

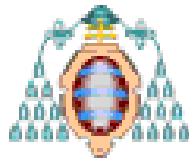
Universidad
de Oviedo

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

**“Tipologías Modales Multivariadas de Personalidad Eficaz en
contextos universitarios Chilenos. Análisis de diferencias con muestras
universitarias Españolas”**

Tesis Doctoral

Francisca Bernal Ruiz



Universidad
de Oviedo

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

**“Tipologías Modales Multivariadas de Personalidad Eficaz en
contextos universitarios Chilenos. Análisis de diferencias con muestras
universitarias Españolas”**

Tesis Doctoral

FRANCISCA BERNAL RUIZ

Directores: Dr. Francisco de Asís Martín del Buey

(Universidad de Oviedo)

Dr. René Flores Castillo

(Universidad de Playa Ancha, Chile)



RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

| 1.- Título de la Tesis | |
|---|---|
| Español/Otro Idioma: Español/Otro Idioma: “Tipologías Modales Multivariadas de Personalidad Eficaz en contextos universitarios Chilenos. Análisis de diferencias con muestras universitarias Españolas” | Inglés: “Multivariate Modal Typologies of Effective Personality in Chilean University contexts. Analysis of differences contrasted to Spanish University samples” |
| 2.- Autor | |
| Nombre: Francisca Bernal Ruiz | - |
| Programa de Doctorado: PSICOLOGÍA | |
| Órgano responsable: DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA | |

RESUMEN (en español)

Previa adaptación del cuestionario de personalidad eficaz en contextos universitarios chilenos con todas las exigencias en relación a su fiabilidad, validez y normalización se presenta como alternativa fundamentada empíricamente (fruto del análisis factorial y confirmatorio obtenido) un cuadro sintético de competencias personales a desarrollar en contextos universitarios chilenos frente a otras propuestas más extensas. Estas competencias se proponen como necesarias a continuar desarrollándose en contextos universitarios y como respuesta a las demandas de los empleadores y de la reforma educativa chilena en base al desarrollo curricular por competencias.

Estas competencias se concentran en torno a cuatro categorías: Fortalezas del yo (Autoestima), Demandas del yo (Autorrealización académica), Retos del yo (Eficacia resolutive) y Relaciones del yo (Autorrealización social).

Se describen cuatro perfiles de alumnos universitarios chilenos en función de la concentración o dispersión de esas competencias. La muestra universitaria que concentra mayor número de casos es el perfil de eficacia que concentra niveles por encima de la media en las cuatro categorías, seguida del perfil de ineficacia social, eficacia inhibida e ineficacia. Se presentan diferencias de perfiles en función de la variable género, siendo las universitarias chilenas más ventajosas en autorrealización académica e inferior en autoestima y eficacia resolutive. Comparativamente con la muestra universitaria española se presentan perfiles o tipos semejantes. Y las mismas diferencias significativas en función de la variable género. No obstante los universitarios chilenos aventajan de forma significativa respecto a los españoles en autorrealización académica, autoestima y eficacia resolutive.

RESUMEN (en Inglés)

Previous adaptation of the questionnaire of effective personality in Chilean University contexts with all the requirements in relation to its reliability, validity and normalization, a personal competences synthetic chart to be developed in Chilean University contexts against other more extensive proposals is presented as an empirically based alternative (as a result of the factor and confirmatory analyses obtained). These competences are proposed as necessary to continue developing in University contexts and as a response to the employers' demands and of the Chilean educational reform based on the competency-based curriculum development.

These competences are concentrated around four categories: Strengths of the self (Self-esteem), Demands of the self (academic Self-realization), Challenges of the self (Problem-solving effectiveness) and Relations of the self (social Self-realization).

Four profiles of Chilean University students are described according to the concentration or dispersion of those skills. The University sample that concentrates the highest number of cases is the effectiveness profile that concentrates levels above the average in the four categories, followed by the social ineffectiveness profile, inhibited effectiveness and ineffectiveness. Differences of profiles are presented depending on the gender variable, being the Chilean University women more advantageous in academic self-realization and inferior in self-esteem and problem-solving effectiveness. Comparing this to the Spanish University sample, similar profiles or types are presented. Also, we can observe the same significant differences depending on the gender variable. Nevertheless, Chilean University men significantly surpass the Spaniard in academic self-realization, self-esteem and problem-solving effectiveness.

SR. DIRECTOR DE DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

SR. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN ACADÉMICA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

A mis hijos Diego e Ignacia que son el motor de mi vida.

Agradecimientos

Quiero agradecer en primer lugar a Dios, quien me acompaña y me guía cada día.

También quiero agradecer a mi familia por apoyarme y ser incondicionales siempre. A mi marido, Yuri, que amo infinitamente, por ser mi gran compañero; a mis hijos Diego e Ignacia por enseñarme que el amor infinito existe; a mi mamá, Nury por estar siempre; a mis suegros, Ricardo y Ellen por darme cariño y apoyo como a una hija.

Por supuesto agradecer de sobremanera a mis directores Dr. Francisco de Asís Martín del Buey y Dr. René Flores Castillo sin su ayuda, motivación, empuje y guía no hubiese sido posible este trabajo. Gracias, gracias y más gracias.

Quiero también hacer extensivo este agradecimiento a la doctora Cristina Di Giusto Valle, miembro destacada del equipo de investigación GOYAD por su asesoramiento en todo el proceso estadístico. Igualmente a las doctorandas Patricia Guerra Mora y Andrea Arnaiz García por su valiosa revisión en cuanto estructuración y revisión formal del trabajo. Y no puedo dejar de mencionar el asesoramiento y constante revisión de la Doctora María Eugenia Martín Palacio de la Universidad Complutense de Madrid.

Y finalmente agradecer a todos y cada uno de los que de una u otra manera me ayudaron en este sueño que hoy se transforma en realidad.

Gracias.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Introducción | 1 |
| I. MARCO TEÓRICO | 4 |
| 1. La educación superior en Chile | 5 |
| 1.1. Visión panorámica de la educación superior en Chile | 5 |
| 1.2. Reforma de la educación superior chilena: premisa conceptual | 10 |
| El programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación superior. (MECESUP) | 11 |
| El Proyecto Tuning Latinoamericano y el Sistema Universitario Nacional | 15 |
| El diseño curricular basado en competencias | 16 |
| 2. El marco conceptual de las competencias | 31 |
| 2.1. Definición de competencia | 33 |
| Implicaciones organizativas | 37 |
| Implicaciones docentes | 38 |
| 2.2. Catálogo de competencias | 42 |
| Las competencias en la gestión de recursos humanos | 42 |
| Las competencias en el marco de la Comunidad Europea Educación Superior | 55 |
| Las competencias genéricas | 59 |
| 2.3. Recapitulación | 69 |
| 3. El constructo Personalidad Eficaz | 70 |
| 3.1. El marco conceptual | 70 |
| 3.2. Las dimensiones del constructo | 74 |
| Las fortalezas del yo | 75 |
| Las demandas del yo | 75 |
| Los retos del yo | 82 |

| | |
|--|------------|
| Las relaciones del yo | 85 |
| 3.3. Relaciones del concepto eficacia con conceptos afines | 93 |
| Eficacia e inteligencia emocional | 93 |
| El modelo de habilidades de Mayer y Salovey | 93 |
| El modelo de rasgos de Petrides y Furnham | 94 |
| Los modelos mixtos : Goleman y Bar-On | 96 |
| Eficacia y madurez | 98 |
| Concepciones legas sobre la madurez | 99 |
| Concepciones desde la teorías de los rasgos sobre la madurez | 101 |
| Concepciones desde la psicología del desarrollo cognitivo evolutivo, la psicología del yo y las etapas de maduración | 106 |
| Concepción de la madurez desde los postulados de las aproximaciones psicométricas a la personalidad madura | 118 |
| Relación entre madurez y competencia | 120 |
| 3.4. La medición del constructo en contextos universitarios | 123 |
| Cuestionario Personalidad eficaz- Universidad CPE_U | 125 |
| Cuestionario Personalidad eficaz Universidad. Ingeniería | 141 |
| Cuestionario Personalidad Eficaz -técnico profesional: CPE-TP/chi | 142 |
| Cuestionario Personalidad Eficaz -formación profesional: CPE-FP | 144 |
| 3.5. Programas desarrollados en contextos universitarios | 145 |
| 4. Tipologías en base al constructo | 145 |
| 4.1. Crisis del concepto de Tipo | 146 |
| 4.2. La reconsideración del concepto de Tipo | 147 |
| 4.3. Valor predictor del Tipo | 151 |
| Síntesis final | 153 |
| II. MARCO EMPÍRICO | 154 |
| 1. Objetivos del estudio | 155 |
| 1.1. Objetivo general | 155 |

| | |
|---|-----|
| 1.2. Objetivos específicos | 155 |
| 2. Metodología del estudio | 156 |
| 2.1. Población/Muestra | 156 |
| 2.2. Instrumento | 157 |
| 2.3. Procedimiento | 158 |
| 2.4. Análisis de datos | 158 |
| 3. Resultados | 159 |
| 3.1. Resultados de la validación del cuestionario | 159 |
| 3.1.1. Análisis de fiabilidad | 160 |
| 3.2. Análisis Factorial Confirmatorio | 161 |
| 3.2.1. Fiabilidad de los factores | 167 |
| 3.3. Diferencias de fiabilidad entre la muestra chilena y española | 174 |
| 3.4. Correlación entre las dimensiones del constructo | 175 |
| 3.5. Análisis de la validez predictiva. | 176 |
| 3.6. Perfil de competencias | 179 |
| 3.7. Análisis de diferencias | 185 |
| 3.7.1. Diferencias en función de la Variable Género | 185 |
| 3.7.2. Diferencias en función de la Variable Curso | 187 |
| 3.7.3. Diferencias en función de la Variable País | 191 |
| 3.8. Baremos | 192 |
| 3.9. Tipologías modales multivariadas | 195 |
| 3.9.1 Descripciones tipológicas. | 198 |
| III. DISCUSIÓN | 204 |
| IV. CONCLUSIONES | 214 |
| V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 217 |
| ANEXO | 238 |
| Anexo 1. PECED. Cuestionario de Personalidad Eficaz en Contextos Educativos | 238 |

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. <i>Distribución en función de la variable Curso</i> | 157 |
| Tabla 2. <i>Índice de fiabilidad</i> | 160 |
| Tabla 3. <i>Índices alfa de Cronbach si se elimina el ítem</i> | 161 |
| Tabla 4. <i>Ítems del componente “Autorrealización Académica” del PECED</i> | 162 |
| Tabla 5. <i>Ítems del componente “Autorrealización Social” del PECED</i> | 162 |
| Tabla 6. <i>Ítems del componente “Autoestima” del PECED</i> | 163 |
| Tabla 7. <i>Ítems del componente “Autoeficacia Resolutiva” del PECED</i> | 164 |
| Tabla 8. <i>Índices de ajuste de las dimensiones del modelo</i> | 165 |
| Tabla 9. <i>Estadísticos de fiabilidad del factor “Autoestima”.</i> | 167 |
| Tabla 10. <i>Estadísticos total-elemento en el factor “Autoestima”</i> | 167 |
| Tabla 11. <i>Estadísticos de fiabilidad del factor “Autoeficacia Resolutiva”</i> | 169 |
| Tabla 12. <i>Estadísticos total-elemento en el factor “Autoeficacia Resolutiva”</i> | 169 |
| Tabla 13. <i>Estadísticos de fiabilidad del factor “Autorrealización Académica”</i> | 171 |
| Tabla 14. <i>Estadísticos total-elemento en el factor “Autorrealización Académica”</i> | 171 |
| Tabla 15. <i>Estadísticos de fiabilidad del factor “Autoeficacia social”</i> | 173 |
| Tabla 16. <i>Estadísticos total-elemento en el factor “Autoeficacia social”.</i> | 173 |
| Tabla 17. <i>Estadísticos de fiabilidad de las dimensiones</i> | 174 |
| Tabla 18. <i>Correlación de Pearson entre las Dimensiones</i> | 175 |
| Tabla 19. <i>Correlación de los factores con el rendimiento</i> | 176 |
| Tabla 20. <i>Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la variable rendimiento</i> | 177 |
| Tabla 21. <i>Correlaciones de Spearman entre los factores y el rendimiento.</i> | 177 |
| Tabla 22. <i>Resumen del modelo</i> | 178 |
| Tabla 23. <i>ANOVA de la nota del semestre: significación estadística</i> | 178 |

| | |
|---|-----|
| <i>de correlación múltiple</i> | |
| Tabla 24. <i>Coefficientes de la nota de semestre</i> | 179 |
| Tabla 25. <i>Frecuencias de respuesta en los ítems de A. Académico</i> | 180 |
| Tabla 26. <i>Frecuencias de respuesta en los ítems de A. Social</i> | 181 |
| Tabla 27. <i>Frecuencias de respuesta en los ítems de Autoestima</i> | 183 |
| Tabla 28. <i>Frecuencias de respuesta en los ítems de Eficacia Resolutiva</i> | 184 |
| Tabla 29. <i>Estadísticos según género</i> | 186 |
| Tabla 30. <i>Prueba T de Student de diferencias en función del género</i> | 186 |
| Tabla 31. <i>Estadísticos según curso</i> | 187 |
| Tabla 32. <i>ANOVA por curso</i> | 188 |
| Tabla 33. <i>Contraste Schffé para diferencias de curso</i> | 189 |
| Tabla 34. <i>Estadísticos según país</i> | 191 |
| Tabla 35. <i>Prueba T de Student de diferencias en función del país</i> | 192 |
| Tabla 36. <i>Baremos generales</i> | 193 |
| Tabla 37. <i>Baremos de mujeres universitarias chilenas</i> | 194 |
| Tabla 38. <i>Baremos de varones universitarios chilenos</i> | 194 |
| Tabla 39. <i>Centros de los conglomerados finales</i> | 196 |
| Tabla 40. <i>Centros de los conglomerados finales. Percentiles</i> | 196 |
| Tabla 41. <i>ANOVA: significación de diferencias entre los clúster</i> | 197 |
| Tabla 42. <i>Número de casos en cada conglomerado</i> | 197 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1. <i>Estructura teórica del cuestionario PECED</i> | 166 |
|--|-----|

Introducción

Dentro de los escenarios que presenta el mundo contemporáneo, uno de los acontecimientos relevantes que se observan es el diálogo entre universidad y mundo productivo para buscar la pertinencia en la formación de profesionales mediante la genuina expresión de competencias. Éstas, en la rica bibliografía existente aparecen tipificadas en distintas categorías, según sean los criterios que los autores empleen.

En un intento de síntesis podría decirse que dicha categorización se agrupa en dos grandes categorías: competencias profesionales y genéricas. Las primeras llamadas duras porque tienen que ver con conocimientos y habilidades específicas de un oficio o profesión y las segundas denominadas también blandas que están vinculadas con el desarrollo personal en dimensiones como lo emocional, motivacional y las habilidades sociales.

Es precisamente dentro de estas últimas en que se enmarca el presente trabajo denominado *“Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en contextos universitarios chilenos: análisis de diferencias con muestras universitarias españolas”* el cual pretende hacer una estimación de las competencias personales y socioafectivas de los estudiantes universitarios chilenos y compararlas con el nivel alcanzado en las mismas por estudiantes universitarios españoles, cuyos datos se han obtenido de investigaciones recientes sobre el tema (Gómez, 2012).

El interés del tema se fundamenta principalmente en tanto hay una propuesta global por parte de la gran mayoría de las Universidades Chilenas de diseñar sus mallas curriculares en base al desarrollo de competencias, y en este contexto se hace necesario utilizar un marco de referencia que las defina y las acote.

Las Universidades Chilenas junto al resto de las Universidades Latinoamericanas comparten la misma preocupación y ocupación que las

Universidades Europeas. En ambas latitudes se ve la necesidad de una reforma de sus sistemas docentes para adecuarlos a los objetivos que la sociedad les está reclamando. Y ésta pasa por centrar sus mallas curriculares no solo en saberes sino también en competencias.

El conocer como está presente ese ámbito de competencias, en las competencias personales generadoras de una personalidad eficaz constituye un reto importante en este trabajo. Su abordaje está lleno de dificultades entre las que se encuentra la propia cultura organizacional universitaria que ofrece bastantes resistencias al cambio.

Una primera aproximación es describir el estado competencial de los estudiantes universitarios chilenos y de los académicos. Por lo extenso de una investigación que incluya a ambos actores del proceso educativo, este trabajo se centra únicamente en los primeros. Existen otros trabajos investigativos que se han preocupado de los docentes.

Es sabido que existen múltiples dificultades referidas al marco conceptual para centrar el concepto de competencia, principalmente por el gran número de definiciones que hay en torno al concepto.

A esa dificultad se añade la elección de una clasificación de competencias lo suficientemente sólida y fundamentada que permita hacer operativa una investigación. Y por otra la elección de un instrumento de medición con las necesarias garantías psicométricas.

Para resolver estas dificultades, se considera apropiado centrar este trabajo en las investigaciones llevadas a cabo en torno al constructo de Personalidad Eficaz por el Grupo interuniversitario de investigación de Orientación y atención a la Diversidad (GOYAD) dirigido y coordinado por los profesores Martín del Buey (Universidad de Oviedo) y Martín Palacio (U. Complutense de Madrid) y sus vinculaciones con los profesores Marcone Trigo y Dapelo Pellerano de la Universidad estatal de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

El constructo Personalidad Eficaz también llamada Personalidad Competente y Madura ofrece tres aportaciones de especial valor para esta investigación. La primera, una definición descriptiva de competencia. La segunda, unas dimensiones estructuradas de las mismas y la tercera, un instrumento de evaluación adecuado y consistente.

Con este objetivo y con estas aportaciones se ha desarrollado este trabajo que pretende aportar conclusiones de especial interés acorde con los objetivos propuestos.

Para cumplir este objetivo, se ha dividido el trabajo en dos partes esenciales: Marco Teórico y Marco Empírico.

En el Marco Teórico se hace una presentación a modo de referencia sobre la Educación superior en Chile y se aborda el estado de la cuestión sobre los postulados relacionados con las competencias y la medida en que el constructo de Personalidad Eficaz ofrece una metodología de trabajo pertinente.

En el marco empírico se procede a dar cumplimiento a los objetivos del trabajo, exponiendo al detalle todos y cada uno de los pasos para un adecuado tratamiento estadístico de los datos que se recogen, de manera de cautelar la confiabilidad y validez de los mismos.

Finalmente, de la confluencia del marco teórico y empírico surge una tercera parte dedicada a la discusión de los resultados obtenidos y la comparación de éstos con los aportados por otras investigaciones. Para finalizar con una cuarta parte de conclusiones.

I. MARCO TEÓRICO

1. La Educación Superior en Chile

Dado que este trabajo investigativo, está enmarcado en el contexto universitario chileno, se hace necesario, a modo de marco referencial, exponer los antecedentes más relevantes en torno a la Educación Superior en Chile.

1.1 Visión panorámica de la Educación Superior en Chile

La Educación Superior en Chile está constituida por un sistema diversificado, integrado por tres tipos de instituciones que se ofrecen a quienes finalizan su Educación Media, éstos son: Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, reconocidas por el Estado en el artículo 29 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (Ministerio de Educación de Chile).

La ley N° 18962 LOCE, contiene, entre otras, las normas para el reconocimiento oficial de los establecimientos de educación superior y señala que dichas instituciones están facultadas para otorgar títulos técnicos de nivel superior, títulos profesionales y grados académicos (licenciatura, maestría y doctorado), según corresponda.

Las *Universidades* constituyen el más alto nivel de enseñanza, donde convergen las funciones de docencia, investigación y de extensión. Es en este nivel donde se imparten los programas de licenciatura y otorgan los grados académicos, además de otorgar en forma exclusiva los títulos profesionales de las 17 carreras universitarias que se señalan en la LOCE y que requieren licenciatura previa.

Los *Institutos Profesionales* otorgan títulos profesionales diferentes de aquellos que la ley señala como exclusivos de las universidades, pudiendo asimismo otorgar títulos técnicos de nivel superior en las áreas en que se otorgan los títulos profesionales.

Los *Centros de Formación Técnica* tienen por objeto formar técnicos de nivel superior, con las capacidades y los conocimientos

necesarios para responder preferentemente a los requerimientos del sector productivo (público y privado) de bienes y servicios.

Las instituciones de educación superior pueden clasificarse como tradicionales, existentes antes de 1980, derivadas de las Universidades de Chile, Santiago de Chile y Pontificia Católica de Chile - todas con financiamiento del Estado - y privadas, creadas a partir de 1980, sin aporte estatal (Ministerio de Educación de Chile).

Las instituciones tradicionales son 25 universidades que cuentan con plena autonomía. Se coordinan a través del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) y se adscriben a un sólo proceso de admisión, la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Este grupo de universidades incluye a las 16 universidades estatales creadas por ley y 9 universidades con personalidad jurídica privada, 6 de las cuales obtuvieron su reconocimiento por leyes especiales y las 3 restantes son derivadas de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Las tres instituciones tradicionales más antiguas son la Universidad de Chile fundada en 1842, la Pontificia Universidad Católica de Chile en 1888 y la Universidad de Concepción en 1919.

Actualmente, el sistema de educación superior lo integran 229 instituciones: 64 universidades (38 con licenciamiento, autónomas), 48 institutos profesionales (11 autónomos) y 117 centros de formación técnica (6 autónomos).

Conjuntamente con lo anterior, existe reconocimiento oficial para los establecimientos de educación superior de las Fuerzas Armadas, los que se relacionan con el Estado a través del Ministerio de Defensa.

Población universitaria:

En 1990 había 220.000 jóvenes cursando estudios superiores; en el año 2003, había más de medio millón de jóvenes estudiando programas de pregrado en universidades, institutos profesionales y centros de formación

técnica, y crecientemente accediendo a estudios de postgrado. Uno de cada dos a tres jóvenes entre 18 y 24 años estaba cursando estudios en una institución de educación superior, en formación técnica y universitaria. Según la proyección de población de los organismos internacionales, el año 2014 Chile tendrá una población de unos 18 millones de personas, de los cuales 2 millones y medio tendrán entre 18 y 24 años. Según estas proyecciones, el país puede esperar al menos un millón de estudiantes en la educación superior para el año 2014. Ello implica una cobertura cercana al 50% de la población entre 18 y 24 años.

Equidad en el Acceso a la Educación Superior: Corregir las desigualdades

En los últimos años se ha aumentado de un 4% a un 15% la cobertura en los jóvenes del sector de más bajos ingresos. En el sector de más altos ingresos hace 20 años la cobertura era de 40%, hoy alcanza niveles de 70% y más.

Los jóvenes que se incorporan a la educación superior provienen crecientemente de familias de ingresos medios y bajos, lo que se incrementará aún más en los próximos años. El país deberá realizar mayores esfuerzos financieros para cumplir con el compromiso de garantizar a todos los jóvenes con talento el derecho a acceder a la educación superior.

Las desigualdades que caracterizan a la sociedad chilena deben ser enfrentadas con instrumentos de apoyo diversos, pero que a la vez constituyan un sistema coherente y equitativo de ayudas estudiantiles que lleguen efectivamente al quintil más pobre de la población.

El Sistema Nacional de Financiamiento Estudiantil que se está construyendo, está constituido por tres subsistemas que actuarán coordinadamente y cuyo objetivo es garantizar a través de crédito y becas,

el apoyo económico necesario para financiar total o parcialmente los aranceles de los jóvenes que lo necesitan y, para los más pobres, entregarles además ayuda para cubrir sus gastos esenciales.

El sistema incluye:

- El Fondo Nacional de Becas para los estudiantes más desfavorecidos.

- El subsistema de Crédito Solidario para Estudiantes de las Universidades del Consejo de Rectores (CRUCH).

- Ayudas Estudiantiles en Instituciones (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica) autónomas y acreditadas.

Proyecto de Ley: Nuevo Sistema Único de Financiamiento

El proyecto de ley crea un nuevo sistema único de financiamiento estudiantil para la Educación Superior, deroga el Crédito con Aval del Estado y el Fondo Solidario y contempla condiciones muy favorables para todos los estudiantes, sin discriminar por tipo de institución (Ministerio de Educación de Chile).

El principal avance de este proyecto será hacerse cargo de un problema que se viene arrastrando por años, como es el endeudamiento familiar. “Con este nuevo sistema los estudiantes no van a tener que cargar con esa pesada mochila (endeudamiento). El proyecto de ley va a significar que el 90% de los jóvenes, excluyendo solamente al 10% de los hogares más favorecidos, va a tener acceso a un sistema de crédito que va a estar hecho la medida de sus necesidades y capacidades” señaló el Presidente Sebastián Piñera en la presentación del Proyecto.

Características del crédito único

El nuevo crédito se entregará a todos los estudiantes de instituciones de educación superior que se encuentren acreditadas por al menos tres años.

Este crédito único cuenta con una tasa de interés subsidiada del 2% anual (muy por debajo de la tasa del CAE que llegaba a casi 6%) y un pago contingente al ingreso. Por lo tanto, se comenzará a pagar el crédito una vez que el egresado comience a trabajar y nadie pagará más del 10% de su sueldo. El valor de la cuota a pagar dependerá del ingreso y se incrementa por tramos. A sueldos inferiores a las 14 UTM se les establecerá una cuota del 5%. Si la persona no percibe ingresos, no deberá pagar mientras esa situación persista. Además se pagará un máximo de 180 cuotas mensuales y si queda un saldo pendiente, será condonado por el Estado.

