45
Ítem 90	Autoeficacia	.58
Ítem 94	Iniciativa y pensamiento positivo	.48

---

Ítem 95	Persistencia en la tarea	.57
Ítem 97	Asertividad	.48
Ítem 101	Persistencia en la consecución de objetivos	.55
Ítem 102	Empatía	.38
Ítem 103	Innovación	.37
Ítem 105	Empatía	.40

---

La fiabilidad del cuestionario a partir del análisis factorial: **Factor I:** Características no adaptativas de personalidad (Alpha de Cronbach= .7547), **Factor II:** Personalidad eficaz (Alpha de Cronbach= .7900).

### **Análisis de datos**

Las relaciones entre los factores de ambos cuestionarios se analizaron mediante el coeficiente de correlación de Pearson ( $r_{xy}$ ). El tratamiento estadístico de los datos se llevó a cabo mediante el paquete estadístico SPSS 18.0.

Para el análisis de la validez concurrente utilizamos del CPE-Universidad las dimensiones confirmadas en el análisis confirmatorio:

Factor 1. : Autorrealización académica

Factor 2: Autorrealización social

Factor 3: Autoestima

Factor 4: Autoeficacia resolutoria

### **Aplicación de la prueba**

Se utilizó la misma muestra de la aplicación del CPE-Universidad.

### **Resultados**

Analizando las correlaciones entre los factores de ambos test (tabla 36) se puede observar que:

El factor 1 de la Personalidad Eficaz, denominado **autorrealización académica** que reúne las variables de la dimensión Demandas del Yo, correlaciona de manera positiva y significativa con los factores: iniciativa y optimismo ( $r_{xy}=.199$ ); expectativas autoeficacia ( $r_{xy}= .428$ ); asertividad ( $r_{xy}=.262$ ), siendo estas correlaciones positivas en

todos los casos, por lo tanto, se puede argumentar que existe una relación positiva, los sujetos que puntúan alto en Demandas del Yo, dan también puntuaciones altas en los factores del cuestionario de Psicoemocionabilidad con los que correlaciona. Por el contrario, las Demandas del Yo correlaciona negativamente pero de forma significativa con el factor Temor al fracaso ( $r_{xy} = -.380$ ).

El factor 2 del cuestionario de Personalidad Eficaz, denominado **autorrealización social** que reúne las variables de la dimensión : Relaciones del yo, correlaciona de forma positiva y significativa con un factor del cuestionario de Psicoemocinabilidad: Iniciativa-Optimismo, por lo tanto existe una relación positiva, de tal forma que los sujetos que puntúan alto en Relaciones del Yo, también puntúan alto en Iniciativa- Optimismo ( $r_{xy} = .268$ ). Por el contrario este factor correlaciona de forma significativa pero negativa con otro factor del cuestionario de Psicoemocionabilidad: Temor al fracaso, por lo tanto presentan una relación inversa: cuando aumenta la puntuación de Relaciones del yo, disminuye la de Temor al fracaso ( $r_{xy} = -.362$ ) y viceversa.

El factor 3 del cuestionario de Personalidad Eficaz, denominado **autoestima** que reúne las variables de la dimensión de Fortalezas del yo, correlaciona de forma positiva y significativa con tres factores del cuestionario de Psicoemocinabilidad: Iniciativa y Optimismo, Expectativas de autoeficacia y Asertividad, por lo tanto existe una relación positiva, de tal forma que los sujetos que puntúan alto en Fortalezas del Yo, también puntúan alto en Iniciativa y Optimismo ( $r_{xy} = .318$ ); Expectativas de autoeficacia ( $r_{xy} = .225$ ); y Asertividad. ( $r_{xy} = .177$ ). Por otro lado, el factor Fortalezas del Yo correlaciona de forma significativa pero negativa con el factor de Temor al Fracaso, de tal forma que existe una relación inversa entre ellos: cuando aumenta la puntuación de Fortalezas del yo, disminuye en Temor al Fracaso ( $r_{xy} = -.505$ ) y viceversa.

Finalmente el factor 4 del cuestionario de Personalidad Eficaz, denominado **Autoeficacia resolutiva** que reúne las variables que integran la dimensión Retos del yo, correlaciona de forma positiva y significativa con cuatro factores del cuestionario de Psicoemocinabilidad: Iniciativa- Optimismo, Expectativas de autoeficacia, Empatía y Asertividad, por lo tanto existe una relación positiva, de tal forma que los sujetos que puntúan alto en Retos del Yo, también puntúan alto en Iniciativa-Optimismo ( $r_{xy} = .399$ ) y Expectativas de autoeficacia ( $r_{xy} = .213$ ); Empatía ( $r_{xy} = .185$ ); y Asertividad ( $r_{xy} = .219$ ). Por

el contrario este factor correlaciona de forma significativa pero negativa con un factor del cuestionario de Psicoemocionabilidad: Temor al fracaso, por lo tanto presentan una relación inversa: cuando aumenta la puntuación de Retos del yo, disminuye la puntuación de Temor al fracaso ( $r_{xy} = -.287$ ) y viceversa.

Tabla 36. *Correlaciones Pearson entre los factores Personalidad Eficaz y Psicoemocionabilidad*

	Autorealización académica DEMANDAS	Autorealización social RELACIONES	Autoestima FORTALEZAS	Autoeficacia resolutiva RETOS
Iniciativa y Optimismo	,199(*)	,268(**)	,318(**)	,399(**)
Sig. (bilateral)	,014	,001	,000	,000
N	154	154	154	154
Persistencia	,154	,061	,042	,141
Sig. (bilateral)	,057	,450	,603	,080
N	154	154	154	154
Tolerancia a Frustración	-,060	,037	-,111	,052
Sig. (bilateral)	,457	,652	,169	,525
N	154	154	154	154
Innovación y Adaptabilidad	-,100	-,148	-,129	-,072
Sig. (bilateral)	,215	,067	,111	,377
N	154	154	154	154
Expectativas de Autoeficacia	,428(**)	,152	,225(**)	,213(**)
Sig. (bilateral)	,000	,059	,005	,008

	N	154	154	154	154
Temor al Fracaso		-,380(**)	-,362(**)	-,505(**)	-,287(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	154	154	154	154
Autocontrol y Gestión de Estrés		,060	,082	-,034	-,056
	Sig. (bilateral)	,458	,310	,678	,489
	N	154	154	154	154
Empatía		,075	,106	,145	,185(*)
	Sig. (bilateral)	,353	,191	,072	,022
	N	154	154	154	154
Asertividad		,262(**)	,063	,177(*)	,219(**)
	Sig. (bilateral)	,001	,441	,028	,006
	N	154	154	154	154

*Nota.* \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$

Tras correlacionar los factores que componen el cuestionario Personalidad Eficaz con los factores del cuestionario Psicoemocionabilidad, observamos dos patrones de correlación claramente definidos, en los cuales además se alcanzó significación estadística:

a) Correlaciones positivas entre:

- a. Los factores de **Demandas del yo** y los factores iniciativa y optimismo, expectativas de autoeficacia y asertividad;
- b. Entre **Relaciones del Yo** y los factores Iniciativa- Optimismo y Expectativas de autoeficacia;
- c. Entre el factor **Fortalezas del Yo** y los factores iniciativa y optimismo, expectativas de autoeficacia y asertividad;

d. Factor de **Retos del Yo** y los factores iniciativa y optimismo, expectativas de autoeficacia, empatía y, asertividad.

b) Correlaciones negativas entre:

- a. el factor **Demandas del yo** y el factor Temor al fracaso;
- b. entre el factor **Relaciones del Yo** y el factor Temor al fracaso;
- c. entre el factor **Fortalezas del Yo** y el factor Temor al fracaso;
- d. entre el factor **Retos del Yo** y el factor Temor al fracaso.

Los datos obtenidos nos permiten afirmar que la validez concurrente del nuevo instrumento en base a criterios externos seleccionados es pertinente. Los resultados conforman los hallazgos encontrados en otras investigaciones y vienen a corroborar el hecho de que existe una relación teórica y conceptual entre los factores de la Personalidad Eficaz y la Psicoemocionabilidad.

### **3.2.2 Análisis de la validez predictiva**

#### **Estudio de las correlaciones.**

Se han calculado las correlaciones entre las cuatro dimensiones del cuestionario y la expectativa de rendimiento académico.

Se realizaron correlaciones entre las dimensiones del test utilizando el coeficiente de correlación de Pearson ( $r_{xy}$ ) para describir la relación entre las mismas. Para ver en qué medida las dimensiones del cuestionario sirven o no para predecir el rendimiento, se realizó un estudio de la validez predictiva mediante un análisis de las correlaciones y un análisis de regresión múltiple, tomando como variables predictoras las dimensiones del constructo y como variable criterio el rendimiento académico.

Como se puede ver en la Tabla 37 las dimensiones del cuestionario correlacionan significativamente y de forma positiva con la clasificación esperada: Demandas  $r_{xy}=.35$ ,  $p=.000$ ; Relaciones  $r_{xy}=.01$ ,  $p=.656$ ; Fortalezas  $r_{xy}=.13$ ,  $p=.002$  y Retos  $r_{xy}=.09$ ,  $p=.037$ . Siendo la correlación más alta la existente entre Demandas y la clasificación esperada. Por lo tanto existe una relación positiva, de forma que los sujetos que puntúan alto en las dimensiones del cuestionario dan mejores puntuaciones en la clasificación esperada.

Tabla 37 *Correlación de Pearson entre las dimensiones del cuestionario y el rendimiento académico.*

	Calificación esperada
DEMANDAS	.359(**)
Sig. (bilateral)	.000
N	530
RELACIONES	.019
Sig. (bilateral)	.656
N	530
FORTALEZAS	.137(**)
Sig. (bilateral)	.002
N	530
RETOS	.091(*)
Sig. (bilateral)	.037
N	530

### **Análisis de Regresión Lineal Múltiple.**

Se pretende ver qué factores explican que un sujeto tenga una buena clasificación esperada. Para ello se analiza en qué proporción las diferencias que hay entre los sujetos en la clasificación esperada pueden explicarse por las diferencias que hay entre los mismos en las variables predictoras consideradas. Para ello se ha realizado un análisis de regresión múltiple comprobando la significación estadística de los pesos de los factores en la clasificación esperada.

Como se puede observar en la Tabla 38, el coeficiente  $R$  de correlación múltiple entre las variables predictoras y el criterio es de .379. Con respecto al coeficiente de determinación ( $R^2$ ) indica la proporción de la variabilidad en el criterio que puede explicarse a partir de las diferencias en las variables predictoras. Así, en los sujetos de nuestra muestra, el 14.4% ( $R^2 = .144$ ) de las diferencias en la clasificación esperada se explican a partir de las diferencias en las variables predictoras.

Tabla 38 Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.379(a)	.144	.137	.82651

Nota: a Variables predictoras: (Constante), RETOS, RELACIONES, DEMANDAS, FORTALEZAS; R= coeficiente de correlación múltiple;  $R^2$ = coeficiente de determinación.

En la Tabla 39 aparecen los resultados del *Anova* efectuado para comprobar la significación estadística del coeficiente de correlación múltiple. Puede observarse que dicho coeficiente es significativo ( $p < .001$ ), es decir, que en la población dicho coeficiente sería distinto de cero.

Tabla 39 ANOVA(b)

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	60.278	4	15.069	22.060	.000(a)
	Residual	358.640	525	.683		
	Total	418.917	529			

Nota. a Variables predictoras: (Constante), RETOS, RELACIONES, DEMANDAS, FORTALEZAS

b Variable dependiente: Calificación esperada

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$

En la Tabla 40 se observan los coeficientes beta (estandarizados) de todos los factores, que son los que hay que considerar para saber la importancia relativa de cada variable para pronosticar el criterio. La expectativa de calificación se relaciona positivamente con dos de los cuatro factores del cuestionario: Demandas ( $Beta = .414$ ,  $p = .000$ ) y Fortalezas ( $Beta = .044$ ,  $p = .393$ ); y se relaciona negativamente con los otros dos factores Relaciones, ( $Beta = -.103$ ,  $p = .026$ ) y Retos ( $Beta = -.096$ ,  $p = .047$ ), pero como se puede apreciar, correlaciona de forma significativa con Demandas, Relaciones y Retos, por lo tanto, son las variables que más contribuye significativamente a predecir el criterio. La ecuación de regresión que nos permita predecir, para cualquier sujeto de la población, su puntuación en el criterio conociendo sus puntuaciones en las variables predictoras, resulta la siguiente: Rendimiento ( $Y'$ ) =  $1.209 + .087 (X_1) + (-.017) (X_2) + .008 (X_3) + (-.027) (X_4)$ . Donde:  $Y'$  es la puntuación pronosticada en expectativas de

calificación,  $X_1$  la puntuación de Demandas,  $X_2$  la puntuación de relaciones,  $X_3$  la puntuación de Fortalezas y  $X_4$  la puntuación de Retos. Siendo los factores Demandas, Relaciones y Retos los que presentan mayor poder predictivo sobre las expectativas de calificación.