La iniciativa establece la salida de la banca del sistema dejando al Estado como proveedor de los fondos. El diseño de políticas estará en el Ministerio de Educación y el sistema será administrado por la Tesorería General de la República, que con la ayuda del Servicio de Impuestos Internos se encargará del cobro. El pago será similar al de las cotizaciones previsionales: el empleador podrá retener y pagar al fisco el monto correspondiente. Los trabajadores independientes deberán hacer pagos mensuales.

Se estima que el potencial de beneficiarios anual de este crédito único es de más de 160 mil estudiantes de institutos profesionales y centros de formación técnica y 80 mil de universidades.

El proyecto de ley propone también que las instituciones de educación superior financien la brecha entre el arancel de referencia y el real, a través de becas o créditos. Si optan por lo segundo, debe ser bajo las mismas condiciones que los proporciona el Estado. El cofinanciamiento por parte de la institución sería gradual, el financiamiento total será para los niveles más bajos correspondiendo a los quintiles 1 y 2, y para el tercer quintil será de un 50%.

Esta iniciativa se suma a otros esfuerzos que está haciendo el Gobierno en la materia, como por ejemplo la propuesta para un nuevo

cálculo de aranceles de referencia que estará centrado en los estudiantes, incluyendo variables como el nivel socioeconómico del estudiante, y características propias de las carreras como la duración, empleabilidad, deserción e ingresos futuros del egresado.

1.2. Reforma de la Educación Superior Chilena: premisa conceptual.

Bajo la premisa conceptual de que el progreso futuro de los países está y estará cada vez más vinculado al desarrollo de las capacidades para gestionar, difundir, utilizar y crear el conocimiento y que esta tarea la realizan las instituciones de Educación Superior a través de sus dos funciones principales como son la formación de técnicos de nivel superior, graduados, profesionales y postgraduados y la contribución al desarrollo científico y tecnológico, se plantea la reforma universitaria chilena.

En términos concretos, ello significa para Chile implementar una Reforma de la Educación Superior que permita:

- Educar a segmentos crecientes de la población en distintas fases de la vida.
- Incrementar la planta académica de jornada completa con doctorados en universidades preparados para desarrollar investigación y postgrado de alto nivel.
- Realizar profundos cambios a la docencia de pregrado para ponerla en sintonía con la renovación que está experimentando la formación postsecundaria en el mundo entero y que implica abandonar los currículos rígidos de las carreras profesionales por una formación más abierta y flexible, centrada en el estudiante y con debida consideración de usuarios.
- Definir las competencias generales y transversales esenciales para los profesionales del siglo XXI, como la capacidad de gestionar

información, la familiaridad con las tecnologías de la información y las comunicaciones, y el dominio del idioma inglés.

- Convenir un sistema de créditos transferibles y acumulables basado en la carga de trabajo real del estudiante que reemplace el actual sistema de créditos basado en la carga de trabajo presencial en aula.

El programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP)

El sistema universitario en Chile presenta importantes deficiencias en la organización de los estudios superiores.

Frente a la expansión de la matrícula, en las instituciones universitarias en Chile, como también sucedió en los países europeos cuando se produjo el fenómeno de la masificación de los estudios superiores, se han incrementado abandonos en los primeros años y colocado asignaturas difíciles de aprobar que operan como filtros que impiden el acceso a los cursos superiores con cupos limitados. Igualmente se ha alargado la permanencia en las carreras, de manera que las licenciaturas o titulaciones previstas para 4 ó 5 años alcanzan hasta 6 ó 7 años de duración. Todo hace que las tasas de titulación sean especialmente bajas. Algunos estudios muestran que sólo el 50% de los jóvenes que ingresa a la educación superior logran titularse a tiempo (Ministerio de Educación de Chile).

Si estos hechos ponen de manifiesto que algo funciona mal en el sistema cabe añadir que los egresados del nivel superior no están en muchas ocasiones a la altura de las necesidades emergentes en una sociedad global.

Igualmente la educación superior chilena no puede estar ajena al proceso que se vive en Europa, América del Norte y otros países

desarrollados y corresponde dar una respuesta común, como sistema nacional, definiendo como participará Chile en este proceso de integración global.

Con esta finalidad se activa el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP) como el instrumento de política y fomento que el Gobierno de Chile ha estado utilizando en el último quinquenio para enfrentar los desafíos de la Reforma de la Educación Superior.

Para ello, en acuerdo y con un préstamo parcial del Banco Mundial (BIRF 4404-CH) ha adjudicado desde 1999 proyectos de desarrollo y mejoramiento académico en la educación superior por una suma cercana a los US\$ 225 millones.

Junto con ello, ha diseñado e implementado experimentalmente un sistema de aseguramiento de la calidad, basado en autorregulación y acreditación de programas e instituciones cuya ley ha favorecido el mejoramiento de la gestión a todo nivel.

En los años 2001 y 2002, el MECESUP convocó explícitamente a mejorar la calidad de los servicios docentes de pregrado fortaleciendo e incrementando los recursos humanos especializados de las instituciones, apoyando la modernización y flexibilización curricular, estimulando la innovación metodológica y la integración de las nuevas tecnologías de información modernizando la infraestructura material para una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, durante el año 2001 el programa impulsó acciones para perfeccionar las mallas curriculares, los planes de estudio, estimular la formación de habilidades y competencias genéricas en los estudiantes, entre otros.

En el año 2002, se dio énfasis al mejoramiento de los programas y a facilitar la inserción, retención y movilidad estudiantil, agregando como objetivo el Aseguramiento de la Calidad en la gestión de la docencia y el

fortalecimiento del desarrollo académico, el cual estaría dado por becas de postgrado y postdoctorado, además de la contratación de nuevo personal.

En el año 2003, se dio continuidad a los objetivos planteados en los años anteriores y se enfatizó la búsqueda de un cambio curricular basado en competencias, así como también mejorar la pertinencia de los programas de estudio. Se mantuvo el concepto de aseguramiento de la calidad y la eficiencia de los objetivos institucionales y se propuso la búsqueda de soluciones para el sistema de educación superior chileno.

En el año 2004 se adjudicó US\$ 4.5 millones a 16 proyectos piloto en el ámbito del diseño de perfiles profesionales y competencias en 11 disciplinas.

En ese mismo año se inicia una segunda fase del programa, denominada MECESUP2 cuyos objetivos se dirigen a proveer las capacidades necesarias para aumentar la competitividad global del país, sosteniendo el desarrollo económico y social, y asegurando que ningún talento sea desaprovechado por diferencias en oportunidades de aprendizaje.

En este proceso de inserción en la economía mundial por parte de Chile, la formación de profesionales y técnicos se tornó clave, debido a que serían los protagonistas de este nuevo sistema los que deberían demostrar una formación de calidad e integral en la aplicación de los conocimientos. Esta nueva demanda para la educación superior, generó la inquietud de reformar el sistema de educación terciaria, y transformar la forma de enseñanza a una de tipo más aplicada, concentrada en el desarrollo científico-tecnológico, informático y en el manejo de otros idiomas, así como también en el desarrollo de capacidades de liderazgo, responsabilidad social, entre otros. Es decir se centra en el desarrollo de competencias.

Hacia el año 2006 y sucesivos el Programa MECESUP2 contempla entre sus principales objetivos:

- Mejorar la dotación de académicos con grado de doctor en las universidades para generar mayores y mejores capacidades nacionales de educación avanzada, investigación, desarrollo e innovación;
- Impulsar y mejorar los programas de doctorado existentes para generar mayor capital humano avanzado;
- Impulsar el desarrollo de áreas disciplinarias deficitarias o con desarrollo insuficiente (Educación, Energía, Biotecnología y otras tecnologías que aporten a la innovación productiva y competitividad internacional del país);
- Impulsar nuevos diseños curriculares en Pedagogía en Inglés, Pedagogías en Educación Media en Matemática y Ciencias e Ingeniería Civil;
- Diseñar planes experimentales de nivelación de competencias básicas para estudiantes desfavorecidos académicamente;
- Mejorar sustancialmente la oferta educacional, el aprendizaje de los estudiantes, los indicadores de eficiencia docente y la empleabilidad de graduados y titulados y mejorar la gestión docente y académica.

El Gobierno de Chile ha suscrito recientemente un Proyecto de Inversión en Ciencia y Tecnología por US\$100 cuyo objetivo es precisamente materializar los desafíos planteados.

Por otra parte, el Programa MECESUP ha venido apoyando significativamente el mejoramiento y desarrollo de los programas de doctorado que se ofrecen en Chile.

El Proyecto Tuning Latinoamericano y el Sistema Universitario Nacional

El sistema universitario y el Gobierno chileno han reconocido tempranamente los avances logrados por Europa en el Proceso de Bolonia y conocido con gran interés las actividades y resultados del Proyecto Tuning.

El Proyecto Tuning América Latina (de reciente aprobación) resulta extraordinariamente oportuno, ya que ocurre en el momento preciso de las primeras acciones concretas de renovación curricular en Chile que impulsa el Programa MECESUP.

Por ello, se ha resuelto coordinar e integrar sus actividades a las del Programa, con el fin de potenciarlas, producir sinergias y lograr resultados en un menor plazo, evitando omisiones y errores innecesarios.

En el caso chileno no se cuenta todavía con un marco político, como el de Bolonia en Europa, que defina y oriente este proceso, por lo que un diseño desde abajo hacia arriba sentará principalmente las bases de la renovación curricular y sus proyecciones futuras. Se piensa que en este proceso la participación del Proyecto Tuning y Tuning América Latina será fundamental para motivar y formar a los especialistas nacionales, guiar las metodologías que se resuelva implementar, fomentar la formación de redes de colaboración y permitir evaluaciones comparativas.

El Centro Nacional Chile del Proyecto Tuning América Latina resolvió invitar a todas las universidades del CRUCH (Consejo Rectores Universidad Chile) a presentar demostraciones de interés y perfiles en una o más de las cuatro áreas programáticas propuestas.

La información fundamental que debieron proveer fue la preferencia de temas, experiencia institucional y temática en renovación curricular, avances en estos procesos a nivel interno y disposición y compromisos institucionales para participar en redes y replicar resultados, tanto a nivel nacional como internacional.

Como resultado de este proceso, el Centro Nacional resolvió recomendar al Proyecto Tuning América Latina la participación de varias universidades en los siguientes temas:

Universidad de Chile. Matemáticas (firmante del Proyecto)

Pontificia Universidad Católica de Chile. Historia

Universidad Católica de Valparaíso. Educación

Universidad de Talca. Administración de Empresas

Como hubo varias postulaciones por tema (5 en Educación y 5 en Administración de Empresas), el Programa MECESUP ha resuelto apoyar redes similares a nivel nacional para aprender del proceso Tuning América Latina y replicar sus resultados.

El diseño curricular basado en competencias

En este contexto ha surgido como una de las opciones más ventajosas, la de implementar un currículo basado en competencias. Esto es una forma de establecer un aprendizaje más activo centrado en el estudiante y fundamentalmente orientado a la práctica profesional.

Sin duda la formación basada en competencias tiene una serie de ventajas importantes para la educación superior; en particular en aquellas carreras que enfatizan lo procedimental (Ministerio de Educación de Chile).

Entre otros aspectos, se puede señalar que la utilización de este enfoque permite expresar mejor las capacidades que tienen los egresados al momento de completar sus estudios, lo cual facilita el proceso de transición que ocurre entre el término de los estudios y la incorporación al ejercicio laboral.

Es así como la inserción laboral al término de una carrera se hace más expedita, porque tanto los empleadores como los propios egresados

tienen mayor información respecto a lo que estos últimos son capaces de hacer o en lo que se pueden desempeñar con calidad y eficiencia, siendo la institución formadora garante de aquello.

Por otra parte, la formación por competencias permite incrementar la producción temprana del egresado, dado que al conocer las capacidades de egreso, estas se pueden perfeccionar y complementar con la práctica laboral, hasta alcanzar estándares de las competencias exigidas a un profesional con experiencia.

De igual manera, en un mundo cada vez más globalizado facilita la movilidad tanto de estudiantes como de profesionales y técnicos incluyendo el ejercicio transfronterizo de la profesión.

No obstante, como en toda innovación, también existen dificultades para implementarla.

Por una parte, se observa una resistencia de los académicos chilenos, en particular los de mayor experiencia, en modificar su práctica docente asociada a un rol protagónico del profesor, a una forma de aprendizaje más centrado en los referentes teóricos que en el quehacer empírico, más pasivo por parte de los estudiantes, y por tanto menos requirente para el docente.

Se suma a lo anterior las dificultades que existen para integrar saberes de diversas disciplinas, lo cual implica necesariamente un trabajo coordinado y en equipos de los docentes.

Por otra parte, se hace más complejo el tema de la evaluación de los aprendizajes ya que supone una medición personalizada del dominio que tiene cada estudiante de los aprendizajes esperados los que deben medirse en condiciones similares a las que encontrará en el mundo real.

Adicionalmente están los problemas de los costos que derivan de una docencia más aplicada y activa, lo que muchas veces desincentiva su utilización.

De hecho, las universidades chilenas se han encontrado con diversas dificultades en el desarrollo de modelos curriculares basados en competencias.

Una de ellas es la evaluación de los aprendizajes acumulativos o longitudinales asociados a las competencias.

Otra dificultad encontrada se da en la integración al currículo de la formación en competencias genéricas o transversales. Estas dificultades no solo se dan en la integración de las competencias al currículo, sino también en la capacidad de las universidades para proveer la práctica profesional, es decir, en la aplicación real de los conocimientos de su especialidad durante los estudios.

Las universidades chilenas en general, no poseen las capacidades institucionales para innovar en la forma radical que implica la formación de competencias, ya que para la implementación de un modelo curricular de este tipo con el enfoque del aseguramiento de la calidad, es necesaria una reorientación de los procesos administrativos docentes, mayor capacitación de los académicos y la creación de unidades técnicas de apoyo en aspectos muy especializados.

Una última dificultad es la indefinición en la formación por competencias, que se origina en los diversos enfoques en esta materia provenientes tanto del mundo anglosajón, como de Europa que han sido difundidos en Chile por diversos expertos convocados por las universidades y otras instituciones.

Por otra parte, la formación basada en competencias implica también grandes desafíos para la educación superior ya que requiere que se trabaje en estrecho contacto con el mundo laboral incluyendo aspectos tan relevantes como el análisis proyectivo de la demanda del sector productivo de bienes y servicios en las áreas en las cuales se desempeñará el futuro profesional al momento de su egreso, para lo cual la participación de

empleadores y egresados en el proceso de diseño curricular es fundamental. Esto es una práctica poco habitual en las entidades de educación superior que por lo general, son autónomas y cerradas, estableciendo el currículo solo sobre la base del saber científico y erudito de sus propios académicos.

Otro de los desafíos es la incorporación de la práctica temprana y del “saber hacer” o “saber actuar” (Tardif, 2006), como un elemento central del currículo y la formación. Ello obliga a cambios fundamentales en la estructura del currículo y a establecer niveles progresivos a lo largo de las carreras en las capacidades que deben adquirir los estudiantes.

También se plantea un desafío importante para las instituciones chilenas en relación a las normativas y en particular a las que se refieren a la evaluación de los aprendizajes, ya que se deben definir con precisión las capacidades de egreso, se debe evaluar sobre la base de logro o dominio y no en relación a los promedios de rendimiento, como se hace en la mayoría de las instituciones de educación superior de mi país. Además, el docente se debe hacer responsable de que alcancen las competencias del perfil de acuerdo a criterios y estándares preestablecidos, para lo cual no es aceptable la condición de cumplimiento parcial.

Los desafíos señalados plantean un conjunto de exigencias desde la perspectiva del aseguramiento de la calidad. Entre ellas que exista:

- Consistencia entre el perfil de egreso y los objetivos sociales de la carrera.
- Consistencia entre el currículo y el logro del perfil de egreso.
- Contar con los medios económicos y administrativos para realizar la docencia por competencias.
- Disponer de formas de evaluación curricular preestablecidas para verificar el logro de las competencias.

De igual forma para el desarrollo del modelo, se pueden plantear ciertos criterios para el diseño tales como:

- Cumplir con las orientaciones del aseguramiento de la calidad.
- Considerar la factibilidad de su aplicación
- Tener la flexibilidad suficiente para ser aplicable a diferentes carreras y a diversos grados en cada universidad.
- Utilizar la experiencia del Grupo Operativo y de otros expertos en desarrollo curricular nacional e internacional, considerándose las mejores prácticas en esta materia.

Dada esta realidad, existe conciencia en las universidades chilenas y en el sector gubernamental que el diseño curricular efectivamente orientado al logro de perfiles de egreso por competencias es, en general, un desafío pendiente.

Con relación a las innovaciones educativas en términos de recursos y soportes de aprendizaje, se puede señalar que estas se han vinculado mayoritariamente con cambios en los siguientes ámbitos:

- Ampliación y/o construcción de una nueva infraestructura.
- Remodelación y/o construcción de nuevos laboratorios científicos y computacionales.
- Adquisición de equipamiento para salas, oficinas y bibliotecas.
- Adquisición de equipamiento de laboratorios y salas de computación.
- Adquisición de material educativo.
- Adquisición de software.
- Perfeccionamiento pedagógico (didáctica, software, etc.).
- Perfeccionamiento disciplinario (PhDs, magísteres, diplomados, etc.)
- Contratación de docentes.

Dentro de estos, los tres cambios educativos más frecuentemente mencionados fueron: la construcción y/o remodelación de laboratorios, el

perfeccionamiento académico y, construcción/remodelación de infraestructura.

Respecto a los cambios curriculares generados por estos proyectos, es posible señalar que las innovaciones han estado orientadas a:

- Reorganizar/actualizar mallas curriculares.
- Ampliación de la oferta educativa.
- Flexibilizar las mallas.
- Generación de salidas intermedias en el currículo (bachilleratos, licenciaturas y otros).
- Redefinición de salidas avanzadas dentro del currículo.
- Definición y ajustes de perfiles de egreso y ajustes a la organización de cursos.

Cabe mencionar que los cambios curriculares anteriormente mencionados han estado orientados a alcanzar dos objetivos.

Por una parte, a otorgar una mayor pertinencia a la formación disciplinaria a través de la definición de perfiles de egreso y la incorporación de cursos electivos a los planes de estudio. Estos cambios se han realizado con el objetivo de responder a los requerimientos del entorno laboral y profesional de los programas de Ciencia y Tecnología estudiados.

Por otra parte, es posible señalar que estas transformaciones se han realizado con el objetivo de mejorar los índices de eficiencia educativa (mejorar retención y titulación, disminuir índices de deserción) de los programas estudiados.

En lo que respecta a los cambios generados en procesos de enseñanza y aprendizaje, la evidencia cualitativa aportada por el proyecto indica que las principales innovaciones se han relacionado con los siguientes temas:

- Incorporación de nuevo material didáctico al proceso de enseñanza aprendizaje (textos, guías, manuales, CD, etc.).

- Uso de tecnologías de información y comunicación dentro y fuera del aula.
- Incorporación de laboratorios en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Evaluaciones de entrada de los aprendizajes de los alumnos, evaluación.
- Generación de soportes al proceso de enseñanza.
- Incorporación de nuevas formas de aprendizaje.
- Promoción de mayor vinculación entre el conocimiento teórico práctico y entre el conocimiento disciplinario y profesional.

Finalmente, en relación a los cambios generados en el ámbito de políticas/estructura y gestión de la innovación educativa, los resultados del proyecto Bicentenario - Kawax indican que las innovaciones realizadas se han vinculado con:

- La creación y/o modificación de la estructura organizacional de las unidades académicas tales como comités, coordinaciones y unidades docentes.

- La creación y sistematización de mecanismos de vinculación con egresados y empleadores (comités, generación de base de datos, etc.).

- Formalización de procedimientos académicos (reglamentos, definición de políticas de carrera académica, formalización de mecanismos evaluación docente, desarrollo de encuestas, etcétera), siendo menos frecuentes como ámbitos de innovación educativa.

Englobando los resultados previamente expuestos a partir del desarrollo del Proyecto Bicentenario – Kawax es posible señalar que las principales innovaciones educativas derivadas de los proyectos MECESUP (y procesos de acreditación), se han relacionado con el mejoramiento de las condiciones y los contextos de aprendizaje, y mejorar la pertinencia de los

currículos en relación a los requerimientos disciplinarios del mundo profesional

El análisis de las experiencias de universidades en torno a la implementación de los proyectos MECESUP y su impacto en los procesos de renovación curricular basada en competencias, permitió obtener una visión más global y crítica de las propias instituciones.

En primer lugar, cabe destacar las fortalezas que son posibles desprender de la implementación de los proyectos MECESUP, las que sin duda han significado una gran oportunidad para el Sistema de Educación Superior chileno de desarrollar iniciativas que apunten a generar nuevas oportunidades de análisis y mejora de los currículos, permitiendo su actualización y mayor pertinencia.

Desde esta perspectiva, el Programa MECESUP no sólo ha sido una contribución relevante en términos del aporte de recursos que plantea a la base para fomentar cambios curriculares en las instituciones de Educación Superior, sino que además esta búsqueda de renovación curricular ha sido determinante en la obtención de diversos niveles de logro con el fin de apuntar hacia el aseguramiento de la calidad de la docencia.

Es así como el impulso al desarrollo de innovaciones curriculares responde a la necesidad de lograr una mayor sintonía de las carreras y programas de pregrado con el medio externo y el sector productivo, haciendo más pertinente la formación de profesionales que el país requiere.

Del mismo modo, se ha fomentado progresivamente el cambio de paradigma desde el actual modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el docente hacia nuevos diseños centrados en el estudiante, donde el énfasis se encuentra en el logro de resultados de aprendizaje y la demostración de competencias expresadas en los perfiles de egreso.

Por otra parte, los perfiles de egreso también han sido foco importante de progreso, puesto que han logrado ser actualizados de acuerdo

a las nuevas demandas profesionales emergentes que requiere el medio laboral. La incorporación de innovaciones metodológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje también ha permitido obtener avances en esta dirección.

Otra de las fortalezas que se destacan del programa MECESUP dice relación con la promoción de mayores grados de flexibilidad de los actuales currículos, que permitan a los profesionales egresados tener mayores índices de movilidad, fomentando aprendizajes diversos que los ayuden a adaptarse a las distintas demandas del contexto laboral y social, abriéndoles nuevos espacios y oportunidades de inserción no sólo en el plano nacional sino también internacional.

Así también, se han generado nuevas capacidades institucionales, asociadas a la formación y perfeccionamiento académico, la contratación de nuevo personal académico y a la mejora de la gestión docente, aspectos relevantes que han influido en el nivel de logro de las innovaciones. De igual forma, la mejora en la infraestructura ya sea de salas, laboratorios y otros, ha significado un avance importante en pos del logro de los resultados de aprendizaje.

En consecuencia, se desprende que se ha mejorado gradualmente el proceso de diseño curricular, impactando en algunos casos en otros ámbitos del quehacer institucional como por ejemplo, la generación de proyectos o modelos educativos institucionales posteriores a la ejecución de proyectos MECESUP, como una forma de apoyar el desarrollo de la universidad en su conjunto. En otros casos, la generación de proyectos o modelos educativos ha sido producto de los resultados de procesos de acreditación, donde se constató la necesidad de contar con un referente concreto para el desarrollo curricular y docente en general

No obstante las fortalezas manifestadas, el análisis de los proyectos MECESUP también permitió detectar ciertas falencias en cuanto a los resultados obtenidos en materia de innovación curricular.

Como ya se mencionó en párrafos anteriores, el programa MECESUP actualmente hace uso del concepto de competencias y resultados de aprendizajes para referirse a las capacidades que logran los estudiantes durante su proceso formativo.

Los resultados de aprendizaje, en el ámbito educativo, se espera sean expresados de manera tal que puedan ser caracterizados y evaluados tan objetivamente como sea posible. Es necesario dar fe que un niño domina ciertas operaciones aritméticas, que un egresado de Arte domina ciertas técnicas, que un egresado de Acuicultura es capaz de formular proyectos de cultivos acuícolas, etc. Dentro de los resultados de aprendizaje más complejos están las competencias, que tienen alta visibilidad en el ámbito nacional e internacional, y que conllevan aspectos culturales y políticos que dificultan su análisis objetivo.

A partir de lo anterior, una primera debilidad detectada dice relación con la adopción del concepto de competencias, el que ha generado una serie de problemáticas complejas en las instituciones.

En primer lugar, al centrar la atención en el concepto de competencia como elemento medular del currículo, las universidades chilenas han inadvertido la existencia de distintos tipos de aprendizajes, provocando de esta manera una disminución en la riqueza de aprendizajes contenidos en el Perfil de Egreso. El aprendizaje, como fenómeno, ha sido estudiado desde diversas perspectivas, entre ellas las que aportan la Psicología, Teoría Educativa y Neurociencia las cuales han sido claves en el reconocimiento y validación de varios tipos de aprendizaje, estudiados como muchos fenómenos dinámicos, en especial los procesos asociados, medios empleados y resultados. Estos no son los únicos tópicos

investigados, pero ellos tienen particular relevancia en la labor educativa a todo nivel.