Tabla 40 *Coeficientes(a)*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.
	B	Error típ.	Beta	B		
1	(Constante)	1.209	.318		3.806	.000
	DEMANDAS	.087	.010	.414	8.632	.000
	RELACIONES	-.017	.008	-.103	-2.230	.026
	FORTALEZAS	.008	.010	.044	.855	.393
	RETOS	-.027	.014	-.096	-1.990	.047

*Nota.* B= Coeficiente beta de regresión no estandarizado; Beta= Coeficiente beta de regresión estandarizado.

p < .05. \*\* p < .01

En cuanto a las correlaciones de los factores del cuestionario respecto a las calificaciones esperadas por los estudiantes, se ha encontrado, que el uso del cuestionario correlaciona en gran medida con la calificación esperada de los alumnos, por lo tanto, podría ser un criterio predictor del mismo. Así mismo, por los coeficientes beta (estandarizados), se observa que el rendimiento académico esperado muestra cierta correlación con los cuatro factores, relacionándose de forma significativa con Demandas, Relaciones y Retos. Por lo tanto, se puede concluir que el cuestionario muestra indicadores de validez predictiva aceptables. Desde esta perspectiva este instrumento constituye una ayuda tanto para detectar factores de personalidad eficaz que se asocian de mejor manera con expectativas de rendimiento, como para orientar el diseño de programas de entrenamiento en personalidad eficaz que podrían tener efectos positivos en el rendimiento académico.

## **3.3 Baremación de la prueba (CEP-U)**

### **3.3.1 Baremación**

Para la confección de los baremos hemos acudido previamente al análisis de diferencias de la muestra en función de las variables género y curso

La técnica más recomendada para dichos análisis es la técnica multivariada de la varianza (MONOVA) para analizar el efecto de las variables categóricas género y curso sobre las dimensiones de la Personalidad eficaz.

Se optaría por la utilización de esta técnica puesto que tiene en cuenta el aumento del error tipo I que se produciría al utilizar múltiples Anovas y porque podría mostrar diferencias debidas a pequeñas diferencias en algunas de las variables que al combinarse pudiesen dar lugar a diferencias significativas entre los grupos.

Puesto que no se da el supuesto de homoscedasticidad de varianza (Prueba de Box sobre la igualdad de las matrices de covarianzas con significación .001) se ha procedido a realizar una T de Student para analizar las diferencias entre ambos sexos y un Anova para las diferencias entre los distintos cursos en los que se encontraban.

*T de Student para el estudio de diferencias de género.*

La tabla 41 nos muestra las medias de ambos grupos en las distintas variables y sus correspondientes desviaciones típicas. Encontramos que las medias de las mujeres es superior en las dos primeras dimensiones (demandas y relaciones) siendo al revés en las dos últimas (fortalezas y retos).

Tabla 41 Estadísticos de grupo

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
DEMANDAS	Varón	210	28,3048	4,53192	,31273
	Mujer	498	29,1988	3,92724	,17598
RELACIONES	Varón	210	36,0095	5,74164	,39621
	Mujer	498	36,3414	5,25065	,23529
FORTALEZAS	Varón	210	29,0619	4,69969	,32431
	Mujer	498	27,1888	4,92198	,22056
RETOS	Varón	210	18,1905	3,22845	,22278
	Mujer	498	17,2671	3,06977	,13756

En la tabla 42 se aprecia que las diferencias de medias encontradas en la tabla anterior son significativas en todas las dimensiones a excepción de la dimensión de Relaciones donde estas diferencias son atribuibles al azar. La tabla muestra un predominio significativo de las mujeres en las demandas y de los varones en fortalezas y retos.

Tabla 42 Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas			Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
DEMANDAS	Se han asumido varianzas iguales	4,568	,033	-2,640	706	,008	-,89403	,33862
	No se han asumido varianzas iguales			-2,491	347,663	,013	-,89403	,35885

RELACIONES	Se han asumido varianzas iguales	2,124	,145	-,747	706	,455	-,33184	,44436
	No se han asumido varianzas iguales			-,720	363,395	,472	-,33184	,46081
FORTALEZAS	Se han asumido varianzas iguales	,218	,641	4,687	706	,000	1,87315	,39965
	No se han asumido varianzas iguales			4,776	410,147	,000	1,87315	,39220
RETOS	Se han asumido varianzas iguales	,124	,725	3,600	706	,000	,92341	,25651
	No se han asumido varianzas iguales			3,527	375,774	,000	,92341	,26183

### *Diferencias por cursos Anova*

Se emplea un anova puesto que la variable curso tiene más de dos niveles por lo que se corrige el aumento del error tipo I que se produciría si se realiza en múltiples comparaciones a pares (mediante la prueba T de Student).

Se muestra en la tabla 43 las medias y la desviación típica de cada uno de los cursos en las diversas dimensiones de la Personalidad Eficaz.

Tabla 43 *Descriptivos*

		N	Desviación				Mínimo	Máximo
			Media	típica	Error típico			
			Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior		
DEMANDAS	1,00	358	28,7458	4,13967	,21879	15,00	39,00	
	2,00	107	29,3178	3,86225	,37338	16,00	38,00	
	3,00	151	29,0132	4,18089	,34024	15,00	38,00	
	4,00	56	29,3393	4,22235	,56424	12,00	37,00	
	5,00	37	28,7838	4,54689	,74750	19,00	40,00	
	Tota l	709	28,9379	4,13154	,15516	12,00	40,00	
RELACIONES	1,00	358	36,3296	5,51471	,29146	11,00	45,00	
	2,00	107	36,1028	5,19422	,50214	20,00	45,00	
	3,00	151	36,4570	5,28360	,42997	19,00	45,00	
	4,00	56	35,8929	5,23859	,70004	20,00	44,00	
	5,00	37	35,6216	5,76075	,94706	16,00	44,00	
	Tota l	709	36,2511	5,39948	,20278	11,00	45,00	
FORTALEZAS	1,00	358	27,4246	5,01523	,26506	11,00	39,00	
	2,00	107	28,0187	5,01504	,48482	13,00	40,00	
	3,00	151	28,2119	4,72668	,38465	12,00	39,00	
	4,00	56	27,5714	4,68986	,62671	13,00	39,00	
	5,00	37	28,4324	4,92466	,80961	14,00	39,00	
	Tota l	709	27,7461	4,92548	,18498	11,00	40,00	
RETOS	1,00	358	17,4413	3,17212	,16765	8,00	25,00	
	2,00	107	17,6729	3,22073	,31136	6,00	25,00	
	3,00	151	17,7417	3,09938	,25222	9,00	25,00	
	4,00	56	17,0714	2,99610	,40037	9,00	23,00	
	5,00	37	18,1351	3,09266	,50843	10,00	25,00	
	Tota l	709	17,5472	3,14608	,11815	6,00	25,00	

En la tabla 44 del Anova se ve que las diferencias existentes entre los distintos cursos no son significativas, son debidas al mero azar, por lo que esta variable no influye en las dimensiones que conforman la Personalidad Eficaz.

Tabla 44 ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
DEMANDAS	Inter-grupos	39,407	4	9,852	,576	,680
	Intra-grupos	12045,862	704	17,111		
	Total	12085,269	708			
RELACIONES	Inter-grupos	32,806	4	8,202	,280	,891
	Intra-grupos	20608,505	704	29,273		
	Total	20641,312	708			
FORTALEZAS	Inter-grupos	96,862	4	24,215	,998	,408
	Intra-grupos	17079,440	704	24,261		
	Total	17176,302	708			
RETOS	Inter-grupos	36,882	4	9,220	,931	,445
	Intra-grupos	6970,785	704	9,902		
	Total	7007,667	708			

A raíz de estos estudios de diferencias se ha procedido a realizar los baremos pertinentes en función de la variable género donde se encontraron diferencias significativas.

Baremo de la dimensión Autoeficacia social (Relaciones del Yo), que es común para ambos géneros al no haberse encontrado diferencias significativas en esta variable. Ver tabla 45.

Tabla 45 Estadísticos

		Autoeficacia social (RELACIONES)
N	Válidos	710
	Perdidos	0
	Media	36,2507
	Mediana	37,0000
	Moda	38,00
	Desv. típ.	5,39568
	Varianza	29,113
	Asimetría	-1,111
	Error típ. de asimetría	,092
	Curtosis	1,471
	Error típ. de curtosis	,183
	Mínimo	11,00
	Máximo	45,00
Percentiles	10	29,0000
	20	32,0000
	25	33,0000
	30	35,0000
	40	36,0000
	50	37,0000
	60	38,0000
	70	39,0000
	75	40,0000
	80	41,0000
	90	42,0000

### **3.3.2 Baremos por sexo**

A continuación se presentan los baremos diferenciados en función de la variable género de las dimensiones autorealización académica (Demandas del Yo), Autoestima (Fortalezas del Yo) y Autoeficacia resolutiva (Retos del Yo)

#### **3.3.2.1 Baremo para Varones**

Situado en la página siguiente para poder facilitar una visión completa del mismo (tabla 46).

Tabla 46 Estadísticos para varones

		Autorealización académica (DEMANDAS)	Autoestima (FORTALEZAS)	Autoeficacia resolutiva (RETOS)
N	Válidos	210	210	210
	Perdidos	0	0	0
	Media	28,3048	29,0619	18,1905
	Mediana	28,0000	29,0000	18,0000
	Moda	26,00	31,00	18,00
	Desv. típ.	4,53192	4,69969	3,22845
	Varianza	20,538	22,087	10,423
	Asimetría	-,256	-,487	-,369
	Error típ. de asimetría	,168	,168	,168
	Curtosis	,212	,753	,490
	Error típ. de curtosis	,334	,334	,334
	Mínimo	15,00	13,00	6,00
	Máximo	38,00	40,00	25,00
Percentiles	10	22,1000	23,0000	14,0000
	20	25,0000	25,0000	16,0000
	25	26,0000	26,0000	16,0000
	30	26,0000	27,0000	16,3000
	40	27,0000	28,0000	18,0000
	50	28,0000	29,0000	18,0000
	60	29,0000	31,0000	19,0000
	70	31,0000	32,0000	20,0000
	75	31,2500	32,0000	20,0000
	80	32,0000	33,0000	21,0000
	90	34,0000	34,0000	22,0000

### 3.3.2.2 Baremo para Mujeres

Ver tabla 47.

Tabla 47 Estadísticos para mujeres

		Autorealización académica (DEMANDAS)	Autoestima (FORTALEZAS)	Autoeficacia resolutiva (RETOS)
N	Válidos	498	498	498
	Perdidos	0	0	0
Media		29,1988	27,1888	17,2671
Mediana		29,0000	28,0000	18,0000
Moda		31,00	30,00	18,00
Desv. típ.		3,92724	4,92198	3,06977
Varianza		15,423	24,226	9,424
Asimetría		-,301	-,527	-,302
Error típ. de asimetría		,109	,109	,109
Curtosis		,526	,578	-,078
Error típ. de curtosis		,218	,218	,218
Mínimo		12,00	11,00	8,00
Máximo		40,00	40,00	25,00
Percentiles	10	24,0000	21,0000	13,0000
	20	26,0000	23,0000	15,0000
	25	27,0000	24,0000	15,0000
	30	27,0000	25,0000	16,0000
	40	28,0000	26,0000	17,0000
	50	29,0000	28,0000	18,0000
	60	30,0000	29,0000	18,0000
	70	31,0000	30,0000	19,0000
	75	32,0000	30,0000	19,2500
	80	32,0000	31,0000	20,0000
90	34,0000	33,0000	21,0000	

## **3.4 Tipologías modales multivariadas**

### **3.4.1 Introducción**

El objetivo es presentar tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz en contextos universitarios españoles.

Nos referimos únicamente a aspectos metodológicos que nos conducen al establecimiento de las Tipologías modales multivariadas tomando como base el constructo de Personalidad Eficaz (Martín del Buey, Martín y Fernández, 2009 y 2010; Martín del Buey, Martín y Di Giusto, 2009; Fueyo, Martín y Fernández, 2009; Martín del Buey y Dapelo, 2006 y 2007), centrándonos en presentar y describir los tipos encontrados.

El cuestionario CPE-Universidad presenta los siguientes factores:

- Autoestima,
- Autorrealización Académica,
- Autoeficacia Resolutiva y
- Autorrealización Social

Estos se relacionan respectivamente con las dimensiones de fortalezas, demandas, retos y relaciones del yo.

Los agrupamientos que estadísticamente se pretenden obtener nos permitirán la descripción de las características diferenciales en función de la combinación de la presencia de estas dimensiones en los individuos de la muestra. En este sentido podemos encontrar grupos de sujetos fortalecidos en algunos factores pero deficitarios en otros.

### **3.4.2 Procedimiento**

El cuestionario fue cumplimentado por los alumnos en el horario programado en horas lectivas de forma colectiva y en una única sesión.