El análisis refleja claramente que aunque el enfoque de formación por competencias ha sido adoptado rápida y ampliamente dentro del sistema de Educación Superior Chileno, el proceso de cambio hacia un currículum basado en competencias, al ser inducido desde diferentes fuentes externas (Proyecto Tuning, MECESUP y Sistemas de Acreditación), ha significado que se plantee como una respuesta forzada por presiones externas más que por un proceso de reflexión interna de las instituciones de Educación Superior, lo que ha llevado a la existencia y verificación de una gran diversidad de enfoques utilizados por las universidades para llevar a cabo el rediseño curricular.

Esta diversidad, incluso al interior de una misma institución y carrera es sostenida además por el proceso de consulta llevado a cabo para efectos del proyecto, con el fin de conocer el estado de implementación del enfoque de competencias en las universidades participantes.

Lo anterior estaría dando cuenta de que probablemente no ha existido suficiente discusión al interior de las instituciones sobre este enfoque, lo que se expresa en una falta de uniformidad en los conceptos involucrados para concebir un currículum basado en competencias, aun cuando se constató una clara intención por adoptar este tipo de currículo, declarándose incluso en los planes de desarrollo de las universidades.

Lo anterior también es respaldado por la disparidad encontrada en el grado de adopción del currículum basado en competencias en las distintas instituciones, ya que se observó desde la existencia de universidades que han implantado este enfoque como una decisión a nivel institucional hasta aquellas que han adoptado la posición de no comprometerse con la formación por competencias.

La diversidad de enfoques utilizados por las universidades para llevar a cabo el diseño curricular podría responder en gran medida a que las orientaciones entregadas por el programa MECESUP a las instituciones de Educación Superior respecto a cómo implementarlo, han sido demasiado generales a lo largo de su desarrollo, careciendo de pautas más concretas o explícitas.

Lo anterior ha generado un amplio espectro de posibilidades de acción en materia curricular que han quedado a cargo de las propias universidades, las cuales se ven en la necesidad de adaptar dichos lineamientos generales a su propio quehacer institucional, diversificando las transformaciones curriculares al interior de sus carreras y programas de estudios. De esta forma, las instituciones generalmente convocan a expertos internacionales o nacionales que aportan sus propios modelos curriculares y sus propios procedimientos de acción en cuanto a la formación por competencias, generando finalmente mayor dispersión entre los resultados de los proyectos y la realidad institucional.

Del análisis efectuado sobre cómo son concebidos en las universidades los proyectos MECESUP enfocados a la renovación curricular, se desprende que estas no logran conceptualizar ni implementar dichos proyectos desde una perspectiva global, que integre las orientaciones de cada institución. Esto trae como consecuencia la existencia de escasa concordancia entre los resultados de las innovaciones curriculares derivados de los proyectos y lo que las instituciones esperan de dichos resultados. Un ejemplo claro de lo anterior es que en reiteradas ocasiones se ha encontrado que existe para una misma carrera un perfil de egreso derivado del proyecto MECESUP ejecutado y un perfil de egreso originado de procesos de elaboración propios de la carrera. Esto es un indicador que las iniciativas de proyectos se llevan a cabo de manera

parcial, lo que se logra verificar en los resultados finales de los proyectos realizados.

Respecto a las declaraciones contenidas en los perfiles de egreso de los casos de proyectos MECESUP analizados, en varios de estos se observó una sobrevaloración de las capacidades y atributos declarados para el profesional que egresa. Desde la perspectiva del Aseguramiento de la Calidad, en el sentido de dar cumplimiento a los propósitos y fines declarados por una entidad, se verificó en algunos casos si los planes de estudios asociados a dichos perfiles lograban efectivamente dar el respaldo necesario a estos, mediante las actividades incorporadas en los programas de estudio. Al respecto se encontró evidencia relativamente insuficiente sobre el logro de los resultados de aprendizaje comprometidos en los perfiles de egreso.

Por otra parte, considerando la influencia de los criterios de la CNAP en la acreditación de carreras, del análisis realizado en torno a los perfiles de egreso de carreras y programas definidos por esta entidad, se logra apreciar una inconsistencia en cuanto a lo que se entiende por perfil de egreso y perfil profesional, ya que se utilizan indistintamente ambos términos para referirse a las capacidades y atributos del profesional que egresa, situación que genera un aumento en la heterogeneidad de las definiciones. Asimismo, se observaron inconsistencias en los componentes de los perfiles de egreso, sobre todo al utilizar el concepto de competencias: competencias mínimas y generales (Agronomía); competencias específicas y generales (Enfermería y, Obstetricia y Puericultura, Química y Farmacia); área de competencias de índole general, aquellas vinculadas al desempeño profesional, y de carácter complementario (Odontología); y competencias de tipo profesionales, asistenciales, investigación, educación, gestión y liderazgo (Tecnológico Médico). Así también, se declaran otros componentes tales como:

conocimiento, habilidades y competencias, y “conocimiento, habilidades y competencias, y actitudes”.

Por otra parte, el desafío que plantea la transformación curricular en base a competencias en todos sus niveles, implica, entre otros: capacitación de académicos, gestión docente adecuada, recursos materiales y físicos asociados a nueva infraestructura, implementación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, etc., lo que ha significado que muchas de las universidades que han adscrito este enfoque se replanteen, puesto que el curriculum basado en competencias demanda transformaciones importantes al interior de las instituciones, constatando las dificultades y la gran movilización de recursos que deben desplegar para producir un cambio a nivel institucional. No basta con hacer un cambio en términos conceptuales, sino un cambio a todo nivel.

Es así como dichas experiencias permitieron afirmar que las transformaciones dirigidas hacia un diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad es un camino donde aún quedan muchos tópicos por abordar y mejorar, principalmente en lo que respecta a la resolución de dificultades en cuanto al diseño e implementación, en la contratación de recursos humanos para la gestión docente y para la preparación metodológica que involucra una transformación de esta índole, entre otros tópicos relevantes.

A lo anterior se suma la necesidad de enfatizar el desarrollo de experiencias piloto al interior de las universidades, de manera tal que los cambios sean de modo progresivo, disminuyendo posibles obstáculos en su implantación a nivel institucional.

Dichas experiencias requieren de una adecuada socialización entre la comunidad universitaria y deben estar apoyadas por aquellas unidades o centros especializados que cuenten con la experticia necesaria para apoyar técnicamente estas iniciativas.

Recogiendo las evidencias aquí presentadas, se demuestra como una prioridad que las universidades actúen con una perspectiva global para llevar a cabo transformaciones curriculares que apunten a la innovación, de tal manera que los resultados de estas iniciativas sean realmente efectivos. Desde el punto de vista del aseguramiento de la calidad, esto implica no sólo el desarrollo de políticas y reglamentos para las carreras y programas, sino también la definición de orientaciones más concretas que sean una verdadera guía, esto es, establecer formatos institucionales para el diseño curricular, definir requisitos para la elaboración de perfiles de egreso y el plan de estudios, formatos para el diseño de unidades de enseñanza-aprendizaje, etc., de tal manera que exista una alineación y consistencia con los planes de desarrollo estratégico, modelos educativos y otros referentes institucionales.

Asimismo, se concluye que las universidades a nivel nacional no presentan un ordenamiento sistémico en torno al diseño curricular que se encuentre apoyado en el concepto de aseguramiento de la calidad. En este sentido, falta instalar una cultura de aseguramiento de la calidad de los procesos docentes, ya que aún cuando existen proyectos o modelos educativos incipientes, estos no son suficientemente orientadores en cuanto a cómo diseñar e implementar currículos. En general, cada universidad adopta el enfoque curricular que más se acerca o acomoda a su realidad institucional, ya sea en base a competencias u otro modelo, por lo que no presentan un procedimiento sistemático para realizar el diseño curricular en base a formatos coherentes con la realidad institucional y las orientaciones derivadas del medio externo, de manera que los currículos logren consistencia tanto a nivel macro como micro-curricular.

Finalmente, es posible decir que el análisis realizado logra validar la hipótesis establecida y que dice relación con que, en general, las universidades no han logrado diseñar sus currículos de manera pertinente,

acorde a las metodologías de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes que propugna cada institución, lo que da cuenta de la enorme heterogeneidad del actual escenario universitario. Esto es ampliamente respaldado por las universidades chilenas participantes en el Grupo Operativo coordinado por CINDA, las cuales coinciden en que existe una desorganización en materia de diseño curricular en las respectivas instituciones que integran.

Lo anteriormente expuesto señala la conveniencia de clarificar y hasta cierto punto unificar en el concepto de competencia y seleccionar aquellas que deben ser asumidas por las universidades acordes a sus posibilidades y a las demandas que reclama la sociedad.

Con este marco de referencia se desarrollará el presente trabajo, encuadrándolo dentro de un marco conceptual de la competencia y una selección detallada de aquellas que con carácter general pueden y deben ser asumidas por las universidades dentro de sus diseños curriculares y que a su vez son exigibles por la sociedad que en su momento acogerá a los egresados universitarios.

2. El marco conceptual de las competencias

A modo de resumen de lo anteriormente señalado y de introducción al marco conceptual de competencia parece oportuno señalar los motivos que justifican los diseños por competencias. Estos giran a juicio de Cano (2008) en torno a tres ejes que se sintetizan a continuación.

El primer eje viene determinado por el hecho de encontrarnos inmersos en la *sociedad del conocimiento*. Estamos rodeados de información. Ésta se crea rápidamente y queda obsoleta también rápidamente. En los últimos años ha crecido exponencialmente la información que circula por la red. De hecho, lo importante no es la

información, sino el conocimiento y el manejo que se debe tener de la misma. Hay que estar alerta de los riesgos de la “intoxicación”, es decir, de un exceso de información que no podemos digerir y acaba por sobrepasarnos e “intoxicarnos”. Por ello más que conocer ciertas informaciones que pueden dejar de ser válidas en un cierto tiempo, se hace necesario ser capaz de buscar la información pertinente a cada momento, ser capaz de seleccionarla (de entre un abanico vastísimo de posibilidades), ser capaz de procesarla, tratarla, interpretarla y apropiarse de ella para generar el conocimiento necesario que nos permita resolver las situaciones que se nos presenten. Eso es precisamente lo que pretenden los diseños por *competencias*: que las personas desarrollen capacidades amplias, que les permitan aprender, y desaprender, a lo largo de toda su vida para adecuarse a situaciones cambiantes. Es posible que no ocupemos el mismo puesto de trabajo toda la vida. Quizá no desempeñemos ni siquiera la misma profesión. Necesitamos conocimientos, habilidades y actitudes que nos faciliten esa flexibilidad que se hará imprescindible.

El segundo eje, ligado al cambio acelerado del saber, se encuentra en la *complejidad*: el conocimiento es cada vez más complejo, obedeciendo a una lógica posmoderna que nos cuesta articular porque equiparamos complejidad y complicación. Las clásicas divisiones entre asignaturas o las clasificaciones de los saberes parecen no servir en el contexto actual. Hay que eliminar la fragmentación y apostar por un conocimiento integrado que supere la superespecialización y el reduccionismo que aísla y separa.

Las *competencias* constituyen una clara apuesta en esta línea, proponiendo la movilización de conocimientos y su combinación pertinente para responder a situaciones en contextos diversos.

El tercer eje hace referencia a la cada vez más necesaria *formación integral* que permita a las personas enfrentarse a una sociedad incierta (sociedad en red y primacía NTIC pero con riesgo de brecha digital;

sociedad globalizada pero con fuerte aumento de totalitarismos y fundamentalismos; sociedad del bienestar pero con riesgo de un creciente consumismo compulsivo, etc.). Las propuestas por *competencias* incluyen conjuntos de conocimientos, habilidades y actitudes de carácter muy diferente, incorporando talentos o inteligencias que tradicionalmente desde los sistemas educativos reglados no se habían tenido presentes. Ya hace más de una década que Gardner (1994) mostró la importancia de tener presentes las inteligencias múltiples. En este sentido, con los diseños por competencias tienen cabida en la formación inteligencias no estrictamente cognitivas, como la inteligencia emocional, que pueden ayudarnos a dar respuesta a una situación de forma eficiente o a adaptarnos a realidades cambiantes.

En este contexto parece necesario centrarse en primer lugar en buscar un marco conceptual acorde con los objetivos del presente trabajo.

2.1. Definición de competencia

Se pueden identificar al menos tres enfoques diferentes a la hora de definir lo que se entiende por competencia: el funcionalista, el conductista y el constructivista.

El enfoque funcionalista considera que las organizaciones son sistemas sociales abiertos en constante interacción con su entorno, por lo cual para identificar el perfil de competencias de un puesto será necesario analizar previamente las relaciones existentes entre las habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores con los resultados de su aplicación en las empresas.

Este enfoque ha sido aplicado en el Reino Unido para diseñar el sistema nacional de competencias (NVQ) que relaciona el perfil de

competencias de un puesto con la capacidad para resolver tareas, gestionar situaciones imprevistas y desenvolverse en el medio de trabajo.

El enfoque conductista es el más aplicado en contextos empresariales pues su objeto de estudio es el comportamiento de aquellos trabajadores que destacan en una organización determinada por su elevado rendimiento. Desde este enfoque el perfil de competencias se define tomando como referencia el comportamiento de estos trabajadores. Para analizar los comportamientos de las personas que destacan por su desempeño laboral se recurre habitualmente a la técnica de los incidentes críticos, mediante la cual se solicita a los trabajadores que identifiquen y describan aquellas situaciones que consideren importantes en relación con el logro de sus objetivos.

En Estados Unidos se ha aplicado este enfoque realizando un extenso trabajo de campo con representantes de diversos sectores para elaborar una descripción de las habilidades necesarias para acceder al empleo.

El enfoque constructivista toma como referencia tanto a las personas como su entorno socio-laboral para identificar y describir competencias. Se considera que el perfil de competencias no debe realizarse antes de finalizar la formación para el empleo, pues a lo largo de ésta una persona cambia sus competencias iniciales y desarrolla otras nuevas.

Este enfoque presta mucha atención al entorno, recordando que este influye en la formación y capacitación de las personas al igual que estas ejercen influencia sobre su entorno social y laboral. La aplicación de este enfoque en la formación reglada puede observarse principalmente en Francia, cuya educación profesional potencia la formación en el lugar de trabajo y la validación de las competencias desarrolladas en el mismo.

Con independencia de estos enfoques Le Boterf (2000) habla de dos perspectivas igualmente diferente en que se sitúa la concepción de competencia: la positivista y la holística. Y nos previene contra una definición débil de las competencias (“suma” de conocimientos de saber hacer o saber estar o como la “aplicación” de conocimientos teóricos o prácticos) y nos recuerda que la competencia no es un conglomerado de conocimientos fragmentados, no está hecha de migajas de saber hacer, sino que es un *saber combinatorio* y que no se transmite sino que el centro de la competencia es el sujeto-aprendiz que construye la competencia a partir de la secuencia de las actividades de aprendizaje que movilizan múltiples conocimientos especializados. Aplicado al campo docente el profesor sólo crea condiciones favorables para la construcción siempre personal de las competencias Esta misma línea es compartida por Perrenoud (2004a, 2004b).

Para Le Boterf (2000) la persona competente es la que sabe construir saberes competentes para *gestionar situaciones* profesionales que cada vez son más complejas.

En esta línea, que se asume en este trabajo, se entienden las competencias en sentido amplio, flexible y creativo, desde una concepción más cercana a la perspectiva que podríamos llamar cognitiva, más rica y profunda y que supone entender las competencias como capacidades muy amplias, que implican elegir y movilizar recursos, tanto personales (conocimientos, procedimientos, actitudes) como de redes (bancos de datos, acceso documental, especialistas, etc.) en un contexto determinado.

En este sentido, se rescatan tres elementos que caracterizan a las competencias, tal y como se conciben en este trabajo, y que nos pueden aproximar a su comprensión:

a) Las competencias articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal pero van más allá: El hecho de acumular conocimientos no implica ser competente necesariamente.

El mero sumatorio de saberes y capacidades no nos lleva a la competencia.

El ser competente implica un paso más: supone, de todo el acervo de conocimiento que uno posee (o al que puede acceder), capacidad de seleccionar el que resulta pertinente en aquel momento y situación (desestimando otros conocimientos que se tienen pero que no nos ayudan en aquel contexto) para poder resolver el problema o reto que surge.

b) Las competencias se vinculan a rasgos de personalidad pero se aprenden:

El hecho de poseer de forma innata ciertas inteligencias es un buen punto de partida pero no garantiza el ser competente.

Las competencias deben desarrollarse con formación inicial, con formación permanente y con experiencia a lo largo de la vida. Se puede ser competente hoy y dejarlo ser mañana o serlo en un contexto y dejarlo de ser en otro contexto que no resulta conocido.

Las competencias tienen, un carácter recurrente y de crecimiento continuo. Nunca se “es” competente para siempre.

c) El hecho de tener una dimensión aplicativa (en tanto que suponen transferir conocimientos a situaciones prácticas para resolverlas eficientemente) no implica que supongan la repetición mecánica e irreflexiva de ciertas pautas de actuación. Al contrario, para ser competente es imprescindible la reflexión, que nos aleja de la estandarización del comportamiento.

Esta visión posee indudables implicaciones, tanto organizativas como docentes.

Pero estas no tendrán efecto si previamente no se inicia un cambio cultural.

En este punto, es importante hacer alusión a los trabajos desarrollados por el grupo de investigación de GOYAD sobre la cultura educativa percibida, deseada, paradigma y real presente en todos los agentes participantes en el proceso educativo (profesores, alumnos, familias y equipo directivo). El modelo desarrollado CULTUAULA analiza las creencias existentes en torno a cuatro principios: finalidad de la educación, procesos de instrucción, procesos de aprendizaje y escenarios más adecuados. En base a la respuesta que se dé a esos principios por todos los agentes implicados consistirá el éxito o el fracaso de la reforma.

Para el profesor Martín del Buey (2012) no se trata de un cambio de ritos, artefactos o pautas diferentes. Se trata de un cambio en las creencias que generan los mismos.

Toda reforma educativa lleva implícita una reforma cultural o de creencias.

Implicaciones organizativas

A nivel organizativo, el documento “Propuesta para la renovación de las metodologías universitarias” (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006), basado en desarrollo de competencias, ya señala que para conseguir dicha renovación han de darse una serie de medidas institucionales de impulso (información, motivación, sensibilización), formación y ejecución (proyectos piloto, guías, redes, etc.).

Estas medidas que superan la voluntad o campo de acción del profesorado son imprescindibles para que una docencia diferente pueda darse. Entre las iniciativas más valoradas tanto por equipos rectorales como por equipos decanales o departamentales, se hallan la elaboración de un plan estratégico; la identificación, visualización y difusión de buenas

prácticas; la consolidación de programas de formación y la definición y dinamización de un modelo educativo propio. Así pues, se requieren cambios en las políticas y estructuras de las instituciones universitarias.

Implicaciones docentes

A nivel docente, la atención se focaliza en el aprendizaje más que en la enseñanza y en el rol activo por parte del alumno para construir su conocimiento, esto obliga a un cambio cultural que pasa por:

- Revisar el modo en que entendemos la función docente.
- Pasar de transmisores de contenidos a facilitadores de oportunidades de crecimiento.
- Pensar tanto en el “qué” queremos que aprendan los alumnos como en el “cómo” creemos que pueden aprenderlo (y, por supuesto, en el “para qué”).
- Reducir sesiones presenciales dedicadas al conocimiento conceptual sobre el que tradicionalmente pivotaban muchas asignaturas para buscar vías de apropiación del mismo a partir de trabajo autónomo (permitiendo así que las sesiones presenciales se dediquen al aprendizaje cooperativo, al debate, a la construcción de conocimiento).

Quizá lo verdaderamente nuevo sea un cambio de mirada: pasar de los planes de estudio contruidos a partir del sumatorio de fragmentos yuxtapuestos (que llevaban a que el alumno, al finalizar sus estudios, hubiera atesorado una cantidad de conocimientos, a veces inconexos y a veces poco significativos) a los diseños curriculares que parten del perfil de graduado que deseamos.

Por lo tanto, desde el conocimiento de cada asignatura (en la base de la competencia se halla el conocimiento) se trata de ofrecer experiencias de aprendizaje que permitan progresar en el desarrollo de las competencias seleccionadas.

Para ello:

- Hay que ser cuidadoso en el diseño de dichas competencias seleccionando las más relevantes.

- Hay que ser conscientes de que no todas las asignaturas trabajarán todas las competencias, por lo tanto, que cada materia o, si procede, asignatura se comprometa a ofrecer oportunidades de desarrollo únicamente de aquellas que, por la lógica de su disciplina, por la metodología que utiliza, por su situación en el plan de estudios, puede realmente trabajar.

- Hay que asegurar que cada competencia sea promovida desde diferentes cursos y campos de conocimiento, diseñando una suerte de escala en la progresión de dicha competencia, estableciendo niveles de competencias.

- A la vez, si la titulación posee itinerarios o “especialidades”, hay que velar por asegurar que las competencias más definitorias de ese itinerario sean especialmente trabajadas desde las asignaturas que lo conforman.

Igualmente trabajar por competencias obliga al profesorado a revisar sus propias competencias. Debiendo mejorar sus conocimientos, capacidades y actitudes para lograr una mayor competencia en temas pedagógicos.

Por una parte, respecto a la *planificación*, puede que cada universidad ofrezca sus propios modelos para la elaboración de los planes docentes. A la vez, hay disponibles numerosos ejemplos (Zabalza, 2004; Bernal, 2006; Yáñez y Villardón, 2006 y Zabalza, 2007) que pueden ayudar a una planificación por competencias. Sin embargo, más allá de los instrumentos para lograr esta planificación se requiere un cambio cultural que supere la fragmentación disciplinar y que permita una integración de saberes y una planificación conjunta.

Por otra parte, respecto al cambio de *metodologías*, algunas universidades poseen sus propias guías metodológicas que ayudan a conocer las posibilidades de las diversas propuestas metodológicas. Sin embargo, más allá de conocerlas y de tener destrezas para ponerlas en práctica, para ser realmente competentes en este campo se debe tener también una actitud proclive al aprendizaje activo por parte del alumnado (Imbernon y Medina, 2005) y asumir la transición del rol de los docentes, desde el rol de instructores (aunque quizá ningún profesor ha sido nunca simplemente instructor) al rol de facilitadores y/o mediadores de aprendizajes.

Trabajar por proyectos, con simulaciones, casos, ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), aprendizaje cooperativo, introduciendo portafolios, wikis, blogs, prácticas de diversos tipos, mini-congresos o simposios, no es, en definitiva, nada nuevo.

Se trata no sólo de pensar qué conocimientos “conceptuales” aprenden los alumnos con estas actividades sino cómo los aprenden y de ensayar, en lo posible, propuestas que tengan una dimensión colectiva, que no lleven a fragmentar el aprendizaje a partir de un sumatorio de pequeñas tareas múltiples para cada asignatura, cosa que desvirtuaría el sentido de una propuesta de aprendizaje significativo y, a la vez, daría la sensación de parcelación y, posiblemente, de desproporción, al alumnado.

Finalmente, respecto a la *evaluación*, la actividad docente—y la cultura—deberán ser decididamente diferentes. Este es el aspecto que, en ocasiones, queda más descuidado.

Para abordar la evaluación por competencias es necesario hacer referencia a un doble marco: la concepción de evaluación y la concepción de competencia.

En primer lugar, respecto a la evaluación en la educación superior, se toman como puntos de partida las siguientes consideraciones:

- La evaluación se halla en la “encrucijada” didáctica, en el sentido de que es efecto pero a la vez es *causa* de los aprendizajes.

Barberá (1999), Allen (2000), McDonald, Bould, Francis y Gonczi (2000) Dochy, Segers y Dierick (2002) o Bain (2006), han ayudado a entender que la evaluación no puede limitarse a la calificación (ésta es un subconjunto de la evaluación); no puede centrarse en el recuerdo y la repetición de información (sino que se deben de evaluar habilidades cognitivas de orden superior) y que no puede limitarse a pruebas de “lápiz y papel”, sino que se requieren instrumentos complejos y variados.

La evaluación debe de constituir una oportunidad de aprendizaje y utilizarse no para adivinar o seleccionar a quien posee ciertas competencias, sino para promoverlas en todos los estudiantes.

Esta dimensión *formativa* ha sido abordada ampliamente en los últimos años por Hall y Burke (2003) y Kaftan, Buck y Haack (2006).

- La evaluación por competencias obliga a utilizar una *diversidad de instrumentos* y a implicar a diferentes *agentes*. Se deben tomar muestras de las ejecuciones de los alumnos y utilizar la observación como estrategia de recogida de información sistemática.

Ésta puede acompañarse de registros cerrados (check-list, escalas, rúbricas) o de registros abiertos, y pueden hacerse por parte del profesorado, por los compañeros, por el propio estudiante o por todos ellos, pero en cualquier caso debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora.

En este sentido, autores como McDonald et al. (2000), Stephen y Smith (2003), Scallon (2004), Gerard (2005), Laurier (2005) o Gerard y Bief (2008) han realizado un análisis de lo que son los diseños por competencias y de lo que implica la evaluación por competencias.

- La evaluación ha de ser *coherente* con el resto de elementos del diseño formativo, ha de hallarse integrada en el mismo. Por ello las

experiencias metodológicas más coherentes con los diseños por competencias, como son las simulaciones, los proyectos, el ABP, etc. llevan asociadas actividades evaluativas muy relevantes para la evaluación por competencias.