La cumplimentación del cuestionario se realizó de forma voluntaria garantizando la confidencialidad y anonimato de las personas.

Para el análisis estadístico se ha utilizado el SPSS 18.0.

Se ha realizado un Análisis de Conglomerados mediante el método K-medias con la finalidad de agrupar a los sujetos en función de sus puntuaciones directas en los cuatro factores (Autoestima, Autorrealización Académica, Autorrealización Social y Autoeficacia Resolutiva) que conforman el cuestionario utilizado CPE-Universidad para la evaluación del constructo de Personalidad Eficaz.

Se trata de un método de partición u optimización que permite asignar elementos a grupos especificando de antemano el número de clusters que se desea obtener y obteniendo tipos independientes entre sí.

Se han realizado exploraciones de modelos de agrupaciones desde 3 hasta 8 grupos. Finalmente, hemos optado por un modelo de cuatro grupos por considerarlo el modelo que nos permite describir el perfil de persona eficaz de manera parsimónica y consistente.

### **3.4.3 Resultados**

El análisis de K-medias ofrece los “Centros de conglomerados finales” (Tabla 49) que permite describir los cuatro clusters solicitados. En la Tabla 48 se presentan los estadísticos descriptivos de los factores del cuestionario, que servirán de guía para conocer la posición relativa de los sujetos agrupados en cada uno de los clusters.

Tabla 48. Estadísticos Descriptivos

		Autorrealización	Autorrealización	Autoeficacia	
		Académica	Social	Autoestima	Resolutiva
N	Válidos	737	737	737	737
	Perdidos	0	0	0	0
Media		28,6024	23,6947	27,2754	17,5848
Desv. típ.		4,55380	2,57241	4,11107	3,14957
Percentiles	10	23,0000	21,0000	22,0000	14,0000
	20	25,0000	22,0000	24,0000	15,0000
	25	26,0000	22,0000	25,0000	16,0000
	30	26,0000	22,0000	25,0000	16,0000
	40	28,0000	23,0000	26,0000	17,0000
	50	29,0000	24,0000	28,0000	18,0000
	60	30,0000	24,0000	28,0000	19,0000
	70	31,0000	25,0000	29,0000	19,0000
	75	32,0000	25,0000	30,0000	20,0000
	80	32,0000	26,0000	31,0000	20,0000
	90	34,0000	27,0000	32,0000	21,2000

Tabla 49. Centros de los conglomerados finales

	Conglomerado			
	Tipo I	Tipo II	Tipo III	Tipo IV
Autorrealización Académica	22,58	25,64	29,93	32,91
Autorrealización Social	22,88	23,72	23,22	24,42
Autoestima	22,41	28,56	24,41	30,64
Autoeficacia Resolutiva	13,87	17,78	16,60	19,88

Las diferencias entre los clusters en los cuatro componentes son estadísticamente significativas ( $p=.000$ ), como puede verse en la tabla del ANOVA (tabla 50).

Tabla 50. ANOVA

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media		Media			
	cuadrática	gl	cuadrática	gl		
Autorrealización Académica	3452,439	3	6,692	733	515,909	,000
Autorrealización Social	78,942	3	6,321	733	12,488	,000
Autoestima	2346,050	3	7,368	733	318,399	,000
Autoeficacia Resolutiva	963,986	3	6,015	733	160,264	,000

En la tabla 51 se presenta el número de sujetos que han sido incluidos en cada Cluster.

Tabla 51. Número de casos en cada conglomerado

Conglomerado	Tipo I	106,000
	Tipo II	209,000
	Tipo III	188,000
	Tipo IV	234,000
Válidos		737,000
Perdidos		,000

### 3.4.4 Descripciones Tipológicas

Para describir cada uno de los perfiles de los clusters es necesario partir de la tabla 49, que aporta los centros de conglomerados finales, y en base a la tabla 48, que nos da la media, la desviación típica y los percentiles de cada variable, para interpretar las puntuaciones de los cuatro factores que configuran el constructo de Personalidad Eficaz en cada cluster o agrupación de sujetos.

### **3.4.4.1 Tipo I**

- **Tipo I:** Los sujetos que quedan enmarcados dentro de este clúster presentan puntuaciones muy bajas en los cuatro factores del cuestionario de Personalidad Eficaz PECEd. En los factores Demandas del yo y Retos del yo presentan puntuaciones por debajo del percentil 10; en el factor Fortalezas del yo lo superan ligeramente, pero todos ellos más de una desviación típica menor que la media; y en el factor Relaciones del yo se encuentran el percentil 30. Presentan un funcionamiento deficitario en las cuatro esferas del yo.

Se ven a ellos mismos como problemáticos, poco importantes y en desacuerdo con su forma de ser y actuar. No se gustan ni física, ni emocionalmente. Presentan una *baja autoestima como estudiantes y como amigos*, repercutiendo en sus estudios y en sus relaciones con los iguales. La imagen negativa que tienen de sí mismos afecta a las otras esferas de su yo desembocando en un funcionamiento poco adaptativo o lo que podríamos llamar, siguiendo con la terminología del constructo, “Personalidad Ineficaz”.

Representarían la antítesis del sujeto prototipo de “Personalidad Eficaz” (Tipo IV), que cuenta con un amplio abanico de competencias personales y sociales para desenvolverse en su vida cotidiana.

Presenta *escasa motivación académica* repercutiendo en su rendimiento. Sus atribuciones no presentan *locus de control interno*, y se perciben con falta de aptitudes para obtener buenas calificaciones. Esto repercute en una *visión pesimista sobre acontecimientos futuros*. En el contexto académico se concreta en la creencia de que en el curso presente sus notas serán bajas o que en el futuro no les va a ir bien, pudiendo desembocar en “profecías autocumplidas” por las escasas herramientas que estos sujetos despliegan para hacer frente a las creencias negativas que tienen de sí mismos, y que queda reflejado en sus bajas puntuaciones en el factor Retos del yo.

Muestran dificultades en el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones, presentando dificultades para decidir por sí mismos y optando por una

actitud en ocasiones pasiva, y en ocasiones impulsiva, a la hora de abordar conflictos. Poniendo en relación estas actitudes y la pobre imagen que tienen de sí mismos se hace difícil que, por ellos mismos, den el paso de "tomar las riendas" ante las dificultades o pongan en marcha recursos que les permitan mejorar su autoestima.

Se perciben con pocas amistades y dificultad para relacionarse con sus iguales. Manifiestan expectativas de fracaso en relaciones sociales hipotéticas futuras. Sus escasas capacidades empática y asertiva y sus problemas a la hora de desenvolverse en situaciones social explican las bajas puntuaciones en el segundo factor del cuestionario, aunque estas se sitúan dentro de la normalidad.

Son por tanto alumnos de universidad que presentan cogniciones y comportamientos desadaptativos: baja autoestima, escasa motivación académica (ni de logro, ni orientada a la tarea), expectativas pesimistas, déficit en habilidades sociales y dificultades para afrontar dificultades de su día a día. Hablaríamos, como ya se ha señalado, de Personalidad Ineficaz.

#### **3.4.4.2 Tipo II**

- **Tipo II:** Estos sujetos presentan un buen funcionamiento en tres de las cuatro esferas del yo que conforman el cuestionario de Personalidad Eficaz, PECED. Puntúan por encima de la media, en torno al percentil 50, en los factores Fortalezas del yo, Retos del yo y Relaciones del yo. Son universitarios con una buena imagen de sí mismos, que se valoran como son, que están moderadamente contentos con su físico, que se consideran personas tranquilas y que creen en sus capacidades. Frecuentemente adoptan una perspectiva resolutiva a la hora de abordar situaciones problemáticas, reflexionando antes de tomar una decisión o actuar. Con respecto a sus relaciones con los iguales demuestran ser socialmente competentes: se perciben como poco tímidos, con un buen número de amistades, valorados por los demás y con expectativas de éxito en relaciones sociales.

Por otra parte, presentan puntuaciones por debajo de la media en el factor Demandas del yo (en torno al percentil 20). La motivación interna hacia los

*estudios es escasa*. Algo sobre lo que se debe poner el foco de atención. No realizan atribuciones de sus éxitos ni a sus esfuerzos, ni a sus buenas capacidades. Quizá por ello tampoco presenten expectativas de éxito académico futuro, ni a largo plazo, ni inmediato.

Esta tipología pone de manifiesto la relación entre las fortalezas de la personalidad con la resolución de problemas y una buena competencia social.

En resumen, estamos hablando de universitarios caracterizados por un estilo de alta autoestima, competentes en el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones; competentes en las relaciones con los iguales y para desenvolverse en situaciones sociales pero con carencias en motivación y atribución interna y sin expectativas altas de éxito futuro.

#### **3.4.4.3 Tipo III**

- **Tipo III:** Estos sujetos presentan un buen funcionamiento en una de las cuatro esferas del yo que conforman el cuestionario de Personalidad Eficaz. Puntúa por encima de la media, en torno al percentil 75, en el factor Demandas del yo. Son sujetos con valores ligeramente superiores a la media en motivación orientada a la tarea. Establecen atribuciones internas de éxito (debidas al esfuerzo o la capacidad) en la mayoría de las situaciones, y por lo general, suelen mantener expectativas de éxito futuro.

Sin embargo, presentan deficiencias en las tres esferas restantes, especialmente en Fortalezas del yo. En este factor puntúan en el percentil 20, casi una desviación típica por debajo de la media. Y en los factores Relaciones y Retos del yo puntúan en el percentil 40 y 30 respectivamente. Demuestran, por tanto, una valoración negativa de sí, un déficit en habilidades sociales y en resolución de problemas.

En resumen, estamos hablando de universitarios caracterizados por un estilo motivacional y atribucional adaptativo, expectativas optimistas pero con carencias en competencias de afrontamiento de problemas y la toma de

*decisiones*, con baja autoestima, dificultades en las relaciones con los iguales y para desenvolverse en situaciones sociales.

La dinámica de las puntuaciones en el cuestionario de Personalidad Eficaz, PECED, de esta tipología es exactamente la *inversa a la Tipología II*, que presentaba alta puntuación en los factores Fortalezas del yo, Retos del yo y Relaciones de yo.

#### **3.4.4.4. Tipo IV**

- **Tipo IV:** Esta tipología de sujetos muestra puntuaciones superiores a la media en los cuatro factores del cuestionario. Los universitarios que pertenecen a este cluster presentan puntuaciones cercanas al centil 70 en todos los factores; incluso en el factor Fortalezas y Demandas se encuentran por encima del percentil 75. Representarían el prototipo de Persona Eficaz.

Hablamos de universitarios con un *buen autoconcepto*, pero sobretodo, que *se valoran y quieren como son*. Son chicos que valoran positivamente sus actitudes y capacidades en los principales contextos en los que se desenvuelven en estas edades (universidad, familia y grupo de iguales). Se consideran atractivos, estables emocionalmente, capaces e importantes.

En esa buena imagen que tienen de sí mismo reside la principal fortaleza de su personalidad, el pilar sobre el que sustentan el funcionamiento eficaz de las otras esferas de su “yo”. Serían personas adaptadas, que *evalúan correctamente “qué” quieren conseguir y “cómo”*, que gestionan adecuadamente sus recursos y que mantienen una visión positiva sobre su futuro. Presentan motivación interna hacia los estudios, un funcionamiento atribucional eficaz y orientado a la obtención de rendimiento académico (atribuye sus éxitos tanto a su esfuerzo como a su capacidad) y expectativas optimistas sobre su rendimiento inmediato y a más largo plazo.

Esa *actitud positiva frente a acontecimientos futuros*, su autopercepción como estables emocionalmente, la adecuada gestión de sus recursos y la capacidad

para establecer atribuciones de forma correcta sobre lo que les ocurre, explican en gran medida su buen funcionamiento a la hora de afrontar problemas y tomar decisiones (esfera Retos del yo). No adoptarán actitudes pasivas de afrontamiento, ni esperarán a que otros les resuelvan sus problemas. Se juzgarán capaces de resolverlos y antes de tomar una decisión reflexionarán sobre sus consecuencias, manteniendo una postura confiada y optimista sobre su resolución.

Con respecto a la esfera Relaciones del yo, este grupo de sujetos se percibe con habilidades sociales y capacidad asertiva. *Se desenvuelven bien en situaciones sociales*, sin timidez. Refieren un amplio círculo de amistades y expectativas de éxito en sus relaciones con el grupo de iguales.

Así, las personas encuadradas dentro del Tipo IV son universitarios con buen autoconcepto y alta autoestima, con motivación orientada a la tarea, un estilo atribucional adaptativo, expectativas optimistas sobre su futuro, estilo resolutivo en el afrontamiento de sus problemas y buena capacidad asertiva y comunicativa.



## **IV CONCLUSIONES Y APORTACIONES**





#### **4. CONCLUSIONES Y APORTACIONES**

Presentamos a continuación las conclusiones en base a los objetivos propuestos en el trabajo.

##### **4.1. Conclusiones referentes al Cuestionario de Personalidad Eficaz para Universitarios (CPE-Universidad)**

Consideramos que el nuevo *Cuestionario de evaluación de la Personalidad Eficaz en Población Universitaria española* aporta al Constructo Personalidad Eficaz un instrumento válido, hasta el momento presente no existente, que se enmarca en las líneas de investigación del grupo GOYAD y demandado por usuarios e investigadores interesados en disponer del mismo.

Se han obtenido unos niveles de fiabilidad, validez de contenido, de estructura y confirmación del instrumento aceptable y sólido. Igualmente se aportan los baremos correspondientes de referencia en población universitaria en contextos españoles.

Presentamos a continuación una síntesis de estas aportaciones:

##### **Fiabilidad del Cuestionario.**

Índice alfa de consistencia interna del test (Alfa de Cronbach) de .877.

##### **Análisis de fiabilidad de los factores de primer orden**

El índice de fiabilidad de cada una de las subescalas del cuestionario (Tabla 23), en base al estadístico Alfa de Cronbach es el siguiente:

*Habilidad relacional*,  $\alpha = .781$ ;

*Autoconcepto-autoestima*,  $\alpha = .797$ ;

*Atribución motivacional académica*,  $\alpha = .635$ ;

*Planificación resolutiva*,  $\alpha = .672$ ;

*Expectativa de éxito*  $\alpha = .726$ ;

*Dificultad relacional*,  $\alpha = .763$  y

*Resolución positiva de dificultades*  $\alpha = .585$ .

Estos resultados indican una consistencia interna adecuada teniendo en cuenta que el número de ítems de cada subfactor es pequeño.

### **Análisis de fiabilidad de los factores de segundo orden**

El índice de fiabilidad de cada uno de los factores del cuestionario (Tabla 30), en base al estadístico Alfa de Cronbach es el siguiente:

Relacional,  $\alpha = .849$ ;

Autoestima resolutive,  $\alpha = .841$ ;

Atribución exitosa y resolutive,  $\alpha = .720$ .

Siendo este último el que menor consistencia interna presenta de los tres.

### **Análisis factorial de primer y segundo orden**

El resultado es un cuestionario formado por 3 factores de segundo orden y 7 factores de primer orden.

La descripción de la estructura del cuestionario se detalla a continuación:

#### **A. Factor 1: denominado Relacional.**

Hace referencia a las conductas de relación con los demás: facilidades y dificultades, comunicación, empatía y asertividad. Está formado por 2 factores de primer orden, con sus correspondientes ítems:

Subfactor 6, *Dificultad relacional*, formado por 5 ítems: 10, 2, 14, 28 y 25; y

Subfactor 1, *Habilidad relacional*, que agrupa 4 ítems: 6, 22, 18 y 30.

El Factor **Relacional** está relacionado con el factor autorrealización social del PECED.

#### **B. Factor 2: agrupa un gran número de ítems del cuestionario: 15 ítems y que se ha denominado Autoestima resolutive.**

La composición de los factores que lo integran justifica a nuestro juicio esta denominación. Formado por 3 factores de primer orden, con sus correspondientes ítems:

- Subfactor 2: *Autoconcepto-autoestima*, conformado por 5 ítems: 11, 3, 15, 19 y 7.

- Subfactor 7: *Resolución positiva de dificultades*, agrupa 4 ítems: 23, 16, 8 y 20.
- Subfactor 5: *Expectativa de éxito*, formado por 6 ítems: 9, 13, 29, 21, 27 y 26.

El factor **Autoestima resolutiva** está relacionado con el factor Autoestima, autorrealización académica y resolutiva del PECED

**C. Factor 3:** (Tabla 32), en el que saturan 6 ítems, refleja la dimensión de **Atribución exitosa y resolutiva.**

Su estructura está formada por 2 factores de 1º orden:

- Subfactor 4: denominado *Planificación resolutiva*, formado por 3 ítems: 12, 4 y 24.
- Subfactor 3: denominado *Atribución motivacional académica*, formado por 3 ítems: 5, 1 y 17.

El factor **Atribución exitosa y resolutiva** está relacionado con el factor Autoeficacia resolutiva y Autorealización académica del PECED.

### **Análisis Factorial Confirmatorio**

Tras realizar el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) del cuestionario, se puede concluir que los factores del cuestionario presentan un ajuste adecuado en relación con las dimensiones del modelo establecido a priori, que postula la existencia de cuatro aspectos generales de la Personalidad Eficaz: Demandas del Yo, Relaciones del Yo, Fortalezas del Yo y Retos del Yo, hipótesis vinculada a una teoría multidimensional en el que estas cuatro grandes dimensiones están relacionadas entre sí, pero con identidad propia.

Así los resultados del presente estudio proporcionan datos confirmatorios sobre la estructura factorial de la versión para universitarios de la Personalidad Eficaz.

- **Autorrealización Académica:** En este componente aparecen conjugados ítems referidos a *Demandas del Yo*: motivación intrínseca, expectativas y atribuciones de desempeño académico; e ítems que miden indicadores de *Fortalezas del Yo*: autoconcepto, y autoestima. Este factor pone de manifiesto la relación entre el

conocimiento personal y la atribución de éxito a una definida y positiva capacidad y esfuerzo, la motivación intrínseca y el logro en las actividades que desarrolle en su vida académica. El sujeto que puntuara alto en este factor sería aquel que valora positivamente sus recursos a la hora de enfrentarse a determinadas tareas o retos, cuyas motivaciones académicas son principalmente de carácter interno; valora positivamente su capacidad para superar retos y ejercer su autonomía y control personal. Realiza atribuciones de capacidad y esfuerzo y tiene expectativas, próximas y lejanas, de éxito.

- **Auto-realización Social:** Este componente responde a la esfera de Relaciones del Yo, puesto que involucra habilidades de comunicación, empatía y asertividad. Este factor pone de manifiesto la vinculación entre la autopercepción de capacidad o competencia para establecer y mantener relaciones con los otros y las expectativas de éxito en sus relaciones sociales futuras. Dado que este factor incluye variables que apoyan una ejecución social eficaz, un sujeto que puntuara alto tendría confianza y aprecio en sus recursos para construir vínculos, realizaría atribuciones de sus relaciones sociales en función de su habilidad para relacionarse y tendría expectativas de éxito en sus relaciones sociales.
  
- **Autoestima:** Conformado principalmente por variables propias de la esfera Fortalezas del Yo, puesto que integra ítems que miden indicadores de autoconcepto y autoestima. Dado que este componente integra aspectos valorativos de la persona, un sujeto que puntuara alto tendría un buen conocimiento y aprecio de su físico, una alta valoración y confianza en sus recursos cognitivo-motivacionales y sociales y un ajustado reconocimiento de sus limitaciones.
  
- **Autoeficacia Resolutiva:** Este último componente corresponde a la Esfera **Retos del Yo** ya que mediría variables que apoyan un afrontamiento eficaz a los retos que puedan surgir en todos los ámbitos. Conjugó ítems que miden indicadores relativos a la toma de decisiones y al afrontamiento de problemas. Por tanto, un sujeto que puntuara alto en este factor planificaría cuidadosamente las decisiones que tuviera que tomar ajustándose a las demandas propias de cada situación, reuniendo la mayor cantidad de información que pueda encontrar y analizando las

posibles consecuencias de sus decisiones, con una actitud positiva y capacidad para aprender de la experiencia.

### **Validez predictiva**

En cuanto a las correlaciones de los factores del cuestionario respecto a las calificaciones esperadas por los estudiantes, se ha encontrado, que el uso del cuestionario correlaciona en gran medida con la calificación esperada de los alumnos, por lo tanto, podría ser un criterio predictor del mismo. Así mismo, por los coeficientes beta (estandarizados), se observa que el rendimiento académico esperado muestra cierta correlación con los cuatro factores, relacionándose de forma significativa con Demandas, Relaciones y Retos. Por lo tanto, se puede concluir que el cuestionario muestra indicadores de validez predictiva aceptables. Desde esta perspectiva este instrumento constituye una ayuda tanto para detectar factores de personalidad eficaz que se asocian de mejor manera con expectativas de rendimiento, como para orientar el diseño de programas de entrenamiento en personalidad eficaz que podrían tener efectos positivos en el rendimiento académico.

La ecuación de regresión obtenida nos permite predecir, para cualquier sujeto de la población, su puntuación en el criterio conociendo sus puntuaciones en las variables predictoras. La fórmula obtenida fue la siguiente:

$$\text{Rendimiento (Y')} = 1.209 + .087 (X_1) + (-.017) (X_2) + .008 (X_3) + (-.027) (X_4).$$

Donde: Y' es la puntuación pronosticada en expectativas de calificación, X<sub>1</sub> la puntuación de Demandas, X<sub>2</sub> la puntuación de relaciones, X<sub>3</sub> la puntuación de Fortalezas y X<sub>4</sub> la puntuación de Retos. Siendo los factores Demandas, Relaciones y Retos los que presentan mayor poder predictivo sobre las expectativas de calificación.

### **Validez de Contenido**

Tras correlacionar los factores que componen el “*Cuestionario de Personalidad Eficaz*” con los factores del *cuestionario Psicoemocionabilidad*, observamos dos patrones

de correlación claramente definidos, en los cuales además se alcanzó significación estadística:

- a) Correlaciones positivas entre:
  - a. Los factores de **Demandas del yo** y los factores Iniciativa y Optimismo, Expectativas de Autoeficacia y Asertividad;
  - b. **Relaciones del Yo** y los factores Iniciativa-Optimismo y Expectativas de Autoeficacia;
  - c. El factor **Fortalezas del Yo** y los factores Iniciativa y Optimismo, Expectativas de Autoeficacia y Asertividad;
  - d. El factor de **Retos del Yo** y los factores Iniciativa y Optimismo, Expectativas de Autoeficacia, Empatía y Asertividad.
  
- b) Correlaciones negativas entre:
  - a. El factor **Demandas del yo** y el factor Temor al fracaso;
  - b. El factor **Relaciones del Yo** y el factor Temor al fracaso;
  - c. El factor **Fortalezas del Yo** y el factor Temor al fracaso;
  - d. El factor **Retos del Yo** y el factor Temor al fracaso.

En conclusión, tras comparar la versión del “Cuestionario de Personalidad Eficaz para Personas Universitarias” con el “Cuestionario de Psicoemocionabilidad”, se demuestra que siguen la misma tendencia, por lo tanto podemos afirmar que se demuestra la validez concurrente del nuevo instrumento en base a criterios externos seleccionados, puesto que los resultados conforman los hallazgos encontrados en otras investigaciones y vienen a corroborar el hecho de que pueda existir alguna relación teórica y conceptual entre los factores de la Personalidad Eficaz y la Psicoemocionabilidad.

### **Baremos**

Se observan diferencias significativas en función de la variable sexo. Es por ello que presentamos baremos diferenciados. Encontramos que las medias de las mujeres es superior en las dos primeras dimensiones (demandas y relaciones) siendo al revés en las dos últimas (fortalezas y retos). Las mujeres destacan de forma significativa en la dimensión Demandas y los varones en Fortalezas y Retos.

Las diferencias obtenidas entre los diferentes valores de la variable curso no son significativas, por lo que podemos concluir que esta variable no es influyente para el modelo teórico presentado.

#### **4.2. Conclusiones referentes a las tipologías modales multivariadas**

El objetivo del presente trabajo era el establecimiento de las tipologías modales multivariadas en el constructo de personalidad eficaz en contextos universitarios españoles.

Una vez obtenido el instrumento adecuado de evaluación se procedió al establecimiento de las tipologías modales multivariadas.

El establecimiento de las tipologías con éstas características tenía varios retos.

Uno de ellos fue la recuperación del concepto tipo, puesto en cuarentena durante un largo período y vuelto a resucitar en la actualidad una vez superados las dificultades para su cálculo en base a su concepción de multivariada.

Otro de ellos el hacerlos en base al constructo de personalidad eficaz en contextos universitarios por el que el grupo GOYAD estaba interesado.

Posiblemente un tercer objetivo, a nuestro modo de entender, el más aplicado, el poder facilitar al Orientador en cualquiera de los campos de su competencia un inicial encuadre de los resultados obtenidos a través del cuestionario **CPE-Universidad** mediante una clasificación en tipo diferenciador.

En base a ellos hemos obtenidos cuatro tipos básicos fruto de la combinación de las cuatro dimensiones constitutivas del Constructo Personalidad eficaz: **Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones del Yo.**

A modo de síntesis presentamos nuevamente las características de cada uno de los tipos obtenidos así como el tipo de intervención principal a llevar a cabo con cada tipología:

El prototipo representativo de Personalidad Eficaz queda reflejado en la **Tipología IV**. Esta tipología presenta *puntuaciones superiores al percentil 75 en Fortalezas y Demandas del yo y superiores al 70 en Retos y Relaciones del yo*. Esta afirmación, no supone que no precisen intervención, al contrario, se debe trabajar en afianzar el buen funcionamiento de las cuatro esferas del yo, intentando que mejoren en el conocimiento de ellos mismos y acompañándoles en su proceso madurativo, evitando posibles estancamientos o problemas que pudieran surgir con la llegada de adversidades laborales y/o vitales.