Los trabajos de Segers y Dochy (2001) o de Gijbels, Van de Watering y Dochy (2005) han resultado muy ilustrativos en este punto.

- La evaluación ha de hacer más conscientes a los estudiantes de cuál es su nivel de competencias, de cómo resuelven las tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras.

Este proceso de *autorregulación*, tratado, entre otros, por Boekaerts, Pintrich y Zeidner (2000) va a ser esencial para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida (Life Long Learning) y, constituye en sí mismo, una competencia clave.

2.2. Catálogo de competencias

Es una realidad perfectamente constatable la falta de acuerdo que existe en torno al establecimiento de un catálogo unificado en torno a las competencias. Puede decirse que cada autor aporta el suyo y como botón de muestra se presentan a continuación dos aproximaciones.

La primera procede del mundo empresarial. La segunda del mundo universitario.

Las competencias en la gestión de recursos humanos

Desde un punto de vista empresarial el concepto de competencia comenzó a ser utilizado en la década de 1970 por el profesor de la

Universidad de Harvard McClelland (1973) para identificar aquellas variables que permitiesen explicar el correcto desempeño de un trabajo.

En cierta medida el concepto competencia iba asociado al concepto de eficacia y productividad.

En ese sentido las competencias constituían una serie de comportamientos que se consideraban necesarios para alcanzar la misión y los objetivos productivos. Es decir eficacia. Son comportamientos derivados de tres ejes relacionados: *el saber* o conjunto de conocimientos de una persona, *el saber hacer* o conjunto de habilidades fruto de la experiencia y el aprendizaje y *el saber ser o estar* o conjunto de actitudes relacionadas con el trabajo.

Diferentes autores ofrecen listados genéricos de competencias directamente relacionadas con un rendimiento eficiente en el trabajo, principalmente en el desempeño de mandos intermedios y directivos.

Desde el punto de vista del nivel de desempeño laboral Levy-Leboyer (1997) y Hooghiemstra (1977) clasifican las competencias en dos grupos:

Competencias esenciales o umbral que serían aquellas características propias tanto de los trabajadores de alto desempeño como de los de desempeño medio. Son adecuadas para lograr una actuación laboral media

Competencias diferenciales o diferenciadoras que son las características exclusivas de los trabajadores eficientes y están causalmente relacionadas con su elevada competencia laboral: quien las posee les permiten realizar una actuación sobresaliente en el desempeño de su función

Así Levy-Leboyer (1997) elabora el siguiente listado de veintinueve competencias esenciales para cuadros superiores:

Adaptabilidad
Amplitud de intereses
Análisis de problemas
Análisis y comprensión de problemas externos a la organización
Decisión
Delegación
Desarrollo de subordinados
Energía
Independencia
 Análisis y comprensión de problemas internos
Asunción de riesgos
Autoridad sobre grupos
Autoridad sobre individuos
Comunicación escrita
Comunicación oral
Conocimientos técnicos y profesionales
Control
Creatividad
Iniciativa
Motivación
Negociación
Planificación y organización
Presentación oral
Sensibilidad
Sentido común
Tenacidad
Tolerancia al estrés
Vocación para el análisis

McCauley (1989) señala otro listado:

Ser una persona con muchos recursos que se resumen en adaptabilidad, tolerancia a la presión y flexibilidad

Hacer lo que se debe

Aprender con rapidez

Tener espíritu de decisión

Dirigir a subordinados

Crear un clima propicio para el desarrollo

Hacer frente a los subordinados con problemas

Estar orientado hacia el trabajo en equipo

Contratar colaboradores con talento

Establecer o restablecer buenas relaciones con los demás

Ser humano y sensible

Enfrentarse con sangre fría

Equilibrar el trabajo y la vida personal

Conocerse

Hacer que las personas se sientan cómodas

Actuar con flexibilidad

Spencer y Spencer (1993) tras aplicar la técnica de la entrevista de incidentes críticos a una muestra internacional de profesionales de organizaciones y sectores diferentes señala veinte competencias genéricas que se repiten con alta frecuencia en diferentes puestos y organizaciones. Estas veinte competencias, agrupadas en seis categorías, son:

Competencias de logro y acción directamente relacionadas con la motivación y orientadoras del comportamiento hacia una meta u objetivo:

Motivación por el logro

Preocupación por el orden y la calidad

Iniciativa

Búsqueda de información

Competencias de ayuda y servicio relacionadas con la sensibilidad interpersonal, la empatía y la preocupación por el desarrollo de personas y equipos:

Sensibilidad interpersonal

Orientación al servicio del cliente

Competencias de influencia, vinculadas por la seguridad personal y la necesidad de proyectar decisiones e ideas sobre otras personas:

Impacto e influencia

Conocimiento y comprensión organizacional

Creación y consolidación de relaciones sociales

Competencias gerenciales relacionadas con aquellos comportamientos propios del ejercicio directivo, como la visión o toma de decisiones.

Desarrollo de personas

Dirección de personas

Trabajo en equipo y cooperación

Liderazgo

Competencias cognoscitivas relacionadas con el conocimiento y la información que una persona asimila

Pensamiento analítico

Pensamiento conceptual

Conocimiento y experiencia

Competencias de eficacia personal, referentes a habilidades para desempeñar una determinada tarea

Autocontrol

Confianza en sí mismo
Comportamiento ante el fracaso
Compromiso con la organización

Bunk (1994) clasifica las competencias en cuatro grupos:

Competencias técnicas: aquellas relacionadas con los conocimientos, el dominio y la experiencia necesarias para ejecutar las tareas y los contenidos de un trabajo concreto

Competencias metodológicas: las que permiten aplicar procedimientos adecuados para la ejecución de una tarea y/o solución de problemas, así como para la transferencia de experiencias entre diferentes situaciones laborales

Competencias sociales: todas las relacionadas con las redes sociales dentro de la organización y que permiten reforzar la comunicación, el trabajo en equipo y la comprensión interpersonal.

Competencias participativas: las que facilitan la participación en el desarrollo de una organización, decidiendo, planificando y aceptando responsabilidades dentro de la misma.

Mertens (1996) identifica tres bloques de competencias:

Competencias genéricas: relacionadas con los comportamientos y actitudes laborales, válidos y necesarios para todos los ámbitos de las organizaciones, y por tanto, transferibles a diferentes contextos laborales.

Competencias específicas relacionadas con los aspectos técnicos propios de una ocupación concreta.

Competencias básicas: aquellas que se adquieren en la formación básica y que se consideran necesarias para el acceso a un puesto de trabajo. Son transferibles a diferentes contextos organizacionales

Pereda y Berrocal (2001) clasifican las competencias en:

Competencias estratégicas o genéricas: son aquellas necesarias para conseguir los objetivos estratégicos de una organización como pueden ser la orientación hacia el cliente, el trabajo en equipo, la innovación o la flexibilidad. Deben estar íntimamente relacionadas con la cultura y los valores corporativos de las organizaciones.

Competencias específicas hacen referencia a las competencias propias de un puesto de trabajo.

Estas últimas se dividen en:

Competencias comunes: aquellas que deberían estar presentes en todos los trabajadores que ocupan un mínimo nivel jerárquico en el organigrama de una organización.

Competencias técnicas: se refieren a los comportamientos derivados de los conocimientos técnicos que deberá tener el ocupante de un determinado puesto de trabajo

Un listado concreto de todas ellas es el siguiente:

- Aprendizaje
- Atención al cliente
- Colaboración
- Comunicación
- Decisión
- Desarrollo personal
- Energía
- Excelencia
- Flexibilidad
- Influencia
- Iniciativa
- Liderazgo

Mejora continua
Negociación
Persistencia
Planificación / organización
Recogida de información
Resistencia a la tensión
Solución de problemas
Trabajo en equipo

Salgado y Moscoso (2001) también consideran que a pesar de la variedad de puestos y organizaciones, es posible identificar un conjunto de competencias comunes a muchas ocupaciones.

Señalan en consecuencia:

Adaptabilidad
Animo estable y controlado
Capacidad de decisión
Capacidad de persuasión e influencia
Conocimientos profesionales
Creatividad e innovación
Cumplimiento de normas y reglas de trabajo
Dirección de equipos
Habilidad para solucionar problemas y dificultades
Habilidades de comunicación
Iniciativa personal
Motivación laboral
Orden y minuciosidad en el trabajo
Pensamiento analístico y reflexivo
Planificación y organización

- Relaciones con los clientes y usuarios
- Relaciones con los compañeros
- Relaciones con los superiores
- Resistencia a la monotonía
- Seguridad en sí mismo
- Sentido de empresa
- Visión positiva de la empresa

Hoochhiemstra (1997) y Alles (2000) defienden la importancia de adaptar los perfiles de competencias a los diferentes niveles de experiencia y niveles profesionales.

En este sentido, Alles (2000) propone listados de competencias adaptados a tres niveles diferentes de desarrollo profesional: el de los jóvenes sin experiencia profesional, los profesionales de niveles intermedios con experiencia y los profesionales de niveles ejecutivos.

En el nivel de jóvenes profesionales sin experiencia profesional señala las siguientes:

- Alta adaptabilidad
- Flexibilidad
- Capacidad de aprendizaje
- Dinamismo
- Energía
- Habilidad analítica
- Iniciativa
- Autonomía
- Liderazgo
- Modalidad de contacto
- Orientación al cliente interno y externo

Productividad
Responsabilidad
Tolerancia a la presión
Trabajo en equipo

A nivel de profesionales intermedios

Alta adaptabilidad, flexibilidad
Capacidad
Colaboración
Dinamismo y energía
Dotar de poder al equipo
Franqueza, confiabilidad, integridad
Habilidad analítica
Iniciativa autonomía, sencillez
Liderazgo
Modalidades de contacto
Nivel de compromiso, disciplina personal
Productividad
Orientación al cliente externo e interno

A nivel de profesionales de niveles ejecutivos con experiencia
laboral

Cosmopolitismo
Desarrollo del equipo
Habilidades mediáticas
Liderazgo para el cambio
Pensamiento estratégico
Relaciones publicas

Hooghiemstra (1997) incluye:

Ejecutivos de primer nivel:

Gestión de las relaciones interpersonales

Liderazgo del cambio

Razonamiento estratégico

Directores funcionales:

Delegación

Flexibilidad

Introducción del cambio

Sensibilidad interpersonal

Trabajos en equipo

Transferibilidad

Resto de empleados:

Capacidad de aprender

Colaboración

Flexibilidad

Motivación para buscar información

Orientación hacia el cliente

Orientación hacia el logro

Tolerancia y motivación por el trabajo bajo presión
de tiempo

Además de los listados de competencias ofrecidos en la literatura empresarial, determinadas organizaciones profesionales como el Council for Adult and Experiential Learning de Estados Unidos o la American Society for Training and Development (ASTD) han elaborado listados de aquellas competencias que permiten incrementar en el futuro los niveles de desempeño en las organizaciones:

Conocimiento y comprensión del sector o de la empresa

Capacidad de liderazgo y poder de influencia en los demás

- Capacidad para la comunicación y relaciones interpersonales
- Dominio de las tecnologías de la información
- Habilidades para identificar y solucionar problemas
- Empleo de un enfoque sistémico para mejorar el rendimiento
- Capacidad para diferenciar el nivel de actividad del desempeño real de los trabajadores, recompensa de resultados
- Conocimiento y aplicación de las técnicas de intervención psicosocial que permitan mejorar el rendimiento humano
- Comprensión del sistema empresarial para prever el alcance de las decisiones tomadas
- Concomiendo de la organización y de la evolución de los cambios que se producen en el entorno
- Contratación y valoración de los trabajos, suministros y servicios externos
- Habilidades para la captación y la persuasión
- Habilidad para hacer frente a la situaciones criticas
- Capacidad generalista para no perder de vista el marco global

El centro de estudios Excelencia en Competencias de Alta Dirección de IESE ha realizado un estudio orientado a identificar las competencias más acordes con las nuevas exigencias empresariales y poder diseñar programas de posgrado que permitan desarrollarlas.

Los resultados de este estudio manifiestan la necesidad de adoptar comportamientos directivos relacionados con la preocupación por el equipo, impulsando el aprendizaje de la organización y de sus miembros integrantes.

Otras organizaciones como el grupo Career & Space que engloba grandes corporaciones empresariales del sector de las tecnologías de la

información y la comunicación, ha identificado perfiles genéricos de competencias para diferentes puestos de trabajo emergentes en la nueva realidad laboral de la sociedad tecnológica.

Se detallan las siguientes:

- Actitud profesional
- Atención al detalle
- Capacidad analítica
- Compromiso de excelencia
- Comunicación creatividad decisión
- Estrategia y planificación
- Flexibilidad
- Gestiona de riesgos
- Iniciativa
- Procesamiento de la información
- Innovación
- Labor de mentor
- Liderazgo
- Negociación
- Orientación al cliente
- Orientación e interés técnico
- Persuasión
- Planificación y organización
- Relaciones
- Resolución de problemas
- Trabajo en equipo
- Visión comercial

Como puede observarse estos listados no son homogéneos y en algunos casos incluyen un número muy limitado de competencias mientras

que otros autores hacen referencia a más de veinte. Esta situación evidencia que no parece existir un acuerdo de criterios sobre clasificación de competencias en la literatura especializada.

A pesar de la variedad de competencias que se han presentado, parece posible hacer una operación de reducción. Para ello el foco estará en aquellos elementos comunes que aparecen en los listados precedentes: once competencias son citadas recurrentemente por diferentes autores u organizaciones.

La comprensión y sensibilidad interpersonal (6 veces)

La comunicación (7 veces)

La creación y consolidación de redes sociales (9 veces)

El desarrollo de personas (8 veces)

La flexibilidad (7 veces)

La persuasión (8 veces)

La iniciativa (9 veces)

El liderazgo (9 veces)

La orientación al cliente (7 veces)

La resolución y afrontamiento de problemas (6 veces)

El trabajo en equipo (8 veces)

Las competencias en el marco de la Comunidad Europea Educación Superior

Para este apartado, es de especial interés centrarse en el ya mencionado Proyecto Tuning, principalmente al trabajo recopilatorio y a la repercusión que han tenido las conclusiones emitidas en él.

En este Proyecto se elige el término competencia. Si bien los términos capacidad, atributo, habilidad, destreza y competencia se usan a veces indistintamente y tienen cierto grado de coincidencia, todos se

relacionan con la persona y con lo que ésta es capaz de lograr. Pero tienen también significados más específicos.

En este contexto es necesario hacer precisiones terminológicas en base a que se da una notable imprecisión, a saber, «habilidades», «destrezas», «atributos», «competencias», «cualidades», incluso «capacidades» son términos a veces usados como sinónimos.

La noción de habilidad es problemática. Las habilidades o destrezas son características perceptivas, motoras, manuales, intelectuales y sociales o una combinación de distintos tipos puestas, en juego en la realización de una actividad laboral que facilitan que una persona encuentre, y conserve un trabajo u ocupación. Incluye conocimientos, saber hacer, actitudes, comportamientos. Se definen por la relación entre las potencialidades de la persona y los requisitos del trabajo a realizar.

Como se apunta en el Informe Delors (Delors, 1996:79), en lugar de cualificación, todavía muy impregnada de la idea de habilidad material, los empresarios reclaman cada vez más la «competencia», que es una especie de composición propia de cada individuo que combina la capacitación y cualificación, adquirida por la formación técnica y profesional, con el comportamiento social, la aptitud para el trabajo en equipo, la iniciativa, el gusto por el riesgo... En el concepto de competencia se integra el saber, el saber hacer y el saber ser.

Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas

En el proyecto Tuning el concepto de las competencias trata de seguir un enfoque más integrador considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo lo cual enlaza con el trabajo realizado en educación superior.

Las competencias y destrezas se entiende como

Conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender),

Saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones),

Saber ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social.

Las competencias presentan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.

En este contexto, el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de una forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma.

Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas, esto quiere decir que una persona corriente ni posee ni carece de una competencia en términos absolutos, pero lo domina en cierto grado, de modo que las competencias pueden situarse en un continuo.

En el proyecto Tuning se analizan dos conjuntos diferentes de competencias. En primer lugar aquellas competencias que se relacionan con cada área temática. Estas competencias son cruciales para cualquier titulación porque están especialmente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática. Se conocen también como destrezas y competencias relacionadas con las disciplinas académicas y son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa

En segundo lugar, en Tuning se identifican atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados como

importares por ciertos grupos sociales. En una sociedad en transformación donde las demandas se están reformulando constantemente estas destrezas generales se vuelven muy importantes.

Después de una amplia recopilación de trabajos, estudios y catálogos Tuning llego a un catálogo definitivo de las mismas que se presenta a continuación.

Competencias instrumentales

Competencia de análisis y síntesis

Capacidad de organizar y planificar

Conocimientos generales básicos

Conocimientos básicos de la profesión

Comunicación oral y escrita de la propia lengua

Habilidades básicas de manejo del ordenador

Habilidades de gestión de la información (habilidades para buscar y analizar la información proveniente de fuentes diversas)

Resolución de problemas

Toma de decisiones

Competencias interpersonales

Capacidad crítica y autocrítica

Trabajo en equipo

Habilidades interpersonales

Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar

Capacidad para comunicarse con expertos en otras áreas

Apreciación de la diversidad y multiculturalidad

Habilidad de trabajar en un contexto internacional

Compromiso ético

Competencias sistémicas

Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica

- Habilidades de investigación
- Capacidad de aprender
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
- Capacidad de generar nuevas ideas
- Liderazgo
- Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
- Habilidad para trabajar de forma autónoma
- Diseño y gestión de proyectos
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Preocupación por la calidad
- Motivación de logro

Es evidente que es esta concreción a nivel universitario ofrece nuevamente un amplio catálogo de competencias que finalmente se concretan en treinta pero que inicialmente superaba las ochenta.

La pregunta que en estos momentos surge es si es posible establecer denominadores comunes que permitan agrupar las competencias en un grupo menos numeroso y con ello más operativo, al igual como se hizo con las competencias relacionadas con el campo empresarial. A continuación se exponen algunos de los intentos para lograrlo.

Las competencias genéricas

Corominas (2001) hace eco de una creciente preocupación por extender la formación de los universitarios más allá de la preparación científica y técnica, abarcando otras dimensiones de la persona.

Este autor, ve la necesidad de formular un catálogo de competencias lo suficientemente genérico y transferibles a distintas modalidades o situaciones laborales o de desempeños.

Sus argumentos asumen que en las dos últimas décadas las habilidades para tener éxito en un puesto de trabajo han cambiado significativamente (Murnane y Levy, 1996). Siguen siendo importantes las competencias técnicas propias de cada profesión, pero los empleadores reconocen cada vez más otro tipo de competencias, como adaptarse a los cambios, saber relacionarse y trabajar en equipo, ser asertivo, etc. Y son estas competencias las que Corominas (2001) denomina competencias genéricas.

Las competencias específicas de la profesión a menudo devienen obsoletas por los cambios tecnológicos, mientras que las competencias genéricas son más relevantes, útiles y perdurables. Son competencias que favorecen los aprendizajes continuados a lo largo de la vida.

Con estos planteamientos Corominas (2001) formula que las competencias genéricas son atributos personales de carácter cognitivo, social, actitudinal o valorativo que enriquecen el comportamiento profesional. En sentido estricto, no son imprescindibles para el ejercicio profesional; pero, en la práctica, se convierten en un elemento diferenciador al añadir valor cualitativo al candidato a un puesto de trabajo o en la conservación y promoción en una ocupación.

Estas competencias pueden ser transferibles y los individuos pueden utilizarlas para realizar tareas o resolver problemas. Se las denomina transferibles por ser generalizables y aplicables a un amplio rango de contextos.

Para elaborar su catálogo de competencias genéricas Corominas (2001) hace previamente una revisión de documentos que le han resultado

de especial interés para estructurar una propuesta de competencias genéricas:

El informe 21' Century Skills for 21 Century Jobs (Stuart, 1999) indica que los empleadores buscan empleados con un portafolio que ponga en evidencia la posesión conjunta de cuatro tipos de competencias:

- Básicas,
- Técnicas,
- Organizativas, y
- Otras competencias propias de la compañía.

Las *competencias básicas* incluyen lectura, escritura y dominio de la informática a nivel de usuario, así como la voluntad de seguir aprendiendo. Se adquieren en la instrucción académica básica.

Las *competencias técnicas* se refieren al dominio en las sucesivas generaciones de las tecnologías de la información, las telecomunicaciones y la manufactura.

Las *competencias organizativas* son las derivadas tanto de los cambios en la organización y gestión de las empresas como de la interacción empleado-cliente. Incluyen competencias de comunicación, competencias analíticas, adaptabilidad, saber resolver problemas de modo creativo, competencias interpersonales, de trabajo en equipo o en grupo, competencias para negociar e influir, habilidad para la autodirección con alta autoestima e iniciativa, efectividad en el liderazgo.

Las *competencias específicas de la compañía*, son aquellas que resultan relevantes para el proceso de producción y distribución de los productos o servicios de la empresa u organización y persiguen una continua mejora y competitividad.

Working Maduschke y Grummon (1996) es una herramienta de diagnóstico y, a la vez, prescriptiva, ya que en función de los resultados los profesores pueden diseñar instrucción para desarrollar en los estudiantes

estrategias para alcanzar el éxito en el puesto de trabajo. Va dirigido a estudiantes Universitarios. Consta de nueve escalas, cada una de las cuales evalúa uno de los constructos clave, que denominan competencias esenciales y transferibles:

Ser diligente, con buena disposición hacia el trabajo;

Trabajar en equipo;

Persistencia en la tarea hasta completarla satisfactoriamente;

Asumir un sentido de calidad invirtiendo la energía y tiempo necesario para producir un trabajo bien hecho;

Disposición a aprender a lo largo de la vida sea en ámbitos formales de escuela o por otras vías; adaptarse al cambio, ser flexible;

Mejorar permanentemente la capacidad de resolver problemas;

Comprender el propio proceso de aprendizaje o de procesar la información;

Comprensión de sistemas organizativos.

La Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills en un informe preparado en 1990, preparatorio a la elaboración del más divulgado Informe SCANS de 1991 (U.S. Department of Labor, 1991), revisa los enfoques previos sobre competencias para el trabajo en el que se recogen trabajos elaborados básicamente por psicólogos industriales, orientadores profesionales u organizaciones empresariales.

De una parte las listas se centran en tareas y actividades características observables de la actuación del trabajador en la práctica de una ocupación.

La «tarea» se define por el resultado, ej. reparar una tostadora.

La «actividad» tiene carácter más analítico, atiende al proceso.

Un conjunto de actividades son necesarias para realizar una tarea.

Una misma actividad puede ser componente de diferentes tareas.

Y de otra parte, la lista se centra en competencias (o atributos) que se requieren para ejercerlas.

El Informe SCANS distingue entre competencias, habilidades de base, habilidades de pensamiento y cualidades personales. Establece la siguiente subdivisión de estas cuatro categorías:

- Competencias
 - Recursos (Gestionar tiempo, gestionar dinero, materiales y recursos humanos).
 - Información (adquirir y evaluar, organizar y guardar, interpretar y comunicar información, uso de computadores para procesar información).
 - Relación interpersonal (Participar como miembro de un equipo, enseñar a los demás y ayudarles a aprender, servir a los clientes, ejercer liderazgo, negociar para adoptar una decisión, trabajar con personas de diversas culturas).
 - Sistemas (Comprensión de sistemas, seguimiento y corrección del funcionamiento o la actuación de sistemas, diseño y mejora de sistemas).
 - Tecnología (Selección de la tecnología, aplicación de la tecnología a las tareas, mantenimiento e identificación de problemas en la tecnología utilizada).
- Habilidades de base (Lectura; escritura; aritmética; escuchar, captar, interpretar).
- Habilidades de pensamiento (Hablar, pensamiento creativo, toma de decisiones, solución de problemas, representación mental: planos, receta de cocina, esquema, etc.).
- Cualidades personales (Responsabilidad, sociabilidad, autogestión).

A estas tres fuentes Corominas (2001) añade otras, basándose en diversos autores (Cairns, 1996; Ansorena, 1996; Lankard, 1987; Miles, 1994, 1996; Block, 1996; Kendall y Marzano, 1997)

En base a ello formula el siguiente catálogo de competencias haciendo la distinción entre competencias genéricas y cualidades personales - inspirada en SCANS- considerando que las competencias genéricas pertenecen preferentemente al dominio cognitivo -social de la actuación del individuo, mientras que las cualidades se vinculan más al dominio emotivo-ético.

Las características personales denominadas «cualidades personales» se encuentran a menudo incorporadas a programas de mejora de la inteligencia emocional o de educación del carácter que tanto han proliferado los últimos años, (Akin, 1995, Covey, 1990).

Es importante señalar que en ese catálogo no aparecen las competencias básicas (lectura, escritura, cálculo, etc.) que aparecen en muchos documentos consultados, al entender que su dominio instrumental ya se ha adquirido en niveles educativos previos a la Universidad y su perfeccionamiento funcional se produce en los aprendizajes académicos de todas las materias o asignaturas.

Catálogo de competencias: competencias genéricas (Corominas 2001).

Planificación, organización y gestión: Distribución del tiempo: Ordenar actividades o tareas a realizar según la Importancia otorgada. Priorizar demandas. Establecer plazos. Organizar agenda y horarios para realizar tareas sin malgastar tiempo. Administración y gestión de dinero: Preparar presupuestos. Estimar costos, gestionar gastos, diseñar estrategias de ahorro.

Creatividad: Tener imaginación, saber combinar ideas o informaciones de manera original. Crear enfoques innovadores para tratar de encontrar respuestas a cuestiones o situaciones complejas.

Toma de decisiones y resolución de problemas: Saber tomar decisiones en las que se equilibre la racionalidad con la intuición. Solución de problemas: Saber claudicar el problema, analizar las causas, identificar alternativas de solución, Seleccionar la más idónea y evaluar la efectividad de la solución adoptada.

Selección y uso de la información: Obtención de información relevante: Conocer las fuentes donde conseguir la información (oral, escrita, gráfica,) qué se precisa. Evaluar y seleccionar la información que es apropiada. Saber clasificar y archivar información disponible para facilitar un fácil acceso cuando es necesario recuperarla. Saber seleccionar la mejor manera de transmitir información: uso del canal idóneo (oral, escrito, pictórico, etc.), escoger el formato de presentación más conveniente, etc.

Habilidades de pensamiento: Utilizar de manera efectiva los procesos mentales de comparación, contraste y clasificación que se basan en: la identificación de semejanzas y diferencias. Juzgar la validez o consistencia de los argumentos con que se defiende una postura. Identificar contradicciones, falacias o falsas analogías.

Comprensión de sistemas: Entendido como el conjunto de elementos o unidades interdependientes diseñado para actuar conjuntamente y conseguir un propósito específico: *Comprensión de sistemas sociales:* Conocer los códigos de funcionamiento -formales o informales y las interdependencias de los sistemas sociales y organizativos (empresa, institución, asociación, etc.) y actuar correctamente en su seno. *Comprensión de sistemas tecnológicos:* Comprender las diferentes partes de un sistema tecnológico (motor, mecanismo o aparato, proceso de fabricación, etc.) la interacción entre las partes.

Comunicación: Saber expresarse con claridad en la redacción de escritos o informes y en conversaciones o debates, adecuando el estilo de lenguaje al interlocutor o al auditorio. Ser capaz de hablar en público

acompañado el mensaje oral de los oportunos recursos no verbales (gesticulación oral, postura, etc.).

Liderazgo: Presidir una reunión: Evitar digresiones en las intervenciones o enfrentamientos. Hacer que se respeten los turnos de opinión, de réplica y de contrarréplica. Asumir papeles en que se actúa influyendo en los demás: actuar como a líder, guía, supervisor, director, etc.

Relación interpersonal: Escuchar y respetar las opiniones de los otros. Actitud empática de “saberse poner en el lugar del otro”. Entenderse bien con personas de procedencia cultural diversa: Trabajar bien con personas de etnia, religión, cultura o formación educativa diferente. Reconocer sus problemas y respetar sus derechos.

Trabajo en equipo: Participación como miembro de un equipo: Aportar ideas, sugerencias y esfuerzo al proyecto de de grupo. Hacerse propios los objetivos definidos por el grupo y compartir las tareas necesarias para alcanzarlos. Participación en reuniones de grupo: Saber escuchar y saber hacer uso de la palabra oportunamente con intervenciones positivas y constructivas

Autodirección y autoformación: Disponibilidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Orientación hacía la calidad: Sentirse orgulloso/a de hacer las cosas bien. Estar al día en el conocimiento de las innovaciones del propio campo profesional y saber analizar las tendencias de futuro.

Autopromoción: Desarrollar estrategias para promocionarse. “Saberse vender”. Ofrecer una imagen positiva: Procurar ofrecer un buen aspecto o aparenial personal (vestir apropiadamente, ser esmerado cuidadoso, trato cortés, etc.).

Adaptabilidad al cambio: No temer los cambios. Flexibilidad para adaptarse a nuevas circunstancias, situaciones u organizaciones. Modificar

la propia conducta para alcanzar determinados objetivos cuando surjan dificultades, nuevas informaciones o cambios en el entorno.

Cualidades personales: Buena autoestima, confianza en sí mismo/a. Atribuirse la parte justa en los éxitos o fracasos: Considerar que son consecuencias de las propias decisiones y actuaciones (apropiadas o erróneas). Asertividad: Ser positivo/a evitando tanto la sumisión como la agresividad. No adoptar actitudes defensivas o violentas. Control del estrés: Saber soportar la reacción física y mental generada por determinados acontecimientos o situaciones. Honestidad, integridad, comportamiento ético. Coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Ser una persona responsable, formal en quien se puede confiar. Persistencia, constancia, implicarse y dedicar el esfuerzo necesario en la ejecución de una tarea hasta haberla completado satisfactoriamente.

Corominas (2001) sugiere una categorización o agrupamiento entre las trece competencias genéricas delimitando cuatro bloques:

Primer bloque:

Planificación, organización, gestión creatividad y toma de decisiones y resolución de problemas. Son competencias esenciales en el saberse desenvolver en los roles de la vida y en especial en el rol del trabajo.

Segundo Bloque

Habilidades de pensamiento, comprensión de sistemas, y comunicación: Se caracterizan por su vinculación al curriculum instructivo de las diversas áreas o asignaturas de cada nivel educativo.

El primero y segundo bloques tienen un carácter eminentemente cognitivo y fundamentado en las potencialidades de aprendizaje -saber y saber hacer- de cada persona.

El tercer bloque

Reúne competencias con un fuerte componente social, como Liderazgo, Relación interpersonal y Trabajo en equipo.

Cuarto Bloque

El último clúster abarca Autodirección y autoformación, Autopromoción, y Adaptación al cambio. Se caracteriza como de motivación o buena disposición para el trabajo. Se da un mayor componente actitudinal que en los anteriores y es próximo a las cualidades personales.

En las siete cualidades personales se distinguen dos bloques:

El primer bloque: Buena autoestima, autoconfianza, Atribución justa de resultados, Asertividad y Control del estrés, son aspectos de la actuación de las personas en que hay un fuerte componente emocional.

El segundo bloque integrado por Honestidad, integridad, Responsabilidad, formalidad y Persistencia, constancia, añade la dimensión ética de la actuación personal.

Una vez establecido este catálogo, Corominas (2001) enfatiza la necesidad de que estas competencias genéricas y las cualidades personales se constituyan en objetivos de la educación universitaria.

Se trata de una dimensión de la formación de la persona que se ha venido desarrollando o conformando en distintos ámbitos: familia, escuela, actividades de tiempo libre, grupos asociativos en que se participa, y que ha recibido fuerte influencia de la cultura de los ambientes en que se vive y de los medios de comunicación.

Como expone Blunden (1996), el proceso de adquirir competencias no es lineal como plantean modelos conductistas, sino que parece ser un proceso cíclico y complejo.

Esto es especialmente relevante en la adquisición de competencias genéricas y cualidades personales. Puede que se posea ya un buen nivel de competencias personales y cualidades genéricas cuando se accede a la universidad, pero siempre es posible incrementarlas y mejorarlas.

2.3. Recapitulación

Hasta aquí, se ha hecho un recorrido en torno al concepto de competencia, se han señalado las principales aportaciones de catalogación emergentes desde los postulados empresariales y universitarios, finalizando con algunos de los intentos de clasificación centrados en el marco de las competencias genéricas.

Los catálogos se presentan de forma descriptiva pero en muchos casos se nota la ausencia de una estructura formal, coherente y empíricamente verificada o cuanto menos analizada con los medios pertinentes que permitan una relativa jerarquización y relación entre ellas.

Del recorrido expuesto lo que ha sido especialmente significativo para esta investigación, es la división realizada por Corominas (2001) al discriminar en el catálogo de competencias las genéricas y las personales. Este trabajo investigativo se centrará en estas últimas.

En este contexto, lo que se pretende encontrar con esta investigación, es un catálogo de competencias personales lo suficientemente generalizable, operativo, transferible y empíricamente demostrable y evaluable que permita evaluar cómo es el nivel de competencias en la población universitaria objeto de estudio. Y tras esa evaluación generar propuestas adecuadas de intervención.

En esa búsqueda, se encontraron los estudios y avances realizados por el grupo GOYAD en torno al constructo de la Personalidad Eficaz o también llamada Personalidad Competente. Los que sin lugar a dudas entregan un fundamento teórico, metodológico y empírico sumamente pertinente para los objetivos de este trabajo.

3. El constructo de personalidad eficaz

Como ya se mencionó en la introducción de este trabajo, el constructo personalidad eficaz o competente desarrollado por Martín del Buey y Martín Palacio (2012a) ofrecía a esta investigación tres aportaciones de singular interés: una definición descriptiva del concepto de competencia; un catálogo estructurado de rasgos competenciales; y finalmente un instrumento de evaluación pertinente.

En base a ello se presentarán a continuación, los elementos esenciales del constructo en los que se basará el desarrollo del marco empírico y las conclusiones que se deriven de esta investigación.

3.1. El marco conceptual

La personalidad eficaz es un constructo que el Grupo de investigación interuniversitario de Orientación y Atención a la Diversidad (GOYAD) dirigido por los profesores Martín del Buey de la Universidad de Oviedo y Martín Palacio de la Universidad Complutense de Madrid viene desarrollando de forma ininterrumpida desde el año 1996.

A este grupo de investigación se han ido incorporando a lo largo de estos diecisiete años profesores y alumnos egresados de distintas universidades españolas y latinoamericanas con las que mantienen un interesante y fructífero intercambio de ideas y actividad.

Actualmente el equipo está formado por más de quince investigadores de forma directa o indirecta.

A lo largo del amplio periodo de desarrollo del constructo (1996-2013) se han ido sucediendo distintos acercamientos en torno a la definición de Personalidad Eficaz.

El primer acercamiento se hace en el año 2000 en el IX Congreso Internacional de Infancia y Aprendizaje donde los profesores Martín del

Buey y Álvarez (2000) presentan el denominado Programa Integrado de Acción Tutorial.

Un segundo acercamiento de mayor envergadura se produce en el año 2001 mediante la publicación de seis amplios trabajos en torno al constructo personalidad eficaz realizado por el equipo GOYAD.

El primero de estos trabajos estuvo destinado al marco conceptual del constructo (Martín del Buey, Martín Palacio, Granados, Juárez, García-Benítez y Álvarez-Fernández, 2001a). Y los siguientes dedicados a cada una de las categorías en que se diversifica el constructo, a saber:

Fortalezas del yo que comprende las dimensiones de: Autoconcepto y Autoestima (Martín del Buey, Martín-Palacio, Granados, Juárez, García-Benítez y Álvarez-Fernández, 2001b, 2001c).

Demandas del yo: motivación, atribución y expectativas (Martín del Buey, Martín-Palacio, Granados, Juárez, García-Benítez y Álvarez-Fernández, 2001d);

Retos del Yo: afrontamiento de problemas y toma de decisiones (Martín del Buey, Martín-Palacio, Granados, Juárez, García-Benítez y Álvarez-Fernández, 2001e);

Y finalmente *Relaciones del yo*: Empatía, asertividad y comunicación. (Martín del Buey, Martín-Palacio, Granados, Juárez, García-Benítez y Álvarez-Fernández, 2001f, 2001g).

Con posterioridad a estas formulaciones las revisiones en torno al constructo se han sucedido.

En el 2008 se presentó una revisión del constructo en el V Congreso Internacional de Psicología y Educación celebrado en Oviedo (Martín-Palacio, González-Calleja, Fernández, Dapelo, Marcone, Bermúdez y Martín del Buey, 2008).

En 2009 se presentaron nuevas aportaciones en torno al constructo eficaz en la línea del marco de las competencias (Martín del Buey, Martín

Palacio y Fernández, 2009); en su relación con el aprendizaje (Martín Palacio, Martín del Buey y Fernández 2009); y en relación con el concepto de madurez (Álvarez-Fernández, Martín-Palacio y Bermúdez, 2009).

Pero es en el año 2012 cuando se hace una revisión completa de los fundamentos del constructo en base a una recapitulación de las publicaciones y trabajos realizados hasta ese momento.

Martín del Buey y Martín Palacio (2012a) coordinan un extenso trabajo recopilatorio de todos los avances desarrollados en torno al constructo personalidad eficaz bajo el título de “Competencias personales y sociales: Personalidad eficaz”.

Se dedican varios apartados donde se aporta información referente a los avances en torno al marco conceptual, las dimensiones del constructo, la evaluación del mismo y los programas desarrollados.

La definición más reciente y que se transcribe aquí es la que formulan a mediados del 2012 los profesores Martín del Buey y Martín Palacio:

“Una persona eficaz es un ser vivo con conocimiento y estima de sí mismo (autoconcepto y autoestima) en proceso de maduración constante (en cualquier estado de su evolución) con capacidad (inteligencia) para lograr (eficacia) lo que desea (motivación) y espera (expectativa) empleando para ello los mejores medios (entrenamiento) posibles (eficiencia), controlando las causas (atribución de causalidad) de su consecución (éxito o fracaso), afrontando para ello las dificultades personales, circunstanciales y sociales (afrontamiento de problemas) que se presenten, tomando las decisiones adecuadas sin detrimento de sus buenas relaciones con los demás (empatía y comunicación) ni renuncia en ellas de sus aspiraciones personales justas (asertividad).” (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012b).

En esa definición están implicados varios conceptos relacionados entre sí formando un conjunto compacto. Por eso se la puede denominar como una definición multidimensional.

A juicio de los autores, el aporte de esta definición a la investigación psicológica, es la selección fundamentada de todas las dimensiones que integran el constructo y las relaciones estrechas que se establecen entre ellas.

Cabe preguntarse la denominación de eficaz frente a la posible denominación de eficiencia y efectividad. La pretensión del Dr. Martin del Buey es englobar los tres en uno, entendiendo que una persona eficaz lleva implícito la eficiencia y la efectividad. Pues, no hay eficacia sin eficiencia ni efectividad.

La eficiencia y la efectividad son dos adjetivos de naturaleza cuantitativa que están asociados al concepto de competencia.

Una alta eficiencia depende de seguir estrictamente los lineamientos de la planificación. Pero es conocido que la planificación debe ser flexible, pues existen variables influyentes, especialmente las del entorno que producen cambios que de no poderse actuar en ellos podrían producir el fracaso. Es en estas contingencias donde la eficacia se impone.

La efectividad es la cuantificación del cumplimiento de la meta, no importa si ésta se logra en forma eficiente. En algunos casos, se acepta la efectividad como el logro de una meta acertadamente seleccionada en el proceso de planificación.

En consecuencia los tres conceptos quedarían secuenciados de la siguiente forma. Siempre y cuando se tomen como referencia las siguientes acepciones:

Eficacia: "Capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera".
Se le anexa el concepto de eficaz.

Eficiencia: "Empleo de los mejores medios posibles para conseguir la meta esperada". Aplicable preferiblemente, salvo contadas excepciones, a personas y de allí el término eficiente. Se le anexa el concepto de eficiente.

Efectividad: "Cuantificación del logro de la meta". Se le anexa el concepto de efectivo.

Es decir, la eficacia se completa con eficiencia y efectividad. La eficacia es la capacidad para conseguir metas esperadas que se manifiesta con un empleo adecuado de medios y una obtención de las mismas.

En resumen: *una persona eficaz es una persona con capacidad para lograr el efecto que se desea o se espera (eficacia) empleando los mejores medios posibles (eficiencia) y obteniendo los resultados previstos (efectividad).*

Así, cuando se habla de personalidad eficaz siempre se entiende vinculada a estos tres conceptos. Una eficacia lleva implícita la eficiencia y la efectividad.

3.2. Las dimensiones del constructo

La definición dada lleva implícita los siguientes rasgos constitutivos del constructo personalidad eficaz o competente

- Autoconcepto
- Autoestima
- Motivación
- Expectativas adecuadas
- Atribución de causalidad
- Afrontamiento de problemas
- Toma de decisiones
- Empatía

- Asertividad
- Comunicación

Estos rasgos constitutivos de la personalidad eficaz se agrupan en cuatro categorías entorno al yo que fueron sugeridas en su momento por el profesor Rodolfo Marcone de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso Chile.

Las fortalezas del yo

La primera Categoría se denomina “Fortalezas del Yo” y recoge dos dimensiones importantes: el autoconcepto y la autoestima que dan respuesta a la pregunta existencial ¿Quién soy yo? y ¿Cómo me valoro? Se considera esta primera dimensión como el pilar donde se apoya toda la fuerza de una personalidad eficaz (Martín del Buey y Martín Palacio 2012c).

El **autoconcepto** se entiende como un compuesto psíquico unitario relativo a lo que el individuo piensa, siente o hace respecto a sí mismo. Es una actitud.

La autoestima es la dimensión afectiva del autoconcepto. Supone o se entiende como la resonancia que la dimensión cognitiva tiene en el ego. Esta dimensión es la valoración que hacemos de lo que tenemos de positivo y negativo en nosotros mismos generando en nosotros un sentimiento favorable o desfavorable.

Las Demandas del yo

La segunda categoría del constructo personalidad eficaz se ha denominado “Demandas del Yo” y agrupa las dimensiones de:

motivación de logro, atribuciones o locus de control y expectativas. Esta segunda categoría, da respuesta a la pregunta existencial de ¿Qué quiero?, ¿Qué expectativas tengo de conseguirlo?, y ¿De quién o de qué depende su consecución exitosa?

Parece sugerente la organización de los profesores Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) de estas tres dimensiones:

Consideran las tres dimensiones dentro de un continuo temporal. El presente es la motivación, el futuro la expectativa y el pasado la atribución.

Por lo que respecta al presente se puede hablar de una determinada dimensión vital que configura a la persona y la impulsa a la acción. Es la motivación como causa determinante del comportamiento humano y, cómo no, de una conducta eficaz. Respecto a esta dimensión es sugerente la clasificación que hacen sobre la motivación humana tomando como referencia una amplia revisión bibliográfica.

Su propuesta se centra en clasificar todos los posibles motivos humanos, por variopintos que aparezcan, dentro de una de estas seis categorías o búsquedas generadoras de comportamiento: Seguridad, Afecto, Bienestar, Orgullo, Novedad y Economía (SABONE) (Pizarro, Martín-Palacio y Di Giusto, 2011) y que en la actualidad han renombrado bajo los nombres de Certeza, Autoestima, Salud, Autoconcepto, Cambio y Administración (CASACA).

Cada una de los motivos planteados se encuentran fundamentados en numerosos estudios, entre los que destacan como más relevantes el grupo de Investigación Internacional MOW (1987), Super (1970), Yates (1990), Elizur, Borg, Hunt y Magyari (1991), Holt y Keats (1992), Harrington y O'Shea (1993), Bozhinova, Jiliova y Georgieva (1994); Katz (1988), Jensen (1993), Rokeach (1973) y Schwartz (1999) y por último, el

cuestionario MIQ-*Minnesota Importance Questionnaire* (Gay, Weiss, Hendel, Dawis y Lofquist, 1971) definido por seis factores que son interpretados como motivos Éxito, Confort, Estatus, Altruismo, Seguridad y Autonomía.

Pero con independencia de este catálogo de motivaciones, Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) consideran pertinente una clasificación que habla de posturas motivacionales básicas en el comportamiento humano. Se refieren a la propuesta relacionada con las motivaciones básicas implícitas en cualquier comportamiento humano.

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 ese caso, 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.

Para ellos, las posturas motivacionales básicas están presentes con mayor o menor intensidad en las seis motivaciones humanas que se han descrito anteriormente. Su presencia en cada uno de esos seis motivos solamente es cuestión de intensidad, es decir, el motivo básico de seguridad presente en todo ser humano, lo puede proporcionar el interés que despierta la tarea en sí, la consecución de un determinado reconocimiento o la evitación de un determinado castigo. Una sola motivación básica o las tres simultáneas con igual o mayor/menor peso. Y así se puede señalar lo mismo respecto a los otros cinco motivos que se

han expuesto anteriormente.

Los doctores Martín del Buey y Martín-Palacio (2012), creen que de las tres posturas motivacionales básicas la motivación por la tarea es la más plausible. Y por supuesto la que crea mayor felicidad y tranquilidad de ánimo. Es la menos competitiva y supone un reto de la persona consigo misma. Pero reconocen que está en proceso de extinción, es decir, conseguir que lo que uno hace guste y que este gusto sea el único motivo de la acción es excelente, pero con frecuencia es difícil de conseguir. Posiblemente una persona con características de eficacia, eficiencia y efectividad lo consiga haciéndolo compatible con los otros motivos y de forma especial con la segunda de las actitudes básicas: consecución de logro.

En la opinión de estos autores, una persona eficaz posiblemente no haga lo que quiere pero si quiere o logre querer lo que hace, ese es el éxito.

Los autores entienden que estas motivaciones vitales deben ser matizadas. Las principales matizaciones vienen impuestas por dos variables: *La variable contextual y la variable de no-exclusividad*.

Con respecto a la variable contextual: 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: 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 se está hablando de prioridades en caso de elección.

Por lo que respecta al pasado se debe hablar sobre la atribución que hace la persona a los resultados de su actuación motivada. Aquí se está hablando de atribución de causalidad.

Para Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) hacer una buena atribución de causalidad al resultado de las propias acciones es un acto de inteligencia propio de una persona eficaz. Requiere mucha dosis de *fortalezas del yo*: adecuado autoconcepto y autoestima. Es un acto que igualmente requiere una justa templanza para ajustar en su medida la causa del éxito y en su caso, del fracaso. O del éxito parcial o del fracaso parcial. Aceptar el éxito es relativamente fácil, aceptar el fracaso quizás sea más complicado.

El estudio de la atribución es ya antiguo, se han investigado las posibles causas que determinan con carácter general la resistencia a dar una adecuada casualidad a los resultados de nuestras acciones. Sobre todo a aquellas que por no haber conseguido mediante ellas las metas pretendidas generan frustración.

Sobre la dimensión Atribución se ha escrito mucho, y parece ser que hay un gran consenso en lo que se ha escrito. Posiblemente sea Weiner (1972, 1986) el autor que fijó conceptos, aunque no el único.

Las cuatro dimensiones esenciales son:

El locus que hace referencia a la localización de la causa: externa o interna.

La estabilidad que se refiere a la naturaleza temporal de la causa que puede ser relativamente estable o puede cambiar una situación a otra.

Controlabilidad que hace referencia al grado de control voluntario

que puede ejercerse sobre una causa.

Exclusividad que tiene lo que ocurre: es personal o se extiende a una población más numerosa.

Alonso Tapia y Sánchez García (1992) han elaborado la Escala EAT y Alonso Tapia, Montero y Mateos (1992) elaboraron el instrumento EMAII que de alguna forma están relacionadas con las teorías atribucionales anteriormente señaladas.

Los instrumentos diseñados por estos autores son útiles cuando se utilizan como diagnóstico previo para una actuación en cualquier programa. Conseguir que el sujeto sea capaz de hacer una ajustada y adecuada atribución a lo que le sucede va a constituir un punto de apoyo muy importante para el desarrollo de su personalidad y para un adecuado enfrentamiento con la realidad de cada día y con los problemas que le surjan en ese diálogo con ella. Una buena atribución supone un buen punto de partida para la resolución de conflictos.

Por lo que respecta al futuro se habla de la expectativa que tiene la persona de conseguir lo que se propone en base a la atribución que hace de sus posibilidades reales y del conocimiento que tiene de sí mismo e intensidad de su motivación.

Los profesores Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) consideran que son importantes las metas que la persona eficaz persigue y la posible atribución de causalidad que hace de sus logros y sus fracasos, no lo es menos la importancia que le concede a las expectativas que tiene en conseguir lo que se propone.

Sobre este tema se ha escrito mucho, y no sólo a partir de los postulados de Bandura (1997) relacionados con la creencia de autoeficacia.

Hasta tal punto se ha desarrollado la dimensión expectativa que es muy frecuente descubrir significativos trabajos en que se pondera y recalca la importancia de tener y desarrollar una postura positiva hacia lo que se pretende conseguir. Esta creencia ha cambiado posiblemente muchos planteamientos y estrategias en el campo educativo y empresarial.

Respecto a las expectativas, estos autores (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012) clasifican las expectativas en dos apartados posibles. Expectativas de éxito y expectativas de evitación de fracaso. Como se puede observar, se centran en expectativas de consecución de una meta, sea positiva o evitativa.

Iniciar una actividad con una expectativa cero no es posible en sentido estricto, se hablaría posiblemente de patología o masoquismo, pero ya este aspecto constituye otra esfera no afín a la personalidad eficaz.

Alonso Tapia y Arce (1992) han desarrollado la escala de Expectativas de Control (ECO). Es una escala compleja en donde se exploran 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. Esta escala está constituida por nueve escalas que presentan las expectativas atribuidas a: al poder de otros, habilidad, aleatoriedad y esfuerzo personal. No cabe duda que estos niveles de expectativas están muy relacionados con las atribuciones de causalidad del pasado. Es posible que exista una correlación positiva entre atribuciones y expectativas aunque no se conocen estudios concretos al respecto. Como es deducible cualquier programa de intervención que se haga debe pasar necesariamente sobre correcciones a los niveles de expectativas negativos en los estudiantes tanto para su situación presente como su situación futura.

Acorde con estas conceptualizaciones la categoría *Demandas del*

yo debe 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 retos del yo

La tercera categoría del constructo se la ha denominado “*Retos del Yo*” y agrupa dos dimensiones: 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 los resuelvo?