**La tipología I** es quizá la que más demanda de entrenamiento en competencias presenta. La Tipología I muestra puntuaciones por debajo de la media en los cuatro factores del cuestionario, lo opuesto a la Tipología IV que puntúa en todos por encima de la media. Sus puntuaciones se sitúan en torno al *percentil 10 en Retos y Demandas del yo, aumentando ligeramente en Fortalezas, aunque en las tres esferas se encuentra a más de una desviación típica menor a la media. Será la esfera de Relaciones del yo la que mayor puntuación alcance, situándose en el percentil 30*. Son sujetos con mal funcionamiento en las cuatro esferas que contempla el constructo, por lo que se debería trabajar en que adoptarán una imagen más positiva de ellos mismo y se aceptaran como son, en adoptar un locus de control interno en las atribuciones que hagan de sus éxitos, en abordar los problemas de forma resolutiva planteándose distintas alternativas antes de tomar una decisión y entrenándoles en habilidades sociales.

**La tipología III** presenta un amplio margen de mejora en el funcionamiento de las esferas en las que puntúa por debajo la media: *Fortalezas (percentil 20), Retos (p. 30) y Relaciones del yo (p. 40)*. Pero sobre todo, se debería focalizar la intervención en la mala gestión de sus recursos a la hora de abordar la esfera Fortalezas del yo, por lo que necesitaría aprender a reforzar su autoestima, mejorando así el concepto que tiene de sí mismo y su aceptación sin olvidar el entrenamiento en las restantes esferas, puesto que sus puntuaciones están no están tan alejadas de la media como en la tipología anterior y

dispone de un amplio margen de mejora. Debe reforzarse este trabajo para lograr mantener la alta puntuación que obtiene en la esfera *Demandas del yo* (p. 75).

**La tipología II**, también presenta un amplio margen de mejora en el funcionamiento de las esferas en las que puntúa en torno a la media: *Demandas, Retos y Relaciones del yo* (sus valores se mueven en torno al percentil 50). Pero sobre todo, se debería focalizar la intervención en la mala gestión de sus recursos a la hora de abordar la esfera *Demandas del yo*, (percentil 20) por lo que necesitaría aprender a atribuir sus éxitos a su capacidad o esfuerzo, aumentar su optimismo en lo referente a consecución de metas y crear motivaciones internas hacia el trabajo que realiza. Es importante recordar, también en esta tipología, la necesidad de un entrenamiento en las restantes esferas puesto que también disponen de un amplio margen de mejora.

Para finalizar, destacar que el agrupamiento de los sujetos en esta cuatro tipologías apoya la hipótesis, desarrollada en otros trabajos de este equipo, de que las cuatro dimensiones del yo que contempla en constructo de Personalidad Eficaz, o en su caso los factores que las integran, funcionan de manera interactiva, se influyen mutuamente, son complementarias entre sí, unas se apoyan en otras y, por la tanto, como tal deben ser consideradas y trabajadas conjuntamente (Marcote, 2001, 2003; Romero, 2001; Martín del Buey et al., 2006 y 2008).

Parece pues, que cada una de las esferas del yo se ve influida por el funcionamiento de las restantes de forma bidireccional. Algo que denota el funcionamiento acompasado de las cuatro esferas del yo del constructo de Personalidad Eficaz: Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones.

Y que supone, como ya hemos señalado en las necesidades de intervención de cada Tipología, que deben ser trabajadas de forma conjunta y en una sola programación.

Por otra parte el Dr. Martín del Buey y su equipo llevan más de una década implantando programas de intervención para el entrenamiento de competencias personales y sociales (enmarcadas en el constructo de Personalidad Eficaz) en diferentes contextos (empresariales y escolares) y en diferentes etapas evolutivas (infantiles,

primarias, secundarias, universitarias y adultas). En este sentido, cada una de las Tipologías presenta una serie de necesidades de intervención que deberían ser atendidas

#### **4.3. Modelo-ejemplo de Programa de Intervención para el desarrollo de la Personalidad Eficaz, elaborado por el grupo de Investigación GOYAD, con quien se vincula esta investigación.**

A modo de ejemplo se presenta un programa realizado a nivel universitario llevado a término en la Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo.

Allí se realizó la aplicación piloto de los cuestionarios y en base al perfil tipológico que presentaban los participantes se formuló el programa insistiendo en aquellas debilidades que presentaban los perfiles obtenidos, formando grupos de perfiles diversos para la realización de los talleres.

La interacción de los perfiles dio resultados altamente positivos que en el momento presente son objeto de evaluación.

El programa fue formulado en los siguientes términos:

- **OBJETIVO:** Trabajar de forma integrada el desarrollo de la Personalidad Eficaz en el ámbito universitario.  
Y para ello se trabajaran los diferentes elementos que componen la Personalidad Eficaz y que son: Autoconcepto y Autoestima, Motivación, Atribuciones Causales, Expectativas, Solución de Problemas, Empatía, Asertividad, Control Emocional y Comunicación; todo ello en conexión con el actividad académica.
- **ÁMBITO DE APLICACIÓN:** Alumnos de tercero, cuarto y quinto de Facultad
- **AUTORES:** EQUIPO GOYAD.
- **ESQUEMA DE TRABAJO:** Las sesiones se realizan en forma de taller constructivo y participativo. La propuesta de las actividades se desarrolla en tres fases:
  1. Posicionamiento Personal.

2. Intercambio de posicionamiento en Pequeño Grupo.
  3. Puesta en común en Gran Grupo con propuestas de Intervención.
- **UNIDADES:** 10 unidades.

Tabla 52. *Unidades y objetivos del Programa de Intervención para el desarrollo de la Personalidad Eficaz*

UNIDAD	OBJETIVO DE LA UNIDAD
1. <b>CONOCIMIENTO DEL GRUPO.</b>	Es una primera toma de contacto para el grupo que va a participar en el programa.
2. <b>AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA.</b>  <i>¿QUIÉN SOY?</i>  y <i>¿CÓMO ME VALORO EN MI PUESTO DE TRABAJO?</i>	Se busca mejorar el Autoconcepto y la Autoestima de la persona a través del conocimiento personal sobre sí mismo y grupal, viendo las diferentes percepciones que pueden existir entre lo que el individuo cree ser y la forma en que cada miembro del grupo le percibe. Esto permitirá a la persona modificar y adaptar el comportamiento en el seno del grupo. Además cada participante recibirá el máximo de formación sobre su conducta, su rol y su funcionamiento dentro del grupo.
3. <b>MOTIVACIÓN.</b>  <i>¿QUÉ OBJETIVOS QUIERO CONSEGUIR EN MIS ESTUDIOS?</i>	Se busca que la persona se haga consciente e intente valorar distintos aspectos que supongan un aumento de motivación en el ámbito laboral. Y para ello se les pedirá una reflexión sobre su propia escala de motivadores para el desempeño de su trabajo.
4. <b>ATRIBUCIONES CAUSALES.</b>  <i>¿A QUÉ CAUSAS</i>	Es una unidad fundamental para lograr no sólo la Eficacia Académica sino también la Eficiencia en todas las áreas de la vida (Personal, Social, Familiar, etc.). El ser humano necesita atribuir una causa o una razón de ser a todos los acontecimientos de su vida. Y la forma de generar esas posibles causas influirá en otras áreas de su personalidad (autoestima, expectativas, estado emocional, objetivos

**ATRIBUYO MIS ÉXITOS Y FRACASOS EN MI TRABAJO?** futuros...). En cada persona existe cierta tendencia a hacer determinadas atribuciones a aquello que le ocurre y dichas atribuciones son fruto del aprendizaje y, por tanto, susceptibles de cambio. Desde esta unidad se enseñará a realizar atribuciones correctas cuando el estilo atribucional se considere desadaptativo y perjudicial para la persona.

---

**5. EXPECTATIVAS**

**¿CONSEGUIRÉ LAS METAS LABORALES QUE ME PROPONGO?**

Se trabajaran las expectativas de cada persona. Se considera un tema de suma importancia ya que en la vida nos marcamos una serie de objetivos a los que se pretende llegar. Se trata de reflexionar acerca de la importancia de las expectativas para la consecución de las metas.

---

**6. SOLUCIÓN DE PROBLEMAS**

**¿CÓMO AFRONTO Y SOLUCIONO MIS PROBLEMAS EN MI VIDA?**

Los participantes deberán aprender a analizar y resolver una problema, basándose para ello en el planteamiento de saber solucionarlo de forma individual y de forma colectiva, estableciendo similitudes y discrepancias entre ambas formas de resolución. La importancia de aprender a resolver problemas es una de las piedras angulares de la Personalidad Eficaz y ayuda a la consecución de las metas y al logro de éxitos tanto profesionales como personales.

---

**7. EMPATÍA**

**¿CÓMO COMPRENDO A MIS COMPAÑEROS?**

Los participantes descubrirán los factores implicados en la capacidad empática, entendiendo por empatía la capacidad de percibir, predecir e identificarse con los sentimientos de los demás. Es el proceso por el que una persona percibe exactamente los sentimientos de la otra persona y el significado que tienen para ella. Además de ponerse en el lugar del otro se enseñara como ser capaz de comunicarle con sensibilidad esta comprensión.

---

**8. ASERTIVIDAD**

**¿CÓMO ME**

Las personas deben analizar los distintos tipos de estilos de conducta a la hora de establecer relaciones con los demás. Y sólo uno de ellos es adaptativo: el estilo Asertivo, que implica la expresión directa de los propios sentimientos,

---

**RELACIONO EN MI ÁMBITO SIN PERDER MI IDENTIDAD?** necesidades, derechos legítimos u opiniones sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos de otras personas. En esta unidad se practicará esta forma de relacionarse, presentando distintas situaciones donde la persona tenga que defender sus derechos, rechazar o aceptar críticas, etc.

---

**9. CONTROL EMOCIONAL**

**¿CONOZCO Y CONTROLO MIS EMOCIONES EN EL TRABAJO?**

Se enseña a reconocer el lenguaje interno que todos usamos para poder identificar algunos errores de pensamiento que cometemos sistemáticamente y, que provocan emociones negativas. Una vez identificados los participantes aprenderán a controlarlos de manera objetiva.

---

**10. COMUNICACIÓN**

**¿SE ESCUCHAR A MIS COMPAÑEROS Y EXPRESAR MIS IDEAS Y OPINIONES?**

Se va a enseñar a los participantes a calibrar las diferencias existentes entre dos sistemas de comunicación: “Unidireccional” (desde el emisor hacia el receptor), mientras que el otro “Bidireccional” (del emisor al receptor y del receptor al emisor) es el que debemos de usar, porque es el único que permite el “feedback” aumentando la certeza y comprensión de los mensajes.

---

▪ **MATERIAL:**

- **MANUAL DEL PARTICIPANTE:** Contiene las fichas de trabajo que los participantes van a elaborar en cada una de las sesiones del programa.
- **MANUAL DEL INSTRUCTOR:** Incluye todas las unidades con sus criterios formales y metodológicos.

- **APLICACIÓN:** 10 sesiones de 1:30 horas de duración cada una, distribuidas como máximo en 2 sesiones diarias.

Se organizarán varios grupos con un número máximo de cinco componentes por cada grupo.

Como puede deducirse a tenor de lo expuesto anteriormente la unidad 2 está centrada en el entrenamiento de la dimensión Fortalezas del Yo.

Las unidades 3, la 4 y la 5 relacionadas con la motivación atribución y expectativas están centradas en el entrenamiento de las Demandas del Yo.

La Unidad 6 Solución de problemas está centrada en el entrenamiento de los Retos del Yo.

Y finalmente las unidades 7, 8, 9 y 10 relacionadas con Empatía, Asertividad, Control emocional y Comunicación están centradas en el entrenamiento de las relaciones del yo.

En consecuencia:

*El tipo I debería ser entrenado en todas las unidades* dado su perfil deficitario en todas las dimensiones de la Personalidad Eficaz.

El *tipo II*, carente en fortalezas y relaciones del yo sería pertinente los *entrenamientos de las unidades 2 Autoconcepto y autoestima y las unidades 7 Empatía, 8 Asertividad, 9 Control Emocional, y 10 Comunicación.*

El *tipo III* debería ser entrenado en las unidades *2 Autoconcepto y autoestima, 3 Motivación, 4 Atribuciones causales, 5 Expectativas, y 6 Solución de problemas* dada sus debilidades en las dimensiones Fortalezas, Demandas y Retos del Yo.

Finalmente para el *tipo IV*, que se presenta fortalecido en todas las dimensiones del Constructo Personalidad Eficaz, es igualmente procedente un tipo de *entrenamiento de mantenimiento* dado que este perfil tipológico debe ser mantenido a lo largo del tiempo y es objeto de entrenamiento constante.

## **4.4 Conclusiones finales**

**I.** El instrumento CPE-U arroja un **coeficiente global de fiabilidad** (Alfa de Cronbach) de **0.877**. En este sentido la adaptación española del Cuestionario original Chileno PECED para niveles universitarios, de los profesores Dapelo y Martín del Buey, arroja un índice igualmente alto de fiabilidad. Y sobre la base del original se aportan en este trabajo elementos enriquecedores, a saber:

- a. La muestra utilizada ha sido el doble de la utilizada en el PECED.
- b. La variedad muestral igualmente ha sido más extensa abarcando un mayor número de carreras universitarias y abierta a otras universidades partícipes.
- c. Se aportan a los análisis de fiabilidad y validez interna tres análisis significativos tales como el análisis de validez externa, validez predictiva y el análisis de estructura confirmatorio, no realizados en el PECED chileno o no aportados en la documentación existente sobre el mismo.
- d. Igualmente se aportan los baremos en función de las **variables género** que no son aportados en la documentación del PECED chileno.

**II.** En nuestro trabajo, inicialmente procedimos a los análisis factoriales de primer y segundo orden realizados que hemos descrito con minuciosidad en el apartado correspondiente. Observamos que los factores obtenidos tanto de primer orden como de segundo orden no eran coincidentes (tampoco disonantes) con los aportados por el PECED chileno. En ellos observamos una subdivisión más explícita de los cuatro factores del PECED. En base a una menor dispersión de los mismos procedimos al análisis factorial confirmatorio, tomando como hipótesis de partida la estructura factorial de cuatro factores del PECED, **obteniendo unos resultados altamente satisfactorios por lo que optamos por mantener la estructura factorial original del PECED.**

**III.** Los cuatro factores hipotéticos, tales como **Autorrealización académica** (*Demandas del Yo*), la **Autorrealización social** (*Relaciones del Yo*), la **Autoestima** (*Fortalezas del Yo*) y la **Autoeficacia resolutiva** (*Retos del yo*) conforman la estructura del modelo de personalidad eficaz planteado.

**IV.** Los índices de fiabilidad de estos factores son del:

- **0.723** en Autorrealización Académica;
- **0.849** en Autorrealización Social;
- **0.812** en Autoestima; y de
- **0.557** en Autoeficacia Resolutiva.

Si bien la fiabilidad factorial confirmatoria es inferior a la global se encuentra, en los tres primeros en unos niveles aceptables, y en el cuarto baja. La explicación que damos a esta cuestión está relacionada con el relativo bajo número de ítems que conforman este último factor. Factor que deberíamos considerar en sucesivas investigaciones con otras muestras más extensas, y en sus casos, variadas.

**V.** Las cuatro dimensiones o factores presentan correlaciones positivas y significativas entre ellas, corroborando la hipótesis del constructo de personalidad eficaz de que estas dimensiones, aunque independientes, están relacionadas entre sí. No hemos efectuado un análisis de causalidad ni de jerarquización en base a la hipótesis de que el factor autoestima guía los otros tres factores, quedando pendiente de realizar, pero los datos e índices de correlación obtenidos apuntan la supremacía del mismo sobre los otros.

**VI.** En base a este análisis factorial confirmatorio, se han realizado la validez externa y los análisis cluster.

Como ya hemos indicado con anterioridad, en la documentación existente sobre el PECED no se aportan datos respecto a la validez externa. Por ello en este trabajo procedimos a su obtención utilizando un cuestionario ya validado y tipificado, que si bien está aplicado en contextos universitarios españoles, su objetivo era la medición de eficacia en la elección vocacional. Los resultados obtenidos entre ambos cuestionarios han sido altos y significativos.

**VII.** El uso del cuestionario CPE-U correlaciona significativamente con la calificación esperada de los alumnos, por lo tanto, podría ser un criterio predictor del rendimiento académico. Este indicador no es aportado en la documentación existente en el PECED chileno.

**VIII.** Se obtuvieron diferencias en cuanto a la variable sexo, por lo que presentamos baremos diferenciados. La unión de los dos baremos, como hemos indicado anteriormente, es un valor añadido en este trabajo y no existente en la documentación que hemos obtenido del PECED.

La variable curso no es influyente para el modelo teórico presentado.

**IX.** Las tipologías obtenidas son de carácter modal tetradimensionales, realizadas en función de su centralización y su dispersión gira en torno a los cuatro factores constitutivos de la personalidad eficaz. En este trabajo se aporta esta tipificación inexistente en la documentación obtenida en el PECED. Estimamos que con ello se facilita una inicial diferenciación de perfiles, apta para desarrollar programas de intervención. Esta es la finalidad de las tipologías a las que hemos hecho referencia en el marco teórico y creemos contribuir con los resultados obtenidos en este trabajo a esta finalidad.

Los resultados se aprecian en la siguiente figura:



**Figura 2.** Cuadro resumen de las tipologías encontradas.

**X.** Era previsible obtener dos tipologías antagónicas relacionadas con la personalidad eficaz. Un tipo eficaz caracterizado por la presencia positiva de los cuatro componentes constitutivos, un tipo ineficaz caracterizado por la ausencia de esos mismos, y unos tipos intermedios con alguna carencia en uno o más componentes.

Así observamos que el **tipo I** en base a la escasa presencia de los cuatro componentes de la personalidad eficaz le podemos denominar Tipo Ineficaz y el **tipo IV** como contrapunto en positivo el Tipo Eficaz.

El **tipo II** está definido por la baja presencia de motivación, expectativas y atribución, dimensiones constitutivas de las demandas del yo. Por ello le podemos denominar un tipo de eficacia conformada y de corto alcance. El **tipo III** es, en parte, antagónico con el II en el sentido de su potencialidad en las demandas del yo, pero presentando escasez en el resto de los factores. Es posible llamarla Eficacia inhibida.

**XI.** En base a estos resultados pensamos que el contexto universitario es un escenario adecuado para que se trabajen aquellos aspectos que las tipologías obtenidas en este trabajo nos marcan como deficitarios, y potenciar y mantener los logrados. Así, se propone trabajar en pos de:

·Potenciar y ayudar a mantener las competencias logradas del alumnado perteneciente a la **tipología IV**.

·Ofrecer posibilidades de desarrollo personal y educativo al alumnado que se sitúa en la **tipología I**.

·Ayudar a mejorar al alumnado perteneciente a la **tipología III**, principalmente, en la gestión de sus recursos a la hora de abordar la esfera *Fortalezas del yo* (autoconcepto y autoestima).

·Ayudar a mejorar al alumnado perteneciente a la **tipología II**, principalmente, en la gestión de sus recursos a la hora de abordar la esfera *Demandas del yo* (motivación, expectativas y atribución académica).

## **4.5 Algunas propuestas de nuevas líneas de investigación que quedan abiertas**

- Consideramos que este trabajo abre nuevas puertas a futuras investigaciones. Todas las que surjan pueden resultar muy estimulantes para el docente-investigador universitario. Analizar los perfiles del alumnado universitario español en función de los grupos obtenidos en este trabajo son retos generosos en dificultad pero inspiradores a la par.
- Podrían realizarse estudios que aportaran un perfil más completo de cada tipología. Ahondar en las características sociales del alumnado sería un ejemplo de ello. De esta forma se completarían los datos, relacionados con el desempeño académico, aportados en este estudio.
- Interesante, a su vez, es la realización de investigaciones mediante las que analizar la posible existencia de modelos familiares subyacentes a las tipologías del alumnado.
- El estudio de esas posibles variables familiares enriquecería sobremanera la investigación e intervención preventiva que ya el grupo GOYAD lleva a cabo en niveles inferiores del sistema educativo (Fueyo, E., Martín, M.E. , Dapelo, B. (2010).
- Como fruto de la investigación sobre los posibles modelos familiares, surgiría la creación de talleres o escuelas de padres de alumnos de educación infantil y primaria. Esta propuesta de trabajo apoyaría cualquier intervención, encaminada a potenciar las destrezas propias de la Personalidad Eficaz Infantil, planteada en el propio contexto educativo.
- Sería muy deseable la oferta de actividades de desarrollo personal, como los comentados en este trabajo, encaminados a potenciar la Personalidad Eficaz entre nuestros estudiantes y por tanto, entre nuestros futuros trabajadores.









REFERENCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS



## **BIBLIOGRAFÍA**

- Alcántara, J.A. (1993). *Como educar la autoestima*. Madrid: CEAC.
- Allport, G.W. (1977). *Psicología de la personalidad*. Barcelona: Paidós.
- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación Educativa: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Alonso, J. y Arce, E. (1992). Expectativas de control y motivación: El cuestionario ECO. En J. Alonso Tapia (Dir.), *Motivar en la adolescencia*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso, J. y Sánchez, F. (1992). Estilos atributivos y motivación: el cuestionario EAT. En J. Alonso, *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso, J. y Sánchez, J. (1992). Cuestionario MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje. En J. Alonso Tapia, , *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso, J., Montero, I. y Mateos, M. (1992). Evaluación de los estilos atributivos: el cuestionario EMA-II. En J. Alonso, *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención* (pp. 135-175). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Álvarez, A., Martín, M.E. y Bermúdez, M.T. (2009). Competencias de Desarrollo Personal y Social: la idea de Madurez como institución antropológica. En F.Vicente Castro (Dir.), *Contextos educativos escolares: familia, educación y desarrollo 1* (pp. 663-670). Badajoz: Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia, Mayores y Discapacidad.
- Álvarez, N., Cueto, C.M. y García, L. (2010). Experiencia de Evaluación de Personalidad Eficaz en alumnos preuniversitarios En: *Actas del Congreso Iberoamericano de Psicología*, FIAP (Oviedo 20-24 de julio de 2010).
- Álvarez, N., Martín Palacio, M.E. y Di Giusto, C. (2009). Cuestionario exploratorio de competencias de desarrollo personales y sociales: afrontamiento de problemas. En F. Vicente Castro (dir.), *Contextos educativos escolares: familia, educación y desarrollo 1* (pp. 623-632). Badajoz: Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia, Mayores y Discapacidad.

- Aparicio, M., Garzuzi, V. y García, M. (2010). Formación de habilidades sociales y rendimiento en la Universidad. Un estudio en sujetos demorados en la U. de Cuyo- Argentina. En *Actas del Congreso Iberoamericano de Psicología*, FIAP (Oviedo 20-24 de julio de 2010).
- Atkinson, J. W. Raynor, J. O. (1974). *Motivation and Achievement*. Washington, DC: Winston.
- Atkinson, J.W. (1964). *Introduction to motivation*. N.Y: Van Nostrand.
- Avia, M. D. (1978). Personalidad. ¿Consistencia intrapsíquica o especificidad situacional? *Revista Análisis y Modificación de la Conducta*, 4 (5), 111-128.
- Bandura, A. (1975). The ethics and social purposes of behavior modification. En C. M. Franks y G. T. Wilson (Eds.), *Annual review of behavior therapy theory and practice* (Vol. 3). New York: Brunner/Mazel.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs. N.J: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1985). Model of causality in social learning theory. In M. J. Mahoney y A. Freeman (Eds.), *Cognition and psychotherapy* (pp. 81-99). New York: Plenum Publishing Corporation.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: the exercise of control*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Beltrán Llera, J. (1990). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- Benedetti, G. (1980). *El Carácter en Enciclopedia Temática de Psicología*. Barcelona: Herder.
- Bentler, P.M. & Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness-of-fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Berger, G. (1967). *Carácter y personalidad*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Berger, P. (1967). *The Sacred Canopy: Elements of a Sociological. Theory of Religion*. N.Y.: Doubleday.

- Bolz C.H. (1972). *Personality Types en Multivariate Personality*. N.Y.: Ed. By Ralph Maxion Dreger.
- Boven, W. (1931). *La Science du caractère*. Paris: Neuchâtel.
- Bradberry, T. y Greaves, J. (2005). *The Emotional Intelligence Quick Book*. New York: Simon and Schuster.
- Brooke, P.P., Rusell, J.R. y Price, J.L. (1988). Discriminant validation of measures of job satisfaction, job involvement and organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 73, 139-145.
- Browne, M.W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-62). Newbury Park: Sage.
- Buss, A. R.-W. y Poley (1979). *Diferencias individuales. Rasgos y factores*. Ciudad de México: Editorial El Manual Moderno S.A.
- Camarero, F., Martín del Buey, F., Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Cattel, R.B., Couter, M.A., y Tsujioja, B. (1966). The taxonomic recognition of types and functional emergents. In R.B. Cattell (ed). *Handbook of multivariate experimental psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Cattell, R.B. (1979). *Rasgos. Enciclopedia Universal de las Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Chambers, A.L., y Wilson, M.N. (2007). Assessing male batterers with the Personality Assessment Inventor. *Journal of Personality Assessment*, 88, 57-65.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., y Coppotelli, H.A. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-569.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of the tests. *Psychometryka*, 12, 1-16.
- Cueto, C.M.; Martín Palacio, M.E. y Fueyo, E. (2009). Cuestionario exploratorio de competencias de desarrollo personales y sociales: expectativas académicas. En F. Vicente Castro (Dir.). *Contextos educativos escolares: familia, educación y desarrollo I* (pp. 611-622). Badajoz: Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia, Mayores y Discapacidad (INFAD de Psicología).