El afrontamiento de problemas y su resolución constituyen una de las acciones vitales más importante de la existencia humana y abarca todos los espacios de su actuación. Tiene implicaciones en los procesos cognitivos y en los afectivos.

Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) plantean en un mínimo marco conceptual que necesariamente empieza por ubicar el tema de afrontamiento y toma de decisiones dentro de un marco mucho más general como es el de la resolución de conflicto o problema.

Una característica de la personalidad eficaz posiblemente sea estar receptivo y concienciado de la existencia de dificultades. Y ante las mismas, dar soluciones pertinentes.

El análisis de la dificultad es la primera de las respuestas inteligentes que se espera de una persona eficaz. Pero antes de nada es convertir la dificultad en problema y no en conflicto.

Como señalan, el problema es la cara inteligente de la dificultad. Si por dificultad se entiende todo aquello que se presenta como

inconveniente en el proceso de satisfacción de las motivaciones, lo más importante de cara a la continuidad del proceso es comprender y delimitar perfectamente todos los elementos que componen la dificultad.

Lo más normal y habitual es que la dificultad nunca se presenta de forma simple y llana, es decir, casi siempre se presenta confusa y difusa. Y aquí viene el acto inteligente de una persona eficaz que se centra en definir con claridad todos los elementos componentes de la dificultad. Es decir, hacer un correcto planteamiento del problema discriminando los elementos esenciales, sus partes y el alcance de cada una de ellas.

Si descubrir la etiología del problema es una parte importante, no lo es menos la medida que se toman para su solución.

Posiblemente muchos problemas no tengan una solución total y sí soluciones parciales y confortables. Debemos aceptarlo, pero lo que no es adecuado es optar por soluciones en falso.

Por solución de problemas o soluciones válidas en el contexto social de la vida real, hay que referirse al proceso cognitivo-afectivo-conductual a través del cual un individuo identifica o descubre medios efectivos de enfrentarse con los problemas que se encuentra cada día en la vida.

Este proceso incluye tanto la generación de soluciones alternativas como la toma de decisiones o elección conductual.

Una solución es una respuesta de afrontamiento o un patrón de respuesta que es efectivo en alterar la situación problemática y consecuentemente las reacciones personales propias para que no sea percibida a partir de ahí como un problema. Eso significa que maximiza las consecuencias positivas (beneficios) y minimiza otras consecuencias negativas (costes).

La efectividad de cualquier solución particular puede variar para diferentes individuos o diferentes ambientes, dependiendo de las normas,

valores y niveles del solucionador del problema o de otras personas significativas que son responsables de juzgar la ejecución del que ha solucionado el problema.

En este proceso resolutorio es frecuente que se hable de fases. Cada componente, o fase, del proceso tiene un determinado propósito o función. Conjuntamente, se espera que cuando se apliquen componentes de una forma eficaz a un problema maximicen la probabilidad de descubrir y llevar a cabo la solución más eficaz. El orden de las etapas representa una secuencia lógica y práctica para el entrenamiento, y para una aplicación sistemática y adecuada. Este orden no significa que la solución del problema se desarrolle siempre en una secuencia unidireccional comenzando en la primera fase y terminando en la última, sino que una buena solución del problema conlleva que el sujeto pase de una fase a otra y pueda retroceder a etapas previas antes de que complete el proceso.

Las distintas formas de acometer, que se han referenciado ha dado lugar a la formulación de estilos o tipos. Las clasificaciones tipológicas tienen un interés práctico, muy importante. Las tipologías definitorias de diferentes estilos son múltiples.

Los profesores Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) se inclinan por hacer la siguiente clasificación de posibles tipologías existentes a la hora de afrontar los problemas:

Tipo Positivo: utiliza la estrategia de concentrarse en el problema, analizando las causas que lo han provocado, reuniendo la mayor información posible de los datos que hay y buscando soluciones alternativas. “Coge el toro por los cuernos”.

Tipo Intropunitivo: echa la culpa a los demás de sus problemas. Descarga tensión en personas y objetos no amenazantes. Es una estrategia que lo único que hace es no resolver el problema. “Echa balones fuera”.

Tipo Hedonista: aplaza el problema para otro momento más propicio y en muchos casos espera que se resuelva por sí mismo. Lo olvida y se distrae con otras cosas.

Tipo Intrapunitivo: se culpabiliza de tenerlo y ser su causa. Se deprime. Se declara impotente. “Tira la toalla”.

La Relaciones del yo

La cuarta categoría del constructo se la ha llamado “*Relaciones del yo*” y es un área integrante del constructo personalidad eficaz basado en el principio incuestionable que soporta toda la realidad del yo como ser social ineludible. Un yo eficaz no puede eludir esa situación. Todas sus eficacias están insertas en esa red social de la que no puede eludirse y en la que quiera o no está siempre implicado. Felizmente implicado. Pero que no está exenta de dificultades y de retos que necesariamente tienen que superar.

Se centra en tres dimensiones básicas: Capacidad comunicativa, empática y asertiva.

La intención es defender que en estas tres dimensiones es posible reunir o concentrar los amplios y extensos catálogos de habilidades sociales existentes.

Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) hacen referencia a varios autores que han abordado el tema de las habilidades sociales:

Gil Martínez (1997) recoge un amplio conjunto de estrategias de intervención pedagógica que fomentan el desarrollo de las actitudes y los valores (educación de la autoestima y educación para la convivencia), hasta ahora, según él, insuficientemente tratadas y deficientemente conocidas.

Vallés y Vallés (1996) proponen su marco conceptual y realizan una exhaustiva revisión de los componentes más básicos implicados en las habilidades sociales. Para estos autores, el área de las habilidades sociales, como indican en su prólogo, ha sido objeto de numerosos estudios, investigaciones y aplicables a diferentes parcelas del comportamiento humano. Ha habido con todo, pese a su interés, dificultades de terminología, pareciendo en la actualidad un cierto grado de unanimidad en lo referido a la delimitación conceptual así como a las unidades de análisis de las habilidades sociales y a su consideración de que son conductas aprendidas que se adquieren a través de la experiencia y que se modifican.

Alonso Tapia (1995) define las habilidades sociales como comportamientos interpersonales verbales y no verbales, más o menos complejos. El autor considera que a través tales comportamientos las personas influimos en aquellos con los que interactuamos, obteniendo consecuencias favorables y evitando efectos desfavorables. Alonso Tapia (1995) ofrece un amplio listado de habilidades sociales incluidas en la mayoría de los programas de entrenamiento.

Martínez Pampliega y Marroquín (1997) sugieren que un programa de desarrollo de habilidades Sociales debe tener presente el importante papel que los factores cognitivos, afectivos y comportamentales juegan en la determinación del comportamiento.

Los planteamientos de los autores hasta aquí mencionados despiertan un especial interés pero a juicio de Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) les falta, o al menos no lo han descubierto, un marco conceptual de referencia más amplio.

Por lo mismo se interesan por lo que llaman la metacompreensión o los metacomponentes de las habilidades sociales.

Para ello acuden a la difundida y repetitiva teoría de la comunicación desde los postulados cognitivos. A su juicio, ofrece una plataforma lo suficientemente interesante para hacer una propuesta integradora de las *relaciones del yo*. Pero también ofrece una plataforma muy interesante de los fundamentos que ofrece la psicología social en relación a la etiología del comportamiento social. La unión de ambas consideraciones les permite fundamentar su aproximación a lo que han llamado las *relaciones del yo* dentro del constructo de la personalidad eficaz.

Pastor (1978) sugiere que en el estudio del comportamiento interindividual hay tres procesos básicos de conducta casi siempre presente en cualquier relación interpersonal:

El conocimiento del otro: percepción del otro o empatía.

La comunicación con él: comunicación.

La estima que se le tiene: atracción o rechazo.

Capacidad empática

La conducta empática tiene una fundamentación basada en la percepción interpersonal. Es un proceso complejo. Pero es necesario y prioritario como base de una relación del yo eficaz, eficiente y efectiva. La empatía es en definitiva la capacidad de comprensión que se debe tener de la persona percibida siendo un condicionante y en su caso determinante de las relaciones con ella. Establecer una buena comprensión o empatía es primordial y esa característica es una dimensión de singular importancia como característica básica de una personalidad eficaz. Por ello interesa entrar en sus aspectos más esenciales que normalmente no se abordan cuando se trata esta dimensión.

La capacidad empática es un proceso complejo de percepción y

comprensión del otro que implica un adecuado y pertinente entrenamiento. Existe una determinada precisión perceptiva que depende de una serie de factores que también han sido desarrollados por la psicología social.

No se han conseguido hasta el momento presente individualizar índices seguros de validez perceptiva, que consisten en el logro de conocimientos específicamente exactos sobre otras personas en aquellas facetas a las que se dirige la atención perceptiva de un observador.

Igualmente cabe decir de la constancia o fidelidad de la percepción. Por constancia, se hace referencia al problema de que quizás, la gente percibe a los demás con cierta exactitud sólo en algunas ocasiones o bajo algunos aspectos y que en consecuencia fluctúa en unas ocasiones u otras.

Tanto la validez como la constancia perceptiva pueden ser imputadas a una interminable lista de fuentes de variación. Entre ellas cabe destacar las siguientes: las características personales, el contexto situacional, y el tipo de percepción de que se trate.

Respecto al ajuste socio-emotivo se ha experimentado que un observador para verse libre de distorsiones subjetivas, necesita una buena puntuación en madurez afectiva y que podrá concretarse en la llamada estabilidad emocional y una satisfactoria sociabilidad. Se argumenta que las personas con problemas de ajuste emotivo desarrollan una exagerada defensividad perceptiva y una anormal sensibilidad hacia determinados estímulos que distorsionan su percepción objetiva de los demás.

Finalmente respecto al sexo y a la edad, se ha demostrado que la edad relacionada con la complejidad cognoscitiva es un factor condicionante de la agudeza y precisión perceptiva del otro. Y en relación con el sexo, cabe decir que tradicionalmente se ha considerado a la mujer como más intuitiva y penetrante que el hombre, lo que hacía suponer que tenían una mayor perspicacia perceptiva. Las investigaciones

experimentales no han encontrado diferencias significativas al respecto.

A modo de resumen se entenderá por empatía: una dimensión que entra dentro de la dimensión global de las habilidades sociales. Es una habilidad relacionada con la capacidad de ponerse en el punto de vista de la otra persona para intentar comprender sus acciones y conductas. En el extremo inferior del continuo nos encontramos aquella persona insensible que no se pone en el punto de vista del otro sino que es en cierto modo egoísta, sólo piensa en sí mismo; en el término medio del continuo nos encontramos a la persona simpática que se pone en el lugar del otro intentando pensar como ella pero desde su propio punto de vista (es el sentir con), y por último el extremo final tenemos el sujeto empático que (siente en), es decir que se pone en la persona del otro.

Capacidad comunicativa

La conducta perceptiva que establece la base de una relación de mayor o menor empatía implica de forma simultánea una conducta comunicativa. Lo que una persona hace, su simple presencia o modo de estar ante otros, su imagen locuaz, gesticulante, muda, móvil o inerte, puede en cualquier caso ser percibida por los demás como señal estimulante que solicita de ellos determinadas reacciones.

La comunicación es una conducta de un organismo que sirve de estímulo para la conducta de otros. La comunicación interpersonal es omnipresente en la vida social humana y manifiesta la forma más inmediata, frecuente e integral de actuación psíquica.

Para Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) el enfoque de la comunicación tiene que plantearse sustancialmente desde la teoría cognoscitiva de la comunicación. Según esta teoría, la comunicación

interpersonal es una verdadera producción creativa de significados por parte del emisor en la que participa activamente el perceptor. Esta comunicación simbólica tiene su origen en el pensamiento racional humano que constituye una verdadera alternativa específicamente distinta a la del aprendizaje animal. Mediante ella la persona es capaz de imaginar posibles conductas futuras, anticipando también imaginativamente su éxito o fracaso. Ello le permite de antemano y antes de haber activado ninguna conducta, el aceptarlas o rechazarlas como significativas.

Cabe preguntarse por las *razones de la comunicación humana*. Como respuesta, se presenta un listado abundante a modo de motivos para ello. Se postula la pulsión exploratoria, la reducción de incertidumbre, el conflicto cognoscitivo, la comunicación con gente similar, el deseo de poder, de prestigio, la extraversion, la revelación de la propia intimidad.

Enumeradas de forma muy sintética, las causas posibles de la comunicación humana. Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) hacen referencia a los *tipos de comunicación*: la verbal y la no verbal. En la primera consideran aspectos tales como la relatividad lingüística y el lenguaje connotativo. En la comunicación no verbal se considera el valor comunicativo de los contactos oculares, la distancia corporal, los gestos comunicativos entre otras cosas.

De todo lo expuesto se deduce que una persona eficaz debe poseer habilidades comunicativas de especial relevancia en el sentido y profundidad de lo que aquí se ha señalado. Y cabe igualmente decir que esas referencias que señala el desarrollo de un amplio catálogo de habilidades deben estar presentes en el buen saber hacer de una persona eficaz, eficiente y efectiva.

En síntesis, la comunicación se refiere al estilo en que la persona se relaciona con los demás según tenga o no facilidad de comunicación. Se

refiere al hecho de que se intente integrar en grupos, se comunique, le guste estar con gente, o por el contrario no le guste relacionarse, sea tímido, introvertido, etc. De esta forma se construye un continuo cuyo extremo inferior es el sujeto con una alta sociabilidad que le gusta estar en grupos y relacionarse, el término medio que es el sujeto con una sociabilidad media y por último, el sujeto que no se relaciona, que tiene una sociabilidad baja.

Capacidad asertiva

Con los primeros intentos de definir qué es la conducta asertiva surgen inmediatamente las dificultades. Este vocablo tiene significación muy amplia y abarca una gran diversidad de conductas.

A pesar de la gran popularidad alcanzada por el término asertividad y por el entrenamiento asertivo todavía no hay una definición universalmente aceptada.

Hay unas ideas generales, normalmente aceptadas, pero nada más. Cada autor propone su visión personal tras la cual hay una filosofía implícita.

Otro problema que se plantea y que está pendiente es el referente a las **dimensiones** del concepto asertividad.

Existen varias propuestas.

La asertividad se compone de varias dimensiones. La clasificación realizada por Lazarus (1973) ha sido ampliamente utilizada. Su origen no es experimental pero no obstante ha habido últimamente estudios que han confirmado una parte de esta multidimensionalidad.

Las cuatro dimensiones propuestas por Lazarus (1973) son:

La capacidad de decir No

La capacidad de pedir favores o hacer peticiones

La capacidad para expresar sentimientos positivos y negativos

La capacidad de iniciar, continuar y terminar conversaciones

Conducta Social y Asertividad: Se refiere al estilo que tiene el sujeto de relacionarse con los demás de forma que no la interrumpa. Así se pueden distinguir los estilos de relación agresivos, pasivos o asertivos que se relacionan con los estilos de liderazgo directivo, pasivo y participativo, respectivamente. En el extremo inferior del continuo está el estilo agresivo-directivo que intenta imponer sus criterios sobre los demás pisoteando los derechos de las otras personas, en el extremo medio el estilo pasivo que no impone de ningún modo sus opiniones sino que siempre actúa en base a lo que los otros decidan, y por último el extremo superior de la escala que es el estilo asertivo- participativo que negocia con los demás de forma comunicativa y sociable sus opiniones contrastando y viendo puntos a favor y en contra en todas las posturas posibles.

En síntesis

Cuando los profesores Martín del Buey y Martín Palacio (2012) formulan el constructo Personalidad eficaz están indicando que una persona eficaz o competente puede ser descrita por la presencia de diez dimensiones o rasgos. La presencia positiva de ellos hace que la persona pueda dar respuestas competentes y eficaces. Este catálogo de competencias concentrada en 10 pretende ser coherente, categorizado, relacionado entre si y fundamentado teórica y empíricamente demostrable.

3.3. Relaciones del concepto eficacia con constructos afines.

Los profesores Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) estudian la relación existente entre su constructo de personalidad eficaz con los constructos que existen en torno al concepto de inteligencia emocional y el concepto de personalidad madura por su posible afinidad. Su objetivo es establecer los elementos afines y los elementos diferenciadores.

Eficacia e inteligencia emocional

Se suele describir la Inteligencia Emocional como residente en una persona con características y rasgos muy afines a la madurez, a la eficacia, a la eficiencia y a la efectividad.

Existen varios modelos sobre Inteligencia emocional.

- El modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1993).
 - La inteligencia emocional como rasgo (Petrides y Furnham, 2000; Petrides, Furnham y Martin, 2004, Petrides, Pérez-González y Furnham, 2007).
 - Modelos mixtos tales como el modelo de competencias emocionales de Goleman (1998) y el de Bradberry Greaves (2005)
 - Modelo de Bar-On (2006) de Inteligencia Emocional-Social.
- Se expondrán brevemente cada uno de ellos.

El modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1993)

Según estos autores la inteligencia emocional debería referirse a elevadas habilidades emocionales o mentales. Una buena definición debería

combinar la idea de que la emoción hace pensar más inteligentemente y de que uno piensa inteligentemente sobre las emociones.

Los autores aportan una definición de inteligencia emocional haciendo referencia a que ésta implica la habilidad para valorar y percibir las emociones, acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, comprender las emociones y; regular las mismas.

Los autores establecen 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 que 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.

El modelo de rasgos de Petrides y Furnham (2000)

A diferencia de Mayer y Salovey (1997), Petrides y Furnham (2000) 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), Petrides et al., (2004) y Petrides et al., (2007) proponen una distinción conceptual entre el *modelo de habilidades* y el *modelo de rasgos*.

El rasgo “Inteligencia Emocional” (o "rasgo emocional autoeficacia") se refiere a una constelación de disposiciones de comportamiento y de autopercepciones relativas a las capacidades de reconocer, procesar y utilizar la información emocional.

Esta definición abarca disposiciones de comportamiento y habilidades autopercibidas, y se evalúa mediante autoinformes. Los rasgos deben ser investigados dentro del marco de la personalidad. El rasgo modelo de la Inteligencia emocional es general y abarca el modelo de Goleman (1998) y el de Bar-On (2006).

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.

Desde estos postulados la inteligencia emocional es conceptualizada como la capacidad de procesar la información emocional a través de cuatro habilidades emocionales básicas: percepción, asimilación, comprensión y regulación.

Un problema sin duda que se encuentra implícito en el debate académico sobre la medición y evaluación, es la existencia de diversos modelos teóricos y como consecuencia la falta de una definición consensuada sobre el constructo y sus dimensiones.

Modelos Mixtos: Goleman y Bar-On

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 claves, agrupadas en cuatro categorías (Goleman, 1998):

1. 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.

2. 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.

3. 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.

4. 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.

Modelo de Bar-On (2006) de Inteligencia Emocional-Social: 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 (2006) defiende que las personas con una Inteligencia Emocional superior a la media son, generalmente, más exitosos 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.

Define la Inteligencia Emocional 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, pp.146).

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

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

Una vez hecho este breve recorrido Martín del Buey y Martín Palacio (2012) consideran que el modelo de Bar-On (2006) es, con toda probabilidad, el más cercano a los planteamientos del constructo personalidad eficaz. Pero su estructura es diferente y la misma no está empíricamente avalada.

Eficacia y madurez

La persona eficaz y competente se asocia frecuentemente con persona madura. Es como si un condicionante de la persona eficaz fuese un alto índice de madurez.

Zacarés y Serra (1996, 1998) hacen una interesante recopilación de los planteamientos hechos en torno al concepto de madurez desde distintos enfoques psicológicos.

En base a estas aportaciones y tomándolas como referencia se destacarán aquellos aspectos que son de especial interés para la aproximación al concepto de personalidad eficaz.

Concepciones legas sobre la madurez

Zacarés y Serra (1998) clasifican dentro de las concepciones legas sobre la madurez psicológica cinco teorías implícitas:

Teoría evolutivo-normativa: “*Ser adulto es ser maduro*”.

Entiende la madurez personal como el estado del adulto normal tras la vivencia de una serie de expectativas y exigencias reguladas socialmente. Iría apareciendo gradualmente y sin demasiado esfuerzo por parte del adulto en desarrollo, en la medida en que esos acontecimientos se fuesen experimentado. Criterios sociales externos como el éxito profesional indicarían el logro de esa madurez. Creencias como la que uno solo madura realmente cuando se casa y tiene hijos se encuadraría en esta teoría.

Teoría humanista-constructivista: *Existir es cambiar, cambiar es madurar; madurar es crearse uno a si mismo indefinidamente.*

La madurez provendría de procesos de afrontamientos y construcción internos, independientemente de criterios sociales de éxito. El logro de la madurez es, desde esta teoría, una meta deseable para todo ser humano y su desarrollo provendría de la vivencia de cualquier tipo de acontecimiento o experiencia.

Una creencia representativa de esta teoría sería la de considerar que lo que nos hace más maduros no es la cantidad de experiencias que vivamos, sino el modo en que las asumimos y le damos significado.

Teoría de la resistencia: Madurar es aprender a sufrir y aceptar el sufrimiento

Para esta teoría la madurez se consigue resistiendo y soportando el sufrimiento que acompaña a las pérdidas u sucesos negativos a lo largo del ciclo vital.

Teoría de Peter Pan: Madurar es volver a la ingenuidad de la infancia.

Podría afirmarse que esta teoría es la otra cara de la teoría evolutivo-normativa. Considera que la genuina madurez personal proviene del rechazo a la normalidad adulta considerada como estancamiento e incluso negación de los propios potenciales y capacidades. Para esta teoría ser maduro es alcanzar sus sueños e ilusiones de adolescente.

Teoría relativista-escéptica: La madurez personal es cuestión de opiniones .

Es la teoría que más cuestiona el propio constructo de madurez. En general no se considera la noción de madurez con demasiada capacidad explicativa y se duda de que la madurez de alguien se manifieste transituacionalmente. Una persona puede ser muy madura en unas situaciones y poco en otras.

En la recopilación que hacen Zacarés y Serra sobre los rasgos que se consideran más característicos de la persona madura desde estas formulaciones legas identifican siete factores:

1. Competencia
2. Madurez interpersonal,
3. Extraversión,
4. Identidad difusa,
5. Estabilidad emocional,

6. Apertura,
7. Tradicionalidad generativa.

Cada uno agrupa un conjunto de características psicológicas consideradas más o menos típicas de alguien conocido y elegido como persona madura.

El factor de competencia es el que destaca sobre los demás y el que agrupa a los rasgos considerados más típicos de una persona madura.

En segundo lugar se situaría en un mismo nivel de tipicidad los factores de madurez interpersonal, de estabilidad emocional y de apertura.

Por último se encontrarían factores moderadamente típicos como los de tradicionalidad generativa y extraversión.

Los datos que denotan una ausencia de individualidad son, de modo muy evidente, los menos prototípicos de los sujetos maduros. El egocentrismo y la falta de descentramiento junto a atributos de conformismo son los marcadores más característicos de la falta de madurez o, inversamente, más prototípicos de la persona inmadura.

En base a este primer acercamiento desde la posición lega es posible formular que el concepto de madurez es *multidimensionalmente organizado*. Cabe destacar también, que hay una unanimidad en relacionar madurez con competencia.

Respecto al concepto de madurez ha habido otras aproximaciones desde los postulados formulados por la teoría de los rasgos, las teorías psicométricas y las teorías fenomenológicas.

Concepciones desde la teorías de los rasgos sobre la madurez

Existen diversas conceptualizaciones sobre lo que sería la personalidad madura.

Willoughby (1930) entiende la madurez como la liberación del narcisismo y de la ambivalencia. Afirma que la madurez supone el abandono del egocentrismo, el logro de impulsos socializados, una nueva percepción, la aceptación emocional del principio de realidad.

King (1951) delimita la madurez a partir de cuatro dimensiones fundamentales:

Relaciones objetales o capacidad para relacionarse de modo amistoso y cercano con otros seres humanos.

Orientación a la realidad o valoración realista del mundo y de sí mismo.

Perspectivas múltiples como capacidad para alcanzar y mantener un punto de vista marcado por la relatividad de las perspectivas.

Y estructura del Yo como capacidad para mantener una conducta organizada y responsable.

Jersild (1954,1963) entiende la madurez como el grado en el que una persona ha descubierto y empleado los recursos de los que dispone en su crecimiento.

En los inicios de los años sesenta dos son las aportaciones que destacan por su importancia en la elaboración teórica de la noción de madurez: los trabajos de Allport (1961) y el simposio interdisciplinar organizado por la Asociación Americana para el avance de la ciencia en diciembre de 1962 sobre el concepto de madurez.

Allport (1961) se muestra preocupado a lo largo de toda su rica y extensa obra por el logro de una personalidad sana, plena y madura. Señala seis criterios de madurez:

Extensión del sentido de sí mismo.

Relación emocional con otras personas.

Seguridad emocional (aceptación de sí mismo).

Percepción realista, aptitudes y valores.

Auto objetivación, conocimiento de sí mismo y sentido del humor.

Filosofía unificadora de la vida.

Además de estos criterios realiza una serie de reflexiones sobre el tema de la madurez:

La madurez no guarda necesariamente relación con la edad cronológica aunque la experiencia acumulada inevitablemente con los años puede conferir mayor madurez.

Los fines de la psicoterapia son en general insuficientes y necesitan complementarse con una noción más plena de la personalidad humana.

Entiende la madurez como ideal y como tal, difícil de encontrar por completo en personas concretas, comparte la extensiva creencia de que el sufrimiento es lo que hace madurar.

Pone en relación la ciencia psicológica con la ética a la hora de definir lo que se entiende por madurez, normalidad y salud mental.

El simposium citado sobre el concepto de madurez recoge una serie de aportaciones de interés entre las que se encuentra las contribuciones de Saul y Pulver (1962).

Saul señala las siguientes características de la madurez:

Un movimiento de la dependencia infantil hacia la independencia.

Decremento de las necesidades receptivas e incremento en responsabilidad y productividad.

Superación de sentimientos de inferioridad.

Disfrute el uso productivo de las propias capacidades.

Ideales y conciencia que reflejan un esfuerzo interno por madurar.

Actitudes sexuales maduras. Uso productivo de la agresión.

Un firme sentido de la realidad.

Y flexibilidad y adaptabilidad.

Boelen (1962) ofrece igualmente un análisis del concepto de madurez. La define como la *completa realización de nuestras potencias esenciales o actualización de nuestra auténtica existencia* que tiene los siguientes atributos:

Aceptación del propio cuerpo.

Aceptación de los demás.

Aceptación del propio sistema de creencias en una filosofía unificadora de la vida.

Aceptación de la experiencia emocional.

Aceptación de actitudes hacia la moralidad y los valores,

Auto trascendencia o madurez religiosa.

Percepción objetiva de la realidad.

Griffin (1976) en un esfuerzo por construir un marco general propone cinco categorías principales de la madurez que de hecho podrían encuadrar muchas de las teorizaciones sobre la madurez:

Madurez de juicio o madurez cognitiva;

Madurez emocional;

Madurez del autoconcepto;

Madurez social;

Madurez de propósito o madurez teleológica, religiosa o trascendente

El modelo de madurez psicológica de Heath (1977, 1991) 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,...

El plantea un *modelo dimensional evolutivo*.

La persona se conceptualiza como un sistema en maduración que puede describirse en términos de *cuatro sectores de su personalidad*:

Habilidades cognitivas.

Autoconcepto.

Valores.

Relaciones personales.

La maduración de cada área se define por cinco dimensiones evolutivas interdependientes a través de las cuales el sujeto va madurando.

Las llama:

Simbolización

Alocentrismo,

Integración,

Estabilidad,

Autonomía

El modelo de madurez psicosocial en la adolescencia de Greenberger (1984) debe considerarse como un modelo dimensional prototípico de la madurez según la edad.

El modelo trata de combinar y armonizar metas de la socialización con metas del desarrollo psicológico saludable. Propone tres categorías generales y nueve atributos específicos de madurez los cuales sirven como indicadores.

Las *categorías* son las siguientes:

Autonomía,

Responsabilidad social

Adecuación interpersonal.

Los *atributos* serían:

Confianza en sí mismo,

Auto dependencia.

Orientación hacia el trabajo.

Identidad.

Compromiso social.

Apertura al cambio sociopolítico.

Tolerancia de las diferencias individuales y culturales.

Habilidades de comunicación.

Confianza fundamentada racionalmente.

Y conocimiento de los principales roles

Concepciones desde la psicología del desarrollo cognitivo evolutivo, la psicología del yo y las etapas de maduración

Parten del supuesto que la madurez posiblemente es un término que tiene modalidades y características definitorias para cada edad. Postula la creencia que cada período evolutivo tiene su momento definido de madurez.

Contribuyen a estas creencias los planteamientos de:

La teorización de Erikson sobre la madurez psicosocial a lo largo del ciclo vital.

La aproximación cuasiestructural de Loevinger al desarrollo del yo.

El modelo holístico estructural de Kegan.

Los modelos de Vaillant y Hannt.

Las teorías implícitas sobre cambios con el envejecimiento y el desarrollo adulto.

La teorización de Erikson

Si algún autor hubiera de calificarse como el psicólogo de la madurez, el mérito recaería sin duda alguna en Erikson. Desde su trabajo original en 1950 en *Infancia y sociedad* (Erikson, 1970) mucho ha sido el camino recorrido en la conceptualización de una visión global, a lo largo de todas las fases del ciclo vital.

De su obra es posible deducir una doble concepción de la madurez psicológica: una madurez asociada a cada crisis psicosocial e indirectamente a las demandadas socioculturales sobre el individuo.

Desde este punto de vista se iría definiendo estilos maduros de resolución de estas crisis evolutivas en la medida en que van fortaleciendo el Yo con las virtudes asociadas. Se hablaría así de madurez generativa o de madurez de identidad y de madurez asociada a la última etapa de la vida. En su opinión este último estadio completa el círculo del ciclo vital puesto que el crecimiento de la confianza en la infancia depende de la integridad en la generación que envejece.

No obstante si a partir de las descripciones de Erikson, a veces más literarias que científicas, resulta más o menos claro en qué consistirían ambos tipos de madurez como producto o resultado, permanecen mucho más oscuros los mecanismos mediante los cuales se adquieren estas conductas maduras en cada estadio.

A modo de síntesis se señalan posibles expresiones conductuales de las cualidades positivas del Yo según Erikson:

Sentido de confianza básica.

Sentido de autonomía.

Sentido de iniciativa.

Sentido de laboriosidad.

Sentido de identidad.

Sentido de intimidad

La aproximación cuasiestructural de Loevinger (1966, 1976) se sitúa en el grupo de las teorías cognitivo-estructurales del desarrollo y abarca los dominios interpersonal (estilo interpersonal) ético-moral (control de impulsos, desarrollo del carácter) y de complejidad cognitiva (estilos cognitivo, preocupaciones conscientes).

Propone que el desarrollo del yo es sólo una de las cuatro líneas del desarrollo humano. Las otras tres – física, intelectual y psicosexual – son aspectos del desarrollo conceptualmente distintos aunque empíricamente relacionados.

El desarrollo del yo es sinónimo de madurez psicológica.

La trayectoria del desarrollo del yo la expone Loevinger (1976) a partir de tres núcleos progresivos de estadios: Los Preconformistas, los conformistas y los posconformistas.

Preconformistas definidos por autointerés, miedo, impulsividad, estereotipificación, explotación y anticipación defensiva.

Conformistas caracterizados por un auténtico interés por los demás de naturaleza no instrumental, conciencia de normas sociales y del Yo en relación con los demás, servicialidad, multiplicidad y mutualidad.

Posconformistas que añaden capacidad intrapsíquica para el afrontamiento, resolución creativa de conflictos, aprecio de la autonomía, interdependencia, complejidad conceptual e integración de identidad.

El modelo de Loevinger ha despertado un enorme interés en diversos campos psicológicos de investigación, especialmente en el área clínica y en el desarrollo de la personalidad adulta.

La definición de madurez personal en el modelo de Loevinger viene constituida por cinco metas o cualidades:

Individualidad.

Autoconciencia.

Complejidad.

Totalidad-consistencia interna.

Autonomía.

Con todo son más que evidentes sus deficiencias teóricas cuando se compara con otros modelos cognitivos-estructurales (Snarey, Kohlberg y Noam, 1991).

El modelo holístico estructural de Kegan

Kegan (1983) es otro de los autores que ofrece una coherente lógica estructural para la descripción de un modelo jerárquico de desarrollo del yo, es decir, de los diferentes significados de la experiencia que se construye a partir de similares sucesos vitales por sujetos que se encuentran en diferentes estadios del desarrollo del yo (Badillo, 1997).

Describe cinco estadios. Cada estadio conforma un punto de apoyo y descanso a lo largo del camino. El último de los estadios se le llama interindividual. En este estadio: El yo coordina los diversos yoes institucionales y crea el individuo.

El yo ya no es vulnerable a la amenaza que supone el fracaso en la ejecución de sus responsabilidades asumidas.

Es capaz de una verdadera intimidad.

Una nueva dinámica surge al romper su propia rigidez y el individuo reconoce y tolera el conflicto emocional interno.

El yo se entrega a una interdependencia.

En general se considera muy prometedora esta integración teórica de naturaleza evolutivo-clínica de Kegan, sin embargo, todavía sus procedimientos de investigación empírica necesitan de un mayor desarrollo y validación para poder confirmar muchas de sus sugerentes hipótesis.

Los modelos de Vaillant y Haan

Vaillant y Haan presentan dos modelos de madurez psicológica en la órbita de los procesos del yo.

Vaillant (1971, 1977, 1986, 1993) describe una jerarquía evolutiva de cuatro niveles de defensa o de procesos adaptativos:

Mecanismos psicóticos como proyección desilusional, negación y distorsión.

Inmaduros como proyección, fantasía esquizoide, hipocondrías, conducta pasiva-agresiva y acting out o expresión de un deseo o impulso para evitar ser consciente del daño afecto que lo acompaña.

Neuróticos tales como la intelectualización, represión, desplazamiento, formación recataba y disociación.

Y maduros como altruismo, humor, supresión y sublimación.

Sus datos sugieren que incluso las defensas inmaduras o neuróticas se relacionan con la aceptación normal a los retos, transiciones y crisis que suceden a lo largo del ciclo vital. Las defensas representan procesos mediacionales.

Todas ellas están conectadas al desarrollo cognitivo. La preferencia por el uso de uno u otro mecanismo está determinada por el estilo de personalidad o según otra terminología, por el carácter.

Haan (1977) introduce otro modo de conceptualizar estos procesos adaptativos. Concibe el yo como un conjunto de procesos de asimilación y

acomodación a las demandas del entorno que exigen reestructuración del pensamiento, el sentimiento y la acción.

Estos procesos del yo no están en sí mismos organizados estructuralmente, sino que son expresión de las diversas formas de adaptación de una persona.

Incluye una jerarquía de diez procesos genéricos que se subdividen en tres tipos:

Defensa que se activa cuando la actividad del yo es rígida, irracional, distorsiona la realidad, está guiada por la ansiedad, niega el afecto y el conflicto, es impulsiva y fuera de la guía lógica.

Afrontamiento que refleja respuestas adaptativas al estrés. Y se caracteriza formalmente porque la actividad del yo en este modo adaptativo implica lógica, elección, flexibilidad, expresión afectiva y realidad interpersonalmente definida.

Fragmentación que es el característico de los neuróticos.

Estos procesos pueden clasificarse en términos de funciones generales: cognitiva, autorreflexiva, atencional y reguladora de las emociones.

Como puede observarse la definición de Haan (1977) de los procesos del yo va más allá de la tradición de la psicología del Yo dado que explica la función no como mecanismo en la lucha entre el ello y los procesos fisiológicos frente al Yo, sino como instrumento en la interacción entre persona y ambiente.

Su modelo supone un paso más en la elaboración de un esquema más amplio que integra tanto los aspectos funcionales de los procesos de Yo como las definiciones estructurales de estadios del Yo.

Finalmente es necesario hacer en este apartado evolutivo referencias a las **teorías implícitas sobre cambios con el envejecimiento y el desarrollo adulto.**

¿Qué resultados presentan estas líneas de investigación?

Varias son las conclusiones que la todavía escasa investigación empírica permite extraer (Heckhausen y Baltes, 1991; Heckhausen y Krueger, 1993).

La investigación ha mostrado un elevado grado de acuerdo entre adolescentes y adultos de distintas edades respecto al cambio psicológico esperado en la adultez.

El patrón de las expectativas de cambio refleja un tono optimista, lo que resulta paralelo a la visión identificada desde la perspectiva fenomenológica.

La mayoría de los adultos también expresaron de modo consensuado bastante optimismo sobre la capacidad de los individuos para influir y controlar sobre los propios procesos evolutivos.

Las conclusiones anteriores se verificaron de forma similar cuando se preguntó a los sujetos por las concepciones de cambio evolutivo aplicadas no genéricamente a la mayoría de la gente sino a ellos mismos.

A partir de estos hallazgos es posible apuntar la existencia de una noción implícita de madurez personal y de proceso de maduración.

Desde la perspectiva fenomenológica o del sí-mismo

Básicamente está constituida por las autopercepciones del sujeto sobre su propia personalidad y sobre los cambios que él percibe cuando se compara a sí mismo a través de la dimensión temporal.

Esta visión supone el análisis de cómo los individuos adultos perciben su propio desarrollo y de las consecuencias que para su proceso de maduración psicológica tienen determinados sucesos vividos y afrontados en un contexto determinado.

Los principales resultados de la línea de investigación de Ryff (1982, 1991; Ryff y Heincke, 1983) demuestran que los individuos tienen una experiencia subjetiva de cambio en ellos mismos a medida que envejecen.

Algunos de estos cambios pueden ser calificados de maduraciones o conducentes a mayores niveles de madurez psicológicas.

El considera cuatro dimensiones tales como:

Complejidad, que se refiere a los procesos ejecutivos de la personalidad en la adultez que de darse reflejaría que el individuo se implica activamente en ambientes complejos, experimenta un sentido de control y de logro y crecimiento en múltiples esferas y planifica cuidadosamente su tiempo.

Generatividad en el sentido de Erikson (1985) que se manifiesta en la preocupación por guiar a la siguiente generación y en la conciencia de la responsabilidad hacia los más jóvenes.

Integridad que la define como la adaptación a los éxitos y fracasos anteriores, junto con una visión del propio pasado como inevitable y significativo.

E interioridad que se relaciona con una orientación hacia el fuero interno, con un libre y consciente abandono de los signos de estatus externo y con un carácter más reflexivo, contemplativo e individualizado.

Ryff y Heinck (1983) hipotetizaron que los sujetos percibirían las dos primeras dimensiones como más sobresalientes en sus autopercepciones, durante la mediana edad mientras que las dos últimas cualidades deberían aumentar su significado en la vejez.

A excepción en la escala de interioridad el resto de las hipótesis se confirmaron.

Los estudios de Ryff parecen de gran interés para la investigación de los procesos de maduración autopercebidos.

Se pueden diferenciar ciertas dimensiones de personalidad y bienestar respecto a las cuales los sujetos experimentan cierto progreso evolutivo consistente. Son elementos relevantes de éstas teorías:

- El concebir el desarrollo humano como avance, progreso, mejora de una serie de cualidades consideradas como positivas al menos durante las fases de juventud adulta y mediana edad;

- El percibir el sentido de integridad personal como algo que se puede lograr plenamente sólo en la última etapa de la vida, mientras que el sentido de la generatividad se concibe como característico del adulto de mediana edad, a caballo entre dos generaciones a las que ha de proporcionar apoyos y sustentaciones de todo tipo;

- La ambivalencia ante el período vital va más allá de los sesenta años e implica un elevado sentido de integridad y autoaceptación percibidos y de un mayor sentimiento de estabilidad personal junto a claras expectativas de debacle personal de cara a la cuarta edad o ancianidad.

Desde la misma perspectiva del sí mismo de Ryff otros autores se han aproximado al cambio psicológico autopercebido en los adultos.

Así Viney (1992) trata de elaborar un modelo constructivista del desarrollo adulto. Según sus premisas, los constructos que los sujetos usan en sus comunicaciones sobre sus experiencias vitales revelan cuales de las tareas epigenéticas de Erikson son relevantes en ese momento.

En la medida en que las personas avanzan en la secuencia de estadios, los primeros pares de constructos son reemplazados, aunque nunca totalmente, por aquellos más adecuados para las nuevas experiencias psicológicas y sociales.

La jerarquía de pares de constructos responde al esquema básico de Erikson.

En la posición más elevada se encontraría el par de constructos integridad-desesperación, seguidos de los de generatividad-estancamiento, identidad- difusión, autonomía- constricción, y confianza – desconfianza.

Cada uno de ellos definidos por una afirmación.

Según los presupuestos previos, se predecían diferencias de edad en el uso de la jerarquía de constructos.

Los resultados mostraron en general la confirmación de estas tendencias de edad, lo que indirectamente supone un apoyo suplementario a la teoría de Erickson desde los constructos basados en su experiencia.

En consecuencia se considera la perspectiva de los constructos personales como una de las más prometedoras para la elaboración de una teoría del desarrollo adulto desde dentro.

Desde esta visión el desarrollo adulto no es tanto función de la edad como de los conjuntos acumulados de constructos, lo que lo haría sinónimo de la adquisición de conocimientos o sabiduría.

Los seres humanos se desarrollan evaluando y renegociando continuamente su sistema de constructos, conservando unos y abandonando otros, no solo por las tareas relacionadas con la edad, sino porque diferentes grupos de edad se usan como puntos de referencia para validar o invalidar nuestros constructos.

En este amplio marco constructivista podrían integrarse otros hallazgos.

Los resultados de Gove, Ortega y Style (1989) también fueron consecuentes con la consideración del desarrollo adulto como proceso autopercibido de maduración psicológica. La edad cronológica se vio asociada en su trabajo con una positiva autoevaluación a través de tres índices: uno de satisfacción vital, otro de autoestima y un último de falta de significación vital.

En el estudio de **Handel** (1987) sobre cambio autopercebido halló que la autopercepción de continuidad predominó entre los sujetos y el cambio percibido se consideró predominantemente más como una ganancia que como una pérdida.

Kimmel (1990) recoge la revisión de Bengtson et al. (1985) de casi 100 estudios sobre cambios autopercebidos en características de personalidad.

Sobre la base de esta revisión se extrajeron las siguientes conclusiones:

El ser miembro de una determinada generación, el género, las tendencias sociales y culturales y las experiencias asociadas a transiciones evolutivas tienen un impacto más significativo en el Autoconcepto que el mero paso del tiempo.

Gran parte de estos estudios muestran que no hay diferencias con la edad en autoestima o incluso apuntan hacia un incremento en la autoestima en las generaciones mayores.

Se ha detectado mediante investigación longitudinal, cambios en el nivel promedio de autopercepción en algunas variables: los atributos de autonomía, competencia, confianza en uno mismo, excitabilidad y preocupación humanitaria tienden a incrementarse desde la juventud adulta al menos hasta la mediana edad y por el contrario la autovaloración en nivel de energía y en responsabilidad social tendería a decrecer, a partir de la mediana y tercera edad, respectivamente.

A partir de las evidencias se puede sostener que el adulto de hoy, se autorrepresenta evolutivamente, embarcado en un proceso de continua maduración personal en términos más o menos coincidentes con los empleados en las principales teorizaciones psicológicas del desarrollo adulto.

Los datos de la perspectiva fenomenológica y lega sobre la madurez personal muestran un cierto optimismo evolutivo. El adulto de hoy se ve a sí mismo embarcado en un proceso de maduración psicológica y esta autopercepción se corresponde con sus creencias normativas sobre los cambios esperables a lo largo del ciclo vital.

El valor de la madurez se encuentra en su configuración representacional como virtud ideal. Con tal nivel de aspiración y motivación un individuo dado podría ir logrando progresivamente mayor madurez. El interés por las teorías implícitas en la actualidad no es causal sino que responde a un momento histórico en el desarrollo de la psicología caracterizado por el esfuerzo de integración de disciplinas científicas, modelos teóricos y aproximaciones metodológicas.

También se detentan dentro de la perspectiva del teórico sobre la madurez de la persona varios indicadores de dicha integración: la abundancia de estudios empíricos multidominio; el diálogo entre la aproximación dimensional y la estructural o cognitivo-evolutiva a la personalidad; la búsqueda y elaboración de un amplio marco teórico que abarque todo el ciclo vital; la vuelta a una preocupación e interés por las cuestiones filosóficas y por variables difícilmente operativizables.

Recientemente la psicología transpersonal apela a la integración de tradiciones psicológicas de investigación, llamando la atención sobre la existencia de posibles estadios de desarrollo y nuevas formas de madurez personal que van más allá de todos los límites superiores de los modelos evolutivos occidentales.

Concepción de la madurez desde los postulados de las aproximaciones psicométricas a la personalidad madura

Cabe señalar dos modelos: el de los “cinco grandes” y una concepción de la madurez social a partir del Inventario de California (CPI).

Respecto al modelo de la personalidad de los cinco grandes factores identificado por Tupes y Christal (1961) y Norman (1963) este modelo parece haber determinado las dimensiones básicas y universales de la personalidad humana ofreciendo una taxonomía comprensiva de los rasgos de personalidad.

Esos cinco factores o agrupaciones de rasgos son:

Neuroticismo.

Extraversión.

Sensibilidad a las relaciones interpersonales.

Perseverancia.

Y apertura a la experiencia.

Costa y MaCrae (1980) son los que más han impulsado en los últimos años este modelo elaborando un cuestionario propio llamado el NEO-PI diseñado para medir los cinco factores.

El modelo del NEO-PI ha reunido la suficiente evidencia para poder sostener su carácter exhaustivo y englobador y su candidatura a convertirse en la estructura universal de la personalidad. Cabe preguntarse en base a ese modelo la relación entre estas dimensiones básicas de personalidad productoras de diferencias individuales, y la madurez psicológica como nivel global de desarrollo de la personalidad.

A este respecto pueden hacerse las siguientes hipótesis:

- La madurez estará inversamente relacionada con el neuroticismo fundamentalmente por el incremento en autoaceptación y seguridad

emocional y la disminución en impulsividad y hostilidad asociada a la madurez.

- La extraversión en principio no mostraría relación significativa alguna con el grado de madurez individual aunque tal vez se dieran ligeras correlaciones positivas entre ambos constructos por la mayor asociación entre extraversión y algunos rasgos atribuibles a la solidez de la personalidad como la Asertividad. La madurez psicológica se asociaría fuertemente con la sensibilidad en las relaciones interpersonales.

- La madurez se asociaría positivamente con el factor perseverancia sobre todo en sus aspectos de realización de metas, autodisciplina y de sentido de la propia competencia.

- Por último existiría una fuerte relación entre apertura a la experiencia y la madurez personal al considerar este rasgo como posibilitante de un fuerte interés por la propia maduración personal como autorrealización.

Estas hipótesis no se han comprobado específicamente dentro de un programa de investigación sistemático, aunque parcialmente sí que se encontraron algunos trabajos que proporcionan cierto sustento empírico a las mismas (York y John 1992; McCrae y Costa; 1980; Westenberg y Block , 1993; Starret, 1983; Frank y Quinlan, 1976; Rozsnafszky, 1981; Helson y Wink, 1987).

El inventario Psicológico de California llamado CPI (Gough, 1992) es quizás el único inventario de personalidad diseñado para evaluar los llamados conceptos populares o variables cotidianas que usan las personas para comprender, clasificar y predecir su propia conducta y las de los demás y que se observan en todas las situaciones en que se reúnen personas y se establecen relaciones sociales.

Se parte de la hipótesis de que estas dimensiones de conducta interpersonal son culturalmente universales y que el lenguaje natural es el

depositario permanente de las concepciones de personalidad culturalmente compatibles.

En base a ello es posible extraer dos indicadores de madurez a partir del CPI: el índice de madurez social y la escala estructural de realización del propio potencial.

El primero expresa el punto más alto del proceso de desarrollo social en que el individuo se mueve desde una situación egocéntrica y sin conciencia moral a otra caracterizada por la afiliación interpersonal y el ajuste a las reglas y normas sociales.

El segundo, la escala de realización personal es considerada como la medida de competencia o nivel de realización del propio potencial para un funcionamiento efectivo (Helson y Wink 1987).

Relación entre Madurez y Competencia

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 es posible encontrar estudios con adultos (Helson y Wink, 1987; Vaillant, 1971; Vaillant y Milofsky, 1980) y con adolescentes y jóvenes (Crook, 1982; Kinney, 1988; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989) que podrían enmarcarse bajo este tópico.

Tan solo Heath (1965) ha intentado comprobar algunas hipótesis de su modelo de madurez en referencia a juicios sociales de competencia en varones.

Halló empíricamente que el mejor predictor de la competencia fue su nivel de madurez psicológica. Un ejemplo de este solapamiento lo proporciona Heath con el estudio de Smith (1969). 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.
- Control sobre impulsos.

Smith (1969) se refiere a este núcleo de rasgos interrelacionados como el yo competente, el cual mediría la adaptación efectiva a través de un amplio rango de diferentes tareas y roles. Se entiende de este modo la madurez como determinante de competencia generalizada del adulto.

La competencia como término aplicado a la efectividad manifestada conductualmente, que es el uso más extendido en la investigación es situacionalmente más específica y está unida a las exigencias concretas de la tarea.

Diferentes demandas contextuales requieren diferentes patrones de rasgos para su ejecución efectiva. En cambio, si se entiende la madurez como determinante de esa competencia generalizada, se está refiriendo a una determinada configuración más o menos estable de personalidad que facilita la adaptación y ajuste activo al medio.

Según esto una persona madura pudiera ser incompetente en relación a demandas específicas pero poseería el potencial para elevar su nivel de competencia a causa de la capacidad adaptativa asociada con los rasgos que definen la madurez psicológica. Se hablaría entonces de la madurez como competencia superior o de segundo orden, muy cercano a esa definición de competencia evolutiva de Waters y Sroufe (1983).

A modo de síntesis de todos los modelos estudiados sobre el constructo madurez a Martín del Buey y Martín Palacio les merecen especial significado dos modelos: El modelo de madurez psicológica de Heath (1965) y el modelo de competencia propuesto por White (1959) continuado por Garmezy y Masten (1991) y Waters y Sroufe (1983).

Pero con independencia de estas preferencias indican que desde los diferentes postulados es posible hacer una labor de síntesis en donde se evidencia que la presencia de las diez dimensiones de su constructo es notoria y especialmente reiterada (Martín del Buey y Martín Palacio 2012).