- Dapelo, B. y Martín del Buey, F. (2007). Personalidad eficaz (PECE) en el contexto de la educación técnico-profesional. *Revista de Orientación Educativa*, 39, 13-29.
- Dapelo, B., Martín del Buey, F. (2006). El cuestionario de personalidad eficaz en contextos educativos diferenciados: un estudio en el ámbito de las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha. *Revista de Orientación educativa*, 38, 81-86.
- Dapelo, B.; Marcone, R.; Martín Palacio, E.; Martín del Buey, F. y Fernández, A. (2006). Adaptación Chilena del cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes. *Psicothema*, 18 (1), 130-134.
- Dapelo, B.; Tapia, V. y Covarrubias, C.G. (2010). Creatividad comunitaria y autoestima: ejes de una convivencia social eficaz en niños socialmente vulnerables. En *Actas del Congreso Iberoamericano de Psicología*, FIAP (Oviedo, 20-24 de julio de 2010).
- Di Giusto, C.; Dapelo, B. y Martín Palacio, M.E. (2010). Personalidad Eficaz y Psicoemocionabilidad: primeros avances hacia la validez de contenido de dos cuestionarios en contextos universitarios hispanoparlantes. En *Actas del Congreso Iberoamericano de Psicología*, FIAP (Oviedo, 20-24 de julio de 2010).
- Di Giusto, C.; Martín Palacio, M.E. y Martín del Buey, F. (2009). Evaluación de competencias básicas personales. *International Journal of developmental and Educational Psychology*, 1(4), 643-652.
- Eysenck H. J. (1956). The inheritance of extraversion-introversion. *Acta Psychologica*, 12, 95-110.
- Eysenck H. J. (1978) *Fundamentos biológicos de la Personalidad*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Fernández Seara, J. L. (1999). *MPS. Escala de Motivaciones Psicosociales*. Madrid: TEA.
- Freud (1908). *El Carácter y Erotismo Anal. Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1997). *ACS: Escala de Afrontamiento para Adolescentes*. Madrid: TEA.
- Fueyo, E., Martín Palacio M. E. y Fernández, A. (2009). Cuestionario de Competencias de desarrollo personales y sociales para niños. *International journal of developmental and educational psychology*, 1(2), 671-680.

- Fueyo, E.; Martín Palacio, M.E. y Dapelo Pellerano, B. (2010). Personalidad Eficaz y rendimiento académico: una aproximación integradora. *Revista de Orientación Educativa*, 24(46), 57-70.
- Fueyo, E.; Martín Palacio, M.E. y Dapelo Pellerano, B. (2010). Cuestionario de evaluación de la personalidad eficaz en segundo y tercer ciclo de educación primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 1(5), 35-50.
- Fueyo, E.; Martín Palacio, M.E. y Zapico, A. (2009). Cuestionario de competencias de desarrollo personales y sociales para niños *International Journal of developmental and Educational Psychology*, 1(4), 643-652.
- Gall, A. (1972). *Caracterología de la infancia y de la adolescencia*. Barcelona: Luis Miracle Editorial.
- Gallitart R. (1981). Historia de la Caracterología, En *Enciclopedia de la Psicología y la Pedagogía*. Madrid: Editorial Sedmay-Lidis.
- García, F.J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 437-451.
- García, J.A. (1994). *Competencia social y curriculum*. Madrid: Alhambra Longman
- García, J.F. y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto forma 5*. Madrid: TEA ediciones.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books. Versión castellana (2001): Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México: FCE.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21 st Century*. Nueva York: Basic Books. Versión castellana (2001): La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el Siglo XXI. Barcelona: Paidós.
- Garmezy, N. y Masten, A. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. In E. M. Cummings, A.L. Greene & K.K. Karraker (Eds), *Life-span developmental psychology: perspectives on stress and coping* (pp.151-176). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gil Martínez, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de Orientación*. Madrid: Editorial Escuela Española.

- Gil, F. (1993). Entrenamiento en habilidades sociales. En M.A. Vallejo y M<sup>o</sup> Ruiz. (Eds). *Manual práctico de modificación de conducta*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la empresa*. Vergara: Argentina.
- Gomez, A.; Rocabert Beut, E. y Descals, A. (2006). Elaboración de un cuestionario de personalidad eficiente para el análisis de la conducta vocacional universitaria. *Revista Galego-Postuguesa de Psicología e educación*, 11-12 (13), 55-70.
- Gordon, L. V. (1996). *SPV. Cuestionario de Valores Personales*. Madrid: TEA.
- Gottesmann (1936). *Genetic aspects of intelligent Behaviour*. New York : Graw- Hill.
- Gough, H. G. (1992). *CPI. Inventario Psicológico de California*. Madrid: TEA.
- Heath, D.H. (1965). *Explorations of maturity*. N.Y., Apleton: Century Crofts
- Helson, R. y Wink, P. (1987). Two conceptions of maturity experimented in the findings of a longitudinal study. Personality processes and individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 531-541.
- Hernández Hernández, P. (1991). *Psicología de la educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas*. México: Trillas.
- Heymans, G. y Wiersma, E. (1909). *Beiträge zur speziellen Psychologie auf Grund einer Massenuntersuchung. Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane*. Leipzig: Barth.
- Holtzworth-Munroe, A.; Meehan, J.C.; Herron, K.; Rehman, U., y Stuart, G.L. (2003). Do subtypes of martially violent men continue to differ over time? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 728- 740.
- Holtzworth-Munroe, A., & Stuart, G. L. (1994). Typologies of male batterers: Three subtypes and the differences among them. *Psychological Bulletin*, 116, 476-497.
- Huss, M.T., & Ralston, A. (2008). Do batterer subtypes actually matter? Treatment completion, treatment response and recidivism across a batterer typology. *Criminal Justice and Behavior*, 35, 710-724.
- Kagles, L. (1965). *Los Fundamentos de la Caractereología*. Buenos Aires: Paidós
- Kelley, H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, NB: University of Nebraska Press.

- Kelly, J. (1992). *Entrenamiento de las habilidades sociales. Biblioteca de Psicología*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer.
- Kinney, R.; Lunde, I.; Henet, M. & Merzel, A.P.C. (1988). Creativity in manic-depressives, cyclothemes, their normal relatives, and control subjects. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 261-276.
- Kretschmer, E. (1967). *La constitución y el carácter*. Barcelona: Ed. Labor.
- Loinaz, I.; Echeburúa, E. y Torrubia, R. (2010). Tipología de Agresores contra la Pareja en Prisión. *Psicothema*, 22 (1), 106-111.
- Lorenzini G. (1964). *Las Escuelas de Psicología Profunda*. Madrid: Gredos.
- Lorenzini, G. (1965). *Caracterología y Tipología aplicadas a la Educación*. Valencia: Marfil.
- Maassen, G.H.; Akkermans, W. & van der Linden, J.L. (1996). Two dimensional sociometric status determination with rating scales. *Small Group Research*, 27, 56-78.
- Maassen, G.H.; Steenbeek, H. & van Geert, P. (2004). Stability of three methods for two-dimensional sociometric status determination based on the procedure of Asher, Singleton, Tinsley and Hymel. *Social Behavior and Personality*, 32, 535-550.
- Maassen, G.H.; Steenbeek, H., & van Geert, P. (2004). Stability of three methods for two-dimensional sociometric status determination based on the procedure of Asher, Singleton, Tinsley and Hymel. *Social Behavior and Personality*, 32, 535-550.
- Maassen, G.H., & Landsheer, H.A. (1998). SSRAT: The processing or rating scales for the determination of two-dimensional sociometric status. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 30, 674-679.
- Marcote, E. (2003). *La percepción interpersonal en la adolescencia: atribución de causalidad de las relaciones interpersonales y su relación con las atribuciones académicas*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Marcote, F. (2001). *Tipologías motivacionales y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo
- Martín del Buey (1997). Programa Integrado de Acción Tutorial. *Revista de Orientación Educativa*, 19 y 20, 20-37.

- Martín del Buey F.; Martín Palacio, M<sup>a</sup> E. y Fernández Zapico A. (2009). El constructo personalidad eficaz versus competente. *International Journal of developmental and Educational Psychology*, 2, 575-584.
- Martín del Buey, F. (1985). *Tipologías Modales Multivariadas y Rendimiento Académico*. Tesis Doctoral Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense de Madrid.
- Martín del Buey, F. (2003). *Cuestionario de Personalidad Eficaz en Secundaria*. Documento Inédito. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.
- Martín del Buey, F. (2004). Evaluación de la personalidad eficaz en contextos educativos: Primeros resultados. *Revista de Orientación educacional*. 33-34, 79-101.
- Martín del Buey, F. (2005). Escala de autoeficacia en la acción docente: versión preliminar en contextos de Práctica pedagógica. *Revista de Orientación educacional*. 35, 37-58.
- Martín del Buey, F. y Martín Palacio, M<sup>a</sup>E. (2008). Protocolo de Personalidad Eficaz en la Promoción de la Salud Escolar. Comunicación presentada en *VI Encuentro internacional de Expertos en Salud Escolar*, 20 de Mayo de 2008 en Oviedo.
- Martín del Buey, F. y Martín Palacio, M<sup>a</sup> E. (2008). Patrones de Atribución de Causalidad de las Relaciones Personales Adolescentes. *Revista de Orientación Educacional*, 22, 105-118.
- Martín del Buey, F.; Fernández, A.; Martín Palacio, M<sup>a</sup> E.; Dapelo, B.; Marcone, R. y Granados, P. (2008). Cuestionario de Personalidad Eficaz para la formación profesional. *Psicothema*, 20(2), 224-228.
- Martín del Buey, F.; Martín Palacio, M<sup>a</sup> E. y Fernández, A. (2010). Competencias relacionales: estilos de comportamiento emocional adolescente en el marco de la personalidad eficaz. Diferencias y semejanzas entre británicos y españoles. *International Journal of developmental and Educational Psychology*, 2, 591- 600.
- Martín del Buey, F.; Martín Palacio, M<sup>a</sup> E. y Fueyo, E. (2008). Efficient Personality Questionnaire for Children.Pilot Study. Comunicación presentada en el *III European Congress of Methodology*. 8 de Julio en Oviedo. En Actas del Congreso (p. 18).

- Martín del Buey, F.; Martín Palacio, M<sup>a</sup> E.; Calleja, F.; Fernández, A.; Dapelo, B.; Marcone, R. y Bermúdez, M.T. (2008). El Constructo Personalidad Eficaz en Contextos Educativos. Comportamiento Emocional Adolescente en el marco de la Personalidad Eficaz. Comunicación presentada en el *V Congreso Internacional de Psicología y Educación*. 23 de Abril en Oviedo. En Actas del Congreso (pp. 121-122).
- Martín del Buey, F.; Granados, P.; Martín, M<sup>a</sup> E.; Juárez, A.; García, A. y Álvarez, M. (2000). *Desarrollo de la Personalidad Eficaz en Contextos Educativos. Marco Conceptual*. Oviedo: Fmb.
- Martín del Buey, F.; Granados, P.; Martín, M<sup>a</sup> E., Juárez, A.; Romero, M.; Baeza, R.; Ibaceta, A.; Noriega, A.; Gallego, L. y Artime, V. (2004). *Programa Renovado para el de Desarrollo de la Personalidad Eficaz en Contextos Educativos. Manual del Alumno de Segundo Ciclo de Educación Primaria*. Oviedo: Fundación Cruz de los Ángeles.
- Martín del Buey, F.; Granados, P.; Martín, M<sup>a</sup> E., Juárez, A. y García, A., (2001). *Desarrollo de la Personalidad Eficaz en Contextos Profesionales*. Oviedo: Fmb.
- Martín del Buey, F.; Martín Palacio, M<sup>a</sup> E., Fueyo, E.; Bermúdez, E.; Zapico, A.; Díaz, A.; Pérez, L.; Naharro, J. e Iglesias, B. (2008). El programa de personalidad eficaz en educación infantil y primaria: experiencia piloto. Póster presentado en el *V Congreso Internacional de Psicología y Educación*. 23 de Abril en Oviedo (paper).
- Martín del Buey, F.; Martín Palacio, M<sup>a</sup> E.; Fueyo, E.; Bermúdez, E.; Zapico, A.; Franco, M.; Tovar, P.; Di Giusto, C. y Granda, V. (2008). Cuestionario de Motivación Social en el Contexto de la Personalidad Eficaz. Póster presentado en el *V Congreso Internacional de Psicología y Educación*. 23 de Abril en Oviedo (paper).
- Martín del Buey, F.; Martín Palacio, M<sup>a</sup> E. y Attoressi, E. (2008). Efficient Personality Questionnaire in Educative Contexts.comunicación presentada en el *III European Congress of Methodology*. 8 de Julio en Oviedo. En Actas del Congreso (p. 16).
- Martín del Buey, F.; Martín Palacio, M<sup>a</sup> E. y Pérez, L. (2008). Professional Interest Questionnaire: Comparative Results. Comunicación presentada en el *III European Congress of Methodology*. 8 de Julio en Oviedo. En Actas del Congreso (p. 37).

- Martín del Buey, F.; Martín Palacio, M<sup>a</sup> E. y Zapico, A. (2009). El constructo de “Personalidad Eficaz versus competente”. En F. Vicente Castro (Dir.) *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology. Contextos educativos escolares: familia, educación y desarrollo1* (pp. 575-584).
- Martín del Buey, F.; Martín Palacio, M<sup>a</sup> E.; Álvarez Baragaño, E.; Fueyo, E.; Marcone, R.; Zapico, A. y Bermúdez, M.T. (2008). Cuestionario de Personalidad Eficaz Reducido Póster presentado en el *V Congreso Internacional de Psicología y Educación*. 23 de Abril en Oviedo (paper).
- Martín del Buey, F.; Martín Palacio, M<sup>a</sup> E., Castillejo, L. y Di Giusto, C. (2008). Auto Perceive Questionnaire of Occupational Aptitudes Comunicación presentada en el *III European Congress of Methodology*. 8 de Julio en Oviedo. En Actas del Congreso (p. 19).
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Díaz González, A., Pérez, L., Di Giusto, C., Castillejo, L., Fueyo, E., Bermúdez, M.E. y Zapico, A. (2008). Intereses Profesionales en el Contexto de la Personalidad Eficaz. Póster presentado en el *V Congreso Internacional de Psicología y Educación*. 23 de Abril en Oviedo.
- Martín del Buey, F.; Martín Palacio, M<sup>a</sup> E.; Fueyo, E.; Granados, P.; Fernández Zapico, A.; Dapelo, B.; Marcone, R. y Bermúdez, M.T. (2008). Evaluación de la Personalidad Eficaz en Educación Primaria. Comunicación presentada en el *V Congreso Internacional de Psicología y Educación*. 23 de Abril en Oviedo. En Actas del Congreso (pp. 122-123).
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., González, A. y Pinillos, M. (2008). Sabone Occupational Values Questionnaire. Comunicación presentada en el *III European Congress of Methodology*. 8 de Julio en Oviedo. En Actas del Congreso (pp. 37-38).
- Martín del Buey, F.; Martín Palacio, M<sup>a</sup> E.; Granda, V.; Franco, M.; Tovar, P.; García, P.; Álvarez, E.; Fernández, A.; Bermúdez, M.T. (2008). Valores vs Motivos Ocupacionales en el Contexto de la Personalidad Eficaz. Comunicación presentada en el *V Congreso Internacional de Psicología y Educación*. 23 de Abril en Oviedo. En Actas del Congreso (p. 123).
- Martín Palacio, M<sup>a</sup> E.; Zapico, A. y Martín del Buey, F. (2010). La introducción de las competencias personales en el menú curricular de la Universidad: más allá de una declaración de intenciones. En *Actas del Congreso Internacional de Psicología, FIAP* (Oviedo 20-24 de julio de 2010).

- Martínez Pampliega, A. y Marroquin Pérez, M. (1997). *Programa Deusto 14-16. I. Desarrollo de las habilidades sociales. Recursos e instrumentos psicopedagógicos*. Bilbao: Ediciones Mensajeros.
- Masten, A.S.; Morison, P. & Pellegrini, D.S. (1985). A revised class play method of peer assessment. *Developmental Psychology*, 21, 523-533.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997) La inteligencia de la inteligencia emocional. *Inteligencia*, 17(4), 433-442.
- Meilli, R. (1941). Arch. De Psychol. In Schweiz, *Arch F. Neurologie and Psychiatric. Manual de Diagnostico Psicológico Científico Médico*, (pp. 21-136) Barcelona.
- Montero, I. y Alonso, J. (1992). El cuestionario MAPE-II. En J. Alonso (Ed.), *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 205-232). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Morganett, R.S. (1995). *Técnicas de intervención psicológica para adolescentes*. Madrid: Ed. Martinez Roca.
- Mulet, B.; Sanchez-Casas, R.; Arrufat, T.; Figuera, L.; Labad, A. y Rosich, M. (2005). Deterioro cognitivo ligero anterior a la enfermedad de Alzheimer: tipologías y evolución. *Psicothema*, 17 (2), 250-256
- Muñiz, J. (2000). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.
- Muñoz, J., Navas, E., Graña, J.L. y Martínez, R. (2006). Subtipos de drogodependientes en tratamiento: apoyo empírico para una distinción entre tipo a y tipo b. *Psicothema*, 18 (1), 43-51.
- Muñoz, V.; Moreno, M. C. y Jiménez, I. (2008). Las Tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: Contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema*, 20 (4), 665-671.
- Newcomb, A.F. & Bukowski, W.M. (1983). Social impact and social preference as determinants of Children's Peer Group Status. *Developmental Psychology*, 9, 856-867.
- Ortet, G.; Herrero, O.; Ordóñez, F.; Salas, A. y Colom, R. (2002). Adolescencia y comportamiento antisocial. *Psicothema*, 14 (2), 340-343.
- Ortiz-Tallo, M.; Cardenal, V.; Blanca, M.J.; Sánchez, L.M. & Morales, I. (2007). Multiaxial evaluation of violent criminals. *Psychological Reports*, 100, 1065-1075.

- Patrick, C.J.; Cuthbert, B.N. & Lang, P. J. (1993). Emotion in the criminal psychopath: Fear image processing. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 523-534.
- Pérez, L.; García, L.; Iglesias, B. y Martín Palacio, M<sup>a</sup> E. (2009). Programa para el desarrollo de competencias personales y sociales en contextos educativos no universitarios. En F. Vicente Castro (Dir.) *Contextos educativos escolares: familia, educación y desarrollo I* (pp.585-590). Badajoz: Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia, Mayores y Discapacidad.
- Pervin, L. A. (1978). *Personalidad. Teoría, diagnóstico e investigación*. Bilbao: DDB.
- Petersen, Doody, Kurz, Mohs, Morris & Rabins. (2001). A typology of men who batter: Three types derived from cluster analysis. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 246-275
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K.V.; Furnham, A. & Martin, G.N. (2004). Estimates of emotional and psychometric intelligence: evidence for gender-based stereotypes. *Journal of Social Psychology*, 144, 149-162.
- Petrides, K.V.; Pérez González. J.C. & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21, 26-55.
- Pinillos J. L. (1978). *Principios de Psicología*. Madrid: Ed. Alianza.
- Pizarro, J.P.; Granda, L. y Kaplan, C. (2010). El método psicofílmico como estrategia instruccional para la comprensión del constructo de Personalidad Eficaz. En: *Actas del Congreso Internacional de Psicología, FIAP* (Oviedo 20-24 de julio de 2010)
- Rodríguez Espinar, S. (1993). *Teoría y práctica en la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rogers, C. (1983). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Romero, M. (2001). *Motivación, atribución, expectativas y rendimiento académico en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Rosenberg, M. (1979). *Society and the adolescents Self-Image*. Pricenton: University Press

- Rossetti, L. M. (1967). *Práctica de Caracterología*. Alcoy: Editorial Marfil.
- Saunders, D.G. (1992). A typology of men who batter: Three types derived from cluster analysis. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 246- 275.
- Sayra, P. (1996). *Como educar el autoconcepto. Propuesta pedagógica*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Senne, R. L. (1962). *Traité de Carecterologia*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Sheldon, W.H. (1960). *Las variedades del temperamento*. Buenos Aires: Paidos.
- Spearman, C. (1904). La inteligencia general, objetivamente determinado y medido. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Spranger, E. (1928). *Types of men: The psychology and Ethics of personatity*. Hall: Niemger.
- Stein, M. (1963). Explorations in Typology. In Robert W. White (Eds.), *The estudy of lives: essays on Personality in Honor of Henry A. Murray*. New York : Atherton.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human inteligence*. Cambridge: University Press.
- Tanaka, J. S. (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp.10-39). Newbury Park, CA, USA: Sage.
- Thurstone, LL. (1938). *Capacidades mentales primarias*. Chicago: University of Chicago Press.
- Toulemonde, J. (1961). *La caracterologie, Temperaments, Caracteres Typologie*. Paris: Ed. Payot.
- Tyler, L. E. (1972). *Psicología de las diferencias humanas*. Madrid: Editorial Napova.
- Vaillant, G. E. (1971). Theoretical hierarchy of adaptive ego mechanisms. *Archives of General Psychiatry*, 24, 107-118.
- Vaillant, G.E. & Milofsky, E. (1980). Neutral history of male psychological health IX Empirical evidence for Erikson's model of the life cycle. *American Journal of Psychiatry*, 137, 1348-1359.

- Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela: una propuesta curricular*. Madrid: Editorial EOS
- Viola, G. (1937). *Il mio metodo di valutnzioni della costituzione individuale*. Italia, Bologna: Capelli
- Waltz, J.; Babcock, J.C.; Jacobson, N.S. & Gottman, J.M. (2000). Testing a typology of batterers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 658-669.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). A developmental perspective on competence. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation from mechanism to cogniticon*. Chicago: Rand McNally
- Weiner, B. (1974). *Achievement Motivation and Attribution Theory*. Morris-Town, N.J.: General Learning Press.
- Weiner, B. (1986). *An attribution Theory of motivation and Emotion*. New York: Springer Verlag
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psichological Review*, 66, 297-333.
- Zacares, J.J. y Serra, E. (1998). *La madurez personal: perspectivas desde la psicología*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Zapico, A.; Martín Palacio, M<sup>a</sup> E. y Martín del Buey, F. (2009). Competencias relacionales: Estilos de comportamiento emocional adolescente en el marco de la Personalidad Eficaz. Diferencias y semejanzas entre británicos y españoles. En F. Vicente Castro (Dir.), *Contextos educativos escolares: familia, educación y desarrollo 1* (pp.591-600). Badajoz: Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia, Mayores y Discapacidad.





# Anexo 1:

## Protocolo de Aplicación del CPE-U





Este cuestionario pretende obtener información acerca de cómo es usted en general y cómo se desenvuelve en algunos aspectos de su vida diaria. Todos los datos que usted aporte serán tratados de forma absolutamente confidencial, teniendo la posibilidad de recibir, si usted lo desea, un informe con los resultados obtenidos, por eso se le ruega ser sincero en sus respuestas.

Primero se le solicitarán algunos datos personales, seguidos del cuestionario. Si usted desea que la información extraída de su cuestionario se le envíe, ponga por favor en la casilla “identificación” su nombre completo, o algún nombre distintivo que recuerde y le identifique al recibir su informe. El cuestionario consta de 30 ítems a los que deberá responder escribiendo, en la casilla en blanco, el número que usted considere en cada respuesta (1 nunca, - 5 siempre). Si algún ítem le genera duda, señale la opción (2 algo, 3 normal, 4 bastante) que suceda el mayor número de veces.

*Muchas gracias por su colaboración.*

Rellene por favor:

<b>Identificación</b>	
<b>Sexo</b>	
<b>Edad</b>	
<b>Carrera que estudia</b>	
<b>Nº de años que lleva en ella</b>	
<b>Curso en que se encuentra</b> (año del que cursa mayor número de asignaturas)	
<b>Calificación que considera tener en su expediente académico (1-aprobado a 5-Sobresaliente)</b>	

		1	2	3	4
1	Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación.				
2	Tengo pocos amigos porque me cuesta tratar con los demás				
3	Me siento muy bien con mi aspecto físico				
4	Cuando tengo que tomar una decisión, planifico cuidadosamente lo que voy a hacer				
5	Mi éxito en una asignatura se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo				
6	Hago amigos/as con facilidad				
7	Hay muchas cosas acerca de mí mismo/a que me gustaría cambiar si pudiera				
8	Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee				
9	Tengo una buena capacidad para estudiar en la Universidad				
10	Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos				
11	En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a				
12	Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar				
13	Me considero un/a buen/a estudiante				
14	Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás				
15	Me acepto tal y como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos				
16	Controlo bien mis emociones				
17	Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias				
18	Creo, con toda seguridad, que tendré éxito en mis relaciones con los demás				
19	Tengo muchas cualidades para estar orgulloso/a y satisfecho/a de mí mismo/a				
20	Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia				
21	Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal				
22	Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos				
23	Logro que casi todas las cosas me resulten bien				
24	Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo				
25	Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa				
26	Creo que soy una persona valiosa para los otros				
27	Estoy convencido de que tendré éxito cuando trabaje				
28	Pienso que mi fracaso en las relaciones con los demás se debe a que no le agrado a la mayoría de las personas				
29	Creo que tengo el talento para hacer que las cosas funcionen				
30	Me siento a gusto compartiendo con otras personas				

Compruebe que ha respondido todos los ítems.