3.4. La medición del constructo en contextos universitarios

La presencia de las dimensiones constitutivas del constructo personalidad eficaz ha sido objeto de medición a lo largo del extenso período de desarrollo del constructo.

Si bien es cierto que se han publicado cuestionarios consistentes que miden por separado o de forma diferenciada las dimensiones constitutivas del constructo de personalidad eficaz, también lo es la inexistencia de un cuestionario único que las mida todas.

También hay que reconocer que en estos últimos años y con motivo de la difusión del constructo inteligencia emocional surgen en el mercado cuestionarios más integradores que tienen en cuenta algunas de las dimensiones que se contemplan en el constructo de la personalidad eficaz. Sin embargo, es posible observar que ninguno de esos cuestionarios encontrados reúnen en general todas las exigencias psicométricas requeridas en torno a fiabilidad, validez y normalización.

Para el Grupo de investigación GOYAD ha tenido especial interés el cuestionario de Psicoemocionabilidad desarrollado en la Universidad de Valencia por Rocabert (2003). Se ha utilizado en algunos casos para comprobar la validez externa de sus cuestionarios. Cabe hacer dos consideraciones importantes: el profesor Martín del Buey forma parte del Grupo de Investigación de Asesoramiento Profesores Universidad (GIAPU) en donde se ha desarrollado el citado cuestionario; la segunda consideración es que el ámbito de aplicación del mismo no abarca toda la población con la que trabaja el constructo Personalidad Eficaz.

A tales efectos se han construido diferenciados instrumentos de medición en base a variables edad y/o contextos educativos o no educativos.

Se han utilizado para su confección diferentes bancos de datos. Este hecho genera una clara diferenciación en los ítems que intentan medir las mismas dimensiones.

Inicialmente se acudió a baterías existentes en el mercado que median algunas de las dimensiones del constructo. Se obtuvo una base de datos superior a los 400 ítems, que en sucesivos cuestionarios se redujeron a la mitad y finalmente a menos de una tercera parte. Esta base de ítems se utilizó para la confección de los cuestionarios dirigidos a población adulta en el campo empresarial.

Esta primera opción fue abandonada prontamente y se fue a la redacción directa de los ítems a través de formulación propia y sometimiento a juicio de expertos.

Para la confección directa de los ítems se han utilizados tres tipos de formulaciones distintas.

En la primera de las formulaciones se utilizó una pregunta directa relacionada con el grado de presencia de esa dimensión en el sujeto que responde.

En la segunda de las formulaciones se utilizó un descriptor de conducta relacionada con la dimensión objeto de evaluación, en la que el sujeto responde el grado de presencia en su comportamiento habitual.

En contextos de educación primaria se ha utilizado en algunos cuestionarios la técnica de escenarios para la formulación de los ítems. Esta ha sido la tercera opción.

La segunda opción ha sido la que más se ha empleado. En las tres modalidades se ha utilizado para su respuesta una escala Likert del 1 a 5.

Se presenta a continuación una relación de los cuestionarios existentes para Universitarios, los cuales se encuentran en Martín del Buey y Martín Palacio (2012d).

Se han elaborado un total de cuatro cuestionarios destinados a población de jóvenes estudiantes.

Se han diferenciado estos cuestionarios en función de la población a la que iba dirigido, bien española o bien chilena, y a su vez en función de si esos estudios de tercer ciclo estaban cursados por estudiantes de módulos profesionales o universitarios.

La relación de cuestionarios para esta etapa educativa es la siguiente:

Cuestionario dirigido al ámbito universitario chileno y español que consta de 30 ítems (**CPE-U**);

Cuestionario destinado a alumnos de primer año de ingeniería chilenos que está conformado por 25 ítems (**CPE-Ui**);

Cuestionario dirigido a alumnos de formación profesional españoles con 23 ítems (**CPE-FP**);

Y un último cuestionario para alumnos chilenos que cursan módulos técnico-profesionales que tiene un total de 22 ítems (**CPE-TP/chi**).

Cuestionario Personalidad Eficaz -UNIVERSIDAD: CPE-U

Este cuestionario ha sido elaborado y publicado por Dapelo y Martín del Buey (2006) en la Revista de Orientación Educativa, y se ha adaptado a contextos españoles.

Al cuestionario resultante se le llamo PECED- Personalidad eficaz contextos educativos.

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.

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.

Con estos índices 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 explicaran 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.

Primer Componente: Autorrealización académica

Considerando la naturaleza de los 8 ítems, que corresponden a *recursos cognitivo-motivacionales* que apoyan el desempeño académico eficaces, 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.

Segundo Componente: Autorrealización social

Este componente está conformado por nueve ítems que involucran 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.

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.

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 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.

EL PECED contiene a juicio de sus autores una estructura factorial coherente con los fundamentos teóricos que subyacen en su construcción (Dapelo y Martín del Buey, 2006a). Así, la estructura factorial del PECED revela una alta correspondencia conceptual con el modelo que lo sustenta. De esta forma, 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” (afrontamiento de problemas y toma de decisiones) y

Relaciones del Yo: “Autorrealización Social” (comunicación, asertividad y empatía).

El conjunto de los cuatro componentes explicó el 47.44% de la varianza total cuya matriz de configuración se procedió a analizar.

Los autores señalan que 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.

Cabe señalar que en esta publicación no se realizaron los análisis confirmatorios de estructura.

Una vez elaborado el PECED se ha realizado una adaptación española del mismo. No se ha hecho ninguna modificación de los ítems PECED en ambas adaptaciones.

La adaptación española forma parte de la tesis defendida en la Universidad de Huelva por Gómez (2012).

Respecto a la adaptación española se señalan los siguientes resultados:

Se hicieron dos análisis factoriales.

El análisis factorial de primer orden concentró los ítems en siete factores:

Factor 1: Habilidad relacional

Los ítems que integran este factor perfilan la existencia de la destreza para iniciar y mantener relaciones exitosas. Lo forman 4 ítems: 6, 22, 18 y 30

Factor 2: autoconcepto-autoestima

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 se podría hablar de aceptación sin conocimiento real de las características propias. Por ello se unen ambos aspectos de la persona en el nombre del factor. Este integrado por los 5 ítems: 11, 3, 15, 19 y 7.

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 se observa el análisis que la persona hace de la causa de su éxito académico, en el tercero se observa una motivación esencial del estudiante, la superación de los retos académicos. Está formado por 3 ítems: 5, 1 y 17.

Factor 4: planificación resolutive

Si se analiza cada ítem que compone este factor, se puede ver, fácilmente, que se trata de analizar si la persona dedica esfuerzos para planificar cómo solventar o decidir sobre algo. Está formado por 3 ítems: 12, 4 y 24.

Factor 5: expectativa de éxito

Los ítems que integran este factor hacen un repaso por las expectativas de éxito de ámbito académico, laboral y social. Está formado por 6 ítems: 9, 13, 29, 21, 27 y 26.

Factor 6: dificultad relacional

Este factor hace un repaso por todas las posibles dificultades explícitas e implícitas en las relaciones con los demás. Está formado por 5 ítems: 10, 2, 14, 28 y 25.

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. Está formado por 4 ítems: 23, 16, 8 y 20.

El análisis factorial de segundo orden agrupó los siete factores en tres factores:

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

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

El **factor 2** agrupa un gran número de ítems del cuestionario, 15 ítems. Dada la composición del mismo se le ha denominado **Autoestima resolutive**. La composición de los tres factores que lo integran justifica 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; y Subfactor 5: *Expectativa de éxito*, formado por 6 ítems: 9, 13, 29, 21, 27 y 26.

El factor autoestima resolutive está relacionado con el factor Autoestima, Autorrealización académica y resolutive 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. Y - Subfactor 3: denominado *Atribución motivacional académica*, formado por 3 ítems: 5, 1 y 17.

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

El índice de fiabilidad de cada uno de los factores del cuestionario, 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.

En esta adaptación, Gómez (2012) realizó la validez concurrente a través de la comparación del cuestionario “Personalidad Eficaz” con el “Cuestionario de Psicoemocionalidad” de Gómez-Artiga, Rocabert y Descals (2006).

El Cuestionario de Psicoemocionalidad está compuesto de 36 ítems que evalúa 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): Se podría 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 se es capaz 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; Goleman, 2001 y Epstein 2001).

El Análisis Factorial que realizó Gómez (2012), presentó 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).

El factor I está compuesto por 15 ítems y explica un 14.87% de la varianza. **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).

El Factor II está compuesto por 16 ítems y explica un 11.34% de la varianza.

Respecto a la fiabilidad del cuestionario a partir del análisis factorial, cabe señalar:

Factor I: Características no adaptativas de personalidad (Alpha de Cronbach= .7547),

Factor II: Personalidad eficaz (Alpha de Cronbach= .7900).

Para el Análisis de validez de las relaciones entre los factores de ambos cuestionarios Gómez (2012), utilizó el coeficiente de correlación de Pearson (r_{xy}). El tratamiento estadístico de los datos lo llevó a cabo mediante el paquete estadístico SPSS 18.0.

Para el análisis de la validez concurrente utilizó 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

Para la aplicación de la prueba, utilizó la misma muestra de la aplicación del CPE-Universidad.

Respecto a los resultados, y analizando las correlaciones entre los factores de ambos test, Gómez (2012) observó 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 Psicoemocionabilidad: 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 Psicoemocionabilidad: 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 Psicoemocionabilidad: 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.

Tras correlacionar los factores que componen el cuestionario Personalidad Eficaz con los factores del cuestionario Psicoemocionabilidad, Gómez (2012) observó dos patrones de correlación claramente definidos, en los cuales además se alcanzó significación estadística:

1. 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.

2. 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 en la investigación de Gómez (2012), permiten afirmar que la validez concurrente del PECED en base a criterios externos seleccionados es pertinente. Los resultados confirman 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.

En relación a la Validez predictiva, de la investigación realizada por la doctoranda Gómez (2012), se calcularon 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.

Las dimensiones del cuestionario correlacionan significativamente y de forma positiva con la calificación esperada: A.ACADEMICA $r_{xy}=.35$, $p=.000$; A. SOCIALS $r_{xy}=.01$, $p=.656$; AUTOESTIMA $r_{xy}=.13$, $p=.002$ y EFICACIA RESOLUTIVA $r_{xy}=.09$, $p=.037$. Siendo la correlación más alta la existente entre a. ACADÉMICA y la calificación 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 calificación esperada.

Mediante el Análisis de Regresión Lineal Múltiple esta autora pretendió ver qué factores explican que un sujeto tenga una buena calificación esperada. Para ello analizó en qué proporción las diferencias que hay entre los sujetos en la calificación esperada pueden explicarse por las diferencias que hay entre los mismos en las variables predictoras consideradas. Para ello Gómez (2012) realizó un análisis de regresión múltiple comprobando la significación estadística de los pesos de los factores en la clasificación esperada.

El coeficiente R de correlación múltiple entre las variables predictoras y el criterio fue de .379. Así, en los sujetos de nuestra muestra, el 14.4% ($R^2 = .144$) de las diferencias en la calificación esperada se explican a partir de las diferencias en las variables predictoras.

Los resultados del *Anova* efectuado para comprobar la significación estadística del coeficiente de correlación múltiple fueron significativos.

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 señalan que la expectativa de calificación se relaciona positivamente con dos de los cuatro factores del cuestionario: A. ACADEMICA ($Beta = .414, p=.000$) y AUTOESTIMA ($Beta = .044, p=.393$); y se relaciona negativamente con los otros dos factores A. SOCIAL ($Beta = -.103, p=.026$) y EFICACIA RESOLUTIVA ($Beta = -.096, p=.047$), pero correlaciona de forma significativa con A. ACADEMICA, A. SOCIAL y EFICACIA RESOLUTIVA, por lo tanto, son las variables que más contribuyen significativamente a predecir el criterio. La ecuación de regresión que permita predecir, para cualquier sujeto de la población, su puntuación en el criterio conociendo sus puntuaciones en las variables predictoras, resultó la siguiente: Rendimiento (Y') = $1.209 + .087 (X_1) + (-.017) (X_2) + .008 (X_3) + (-.027) (X_4)$. Dónde: Y es la puntuación pronosticada en expectativas de calificación, X_1 la

puntuación de A. ACADEMICA X_2 la puntuación A. SOCIAL, X_3 la puntuación de AUTOESTIMA y X_4 la puntuación de EFICACIA RESOLUTIVA. Siendo los factores A. ACADEMICA, A. SOCIAL y E. RESOLUTIVA los que presentan mayor poder predictivo sobre las expectativas de calificación.

En cuanto a las correlaciones de los factores del cuestionario respecto a las calificaciones esperadas por los estudiantes, Gómez (2012) encontró, 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 observó que el rendimiento académico esperado muestra cierta correlación con los cuatro factores, relacionándose de forma significativa con Demandas, Relaciones y Retos. Por lo tanto, pudo concluir que el cuestionario muestra indicadores de validez predictiva aceptables.

Para la confección de los baremos Gómez (2012) acudió previamente al análisis de diferencias de la muestra en función de las variables género y curso mediante 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.

Puesto que no se dio el supuesto de homocedasticidad de varianza esta autora procedió 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.

La T de Student para el estudio de diferencias de género indica 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 diferencias de medias encontradas por esta autora son significativas en todas las dimensiones a excepción de la dimensión de Relaciones donde estas diferencias son atribuibles al azar. Aparece un

predominio significativo de las mujeres en las demandas y de los varones en fortalezas y retos.

Para el análisis de las diferencias por cursos, Gómez (2012) empleó un ANOVA, el que se evidenció que las diferencias existentes entre los distintos cursos no eran significativas, sino debidas al mero azar, por lo que esta variable no influye en las dimensiones que conforman la Personalidad Eficaz.

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

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

Finalmente, es importante señalar que la autora citada, hizo baremos diferenciados en función de la variable género de las dimensiones autorrealización académica (Demandas del Yo), Autoestima (Fortalezas del Yo) y Autoeficacia resolutiva (Retos del Yo).

CPE-Universidad. Ingeniería

Este cuestionario evalúa la Personalidad Eficaz en contextos específicos de estudiantes chilenos de primer año de ingeniería. Este instrumento ha sido publicado por González, Castro y Martín Palacio (2011) en la revista de Formación Universitaria.

Está formado por 25 ítems.

Su fiabilidad alfa de Cronbach es de 0.88

El análisis factorial agrupa los 25 ítems en cuatro factores:

Autoestima y Autorrealización (A.). Se relaciona con la autoestima, las expectativas de éxito futuro y la atribución de éxito a las propias capacidades.

Autorrealización Académica (A. A). Se relacionan directamente con la motivación por el estudio y el autoconcepto como estudiante.

Afrontamiento de Problemas (A. P.). Se refieren a cómo la persona toma decisiones y resuelve los problemas que se le presentan. No hace alusión a cuán eficaz es la persona, pero sí a la cantidad de tiempo, meticulosidad y disposición anímica con que enfrenta las decisiones y los problemas.

Autorrealización Socioafectiva (A. S.). Se relaciona con la autopercepción de la capacidad para iniciar y mantener exitosamente relaciones de amistad, la capacidad de expresarse con claridad y la autopercepción del propio valor personal

Cuestionario Personalidad Eficaz -técnico profesional: CPE-TP/chi

Este cuestionario evalúa la Personalidad Eficaz en contextos de educación Técnico-Profesional chilenos. Este instrumento ha sido publicado por Dapelo y Martín del Buey (2007) en la Revista de Orientación Educativa.

Se compone de 22 ítems.

Se obtiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .08069

El cuestionario presenta una estructura de 5 factores, siendo el último de ellos de un solo ítem que satura de manera significativa con un peso superior a .400 en el cuarto factor con el que está muy relacionado.

A efectos de la elaboración del protocolo se ha optado por unir estos dos factores (4 y 5), con el fin de hacer una estructura más adecuada.

Los factores son los siguientes:

Autoestima: Este componente está conformado por cinco 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.

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 siete 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, 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.

Autoeficacia resolutiva: Este último componente, conformado por cinco ítems, corresponde a la esfera *Retos del Yo* ya que mide 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 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.

Autorrealización social: Este componente está conformado por cinco ítems que involucran 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.

Cuestionario Personalidad Eficaz -formación profesional: CPE-FP

Tras la elaboración del cuestionario anterior se procedió a elaborar un cuestionario que evaluase la Personalidad Eficaz en el contexto de la formación profesional en alumnos españoles. La elaboración de este cuestionario ha sido publicada por Martín del Buey, Fernández, Martín Palacio, Dapelo, Marcone y Granados (2008) en la revista *Psicothema*.

Presenta una fiabilidad de Cronbach de .84

Tiene 24 ítems. Se obtienen seis factores:

Autoestima (A.) Hace referencia a la aceptación de valores personales tanto físicos como aptitudinales y un índice de satisfacción personal acorde a esta percepción.

Autoconcepto Académico (A. A.) Hace referencia a la consideración como estudiante fundamentada principalmente en el esfuerzo que pone en ello.

Expectativa de Éxito (E. E.) Hace referencia a la medida en que integra una alta expectativa de éxito académico en base a su capacidad y a su habilidad o claridad expositiva.

Capacidad Resolutiva (C. R.) Hace referencia a un estilo personal de toma de decisión. Ésta puede ser activa, calmada, asertiva, independiente y confiada en sus propias fuerzas, lo que correspondería a una resolución eficaz o por el contrario ser pasivo, acelerado, etc., lo que no se correspondería con una manera eficaz de resolución de problemas.

Afrontamiento de Problemas (A. P.) Hace referencia a aspectos relacionados con los *retos del yo*: afrontamiento eficaz a los problemas que puedan surgir en todos los ámbitos, planificación cuidadosa de las decisiones 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.

Autoconcepto Social (A. S.) Se refiere al grado en que una persona se siente dotada de una gran habilidad social para iniciar, mantener amistades, tener éxito en las mismas, ser abierta y que se considera valiosa para este tipo de relaciones.

3.5. Programas realizados en contextos universitarios

En relación al constructo de la personalidad eficaz se han desarrollado programas de intervención en diferentes ámbitos y edades. Se parte del supuesto que las diez dimensiones que lo integran son competencias a desarrollar siempre.

En contextos universitarios hay diseños y experiencias al respecto que han sido recogidas por el grupo GOYAD (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012c)

4. Perfiles tipológicos de Personalidad Eficaz

Son varios los perfiles tipológicos de personalidad eficaz que se han obtenido en distintas poblaciones que han sido estudiadas desde el constructo (Fueyo, 2010, Gómez, 2012; Pizarro, 2012; Ramírez, 2013; Di Giusto, 2013).

El objetivo ha sido muy funcional y práctico: un primer acercamiento de carácter diagnóstico a la presencia o ausencia de las dimensiones del constructo en el sujeto analizado.

En todos los estudios aparecen de forma significativa dos tipos opuestos: El competitivo y eficaz y el escasamente no competitivo o ineficaz. El primero está caracterizado por la presencia de los diez rasgos constitutivos de la personalidad eficaz y el segundo por la ausencia de ellos.

Entre ambos extremos figuran perfiles cuyo elemento diferenciados en la mayoría de los casos viene dado por la categoría relaciones del yo. En algunos casos su competencia viene apoyada o descompensada por su capacidad de empatía, asertividad o comunicación.

Los planteamientos tipológicos se hacen desde la perspectiva de la concepción tipológica modal multivariada. A tales efectos se procede a resumir los argumentos que los profesores Martín del Buey y Martín Palacio utilizan para su justificación.

4.1. Crisis del Concepto Clásico de Tipo

Las tipologías clásicas se basan o en concepciones psicoanalíticas que al no basarse en mediciones forman parte de la categoría fenomenológica- intuitiva o en observaciones sobre la persona en su conjunto y en su manera de comportarse en un contexto y se esfuerzan en

extraer la conducta de los individuos y esto constituiría los fundamentos del carácter.

La psicología moderna, bajo influencia anglosajona, esencialmente conductista, se centró en investigaciones mensurables y objetivables de la personalidad, rechazando la intuición y la subjetividad que dominaban los estudios clásicos europeos sobre el carácter.

Para elaborar resultados son necesarios mediciones y test experimentales que es en lo que se basa la psicología moderna del carácter y de la personalidad (Benedetti, 1980).

En consecuencia durante el siglo XX los psicólogos americanos criticaron el concepto de tipo, por la ambigüedad del término y por la implicación que lleva de ser clasificaciones en categorías, lo cual se opone a la cuantificación de los atributos.

4.2. La reconsideración del Concepto de Tipo

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. De forma especialmente significativa destacan Cattell, Coulter y Tsujioja (1966) que han considerado 3 modelos de tipos que se usan en medición:

1. El modelo de tipo polar que se refiere a los extremos de un rasgo bipolar distribuido donde se supone que el rasgo es amplio.

2. 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.

3. 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.

En esta línea Buss y Poley (1979) intentan poner orden en las diferencias individuales mediante el estudio de los rasgos. En vez de adscribir cada individuo a su categoría, como hacen las tipologías clásicas, 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.

Para Tyler (1972) un rasgo es una marca distintiva de algo, debe ser una nota representativa de otras muchas notas conductuales propias de un sujeto o grupo de sujetos.

Los conceptos de rasgo hacen posible la comparación de una persona con otra. Pero los rasgos no son inconexos e independientes entre sí 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. El conjunto de rasgos de un comportamiento de un sujeto o clase se llama tipo.

Para Cattell et al. (1966) un tipo es un modelo constituido por medidas de rasgos que figuran dentro de ciertos valores modelos.

Bolz (1972) destaca las técnicas de agrupación de rasgos por conglomerados. De todos los métodos de agrupamiento, destaca el

Análisis de tipos basado en el coeficiente de similitud de patrones de Cattell.

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 dentro de los cuales las unidades o datos tengan perfiles análogos. Cada estructura simple 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.
Se procederá 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 diagrama.

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.

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

4.3. Valor predictor del Tipo

Las funciones y trascendencia metodológicas de la clasificación tipológica tienen un doble aspecto: la codificación y la predicción. Una tipología simplifica la ordenación de los elementos de una población y los rasgos relevantes de dicha población en agrupamientos distintos. Pero al codificar los fenómenos permite al investigador predecir las relaciones entre fenómenos que no parecían estar en conexión a simple vista. Cuanto más explícitamente enunciada esté la tipología mejor funcionará como método predictivo. La construcción de una tipología no obedece a consideraciones lógicas sino que entraña un acto inicial de creación por parte del investigador. No obstante el asignar un elemento de una población a un tipo dado es una condición necesaria, pero no suficiente para explicar los atributos particulares y el comportamiento de los individuos. La

explicación tipológica puede ser de utilidad para aclarar el comportamiento biológico no humano, pero las grandes diferencias de los seres humanos que resultan del aprendizaje y la elección consciente, así como la historicidad hacen que los tipos fijos sean de dudoso valor para explicar el comportamiento individual humano. Las tipologías sirven como una primera etapa hacia un conocimiento en profundidad y originalidad individual y como tal deben considerarse.

El ser humano es el centro de un triple dinamismo. Primero está el dinamismo interno del carácter, formado por la interferencia de los rasgos que lo componen y de su intensidad. Después el dinamismo de la relación entre el carácter y los otros elementos de la personalidad, o sea, entre lo innato y lo adquirido. Y por último el dinamismo entre el complejo psíquico personal y el medio actual y futuro. Es aquí donde intervienen el libre albedrío del yo, como ser con capacidad de elección, de cambio y de creación personal.

Cabe hacer una última matización. Las pautas de conducta tradicionalmente estudiadas como “personalidad” estaban estrechamente relacionadas con el medio en que se producían (Avia, 1978). De tal forma es así que Avia suscita un doble problema: El primero se refiere a la teoría de la personalidad y su necesidad por comprender, explicar y predecir la conducta humana. Un segundo problema es el concepto mismo de personalidad, en el que afirma que el concepto es poco útil y que no tiene apoyo empírico y que al fallar la consistencia y durabilidad que lo fundamenta, la conclusión es que se trata de una ficción explicativa que habría que descartar de la Psicología. Más tarde suavizó su posición debido a las críticas y pasó de una posición situacionista a otra más interactiva, diciendo que no niega los rasgos pero la utilidad de estos para predecir la conducta está aún por demostrar.

Cattell en 1979 creó un modelo para incluir los rasgos y las situaciones en la llamada ecuación de especificación. La situación global se conceptualiza en función del componente focal y el ambiente o contexto de la situación. Así se predice la conducta de una forma más exacta que teniendo en cuenta solo los rasgos.

Síntesis final

A lo largo del marco teórico se ha intentado contextualizar el objetivo del presente trabajo.

En primer lugar se ha expuesto cual es la situación actual de la Educación Superior en Chile y su apuesta por una renovación basada en el desarrollo de mallas curriculares que tengan por objetivo la adquisición de competencias demandadas por la sociedad emergente.

En segundo lugar se ha procedido a definir qué se debe entender por competencia y optar por una clasificación pertinente de las mismas.

En tercer lugar se ha optado por circunscribir las mismas a las llamadas competencias personales.

Y en cuarto lugar se ha presentado el constructo personalidad eficaz por entender que presenta de forma sistemática y estructurada un catálogo de las mismas y unos instrumentos y programas válidos, fiables y contrastados.

Hay claridad en que pueden existir otras opciones, pero se considera que la elegida es aceptable. Además, existen experiencias previas con las que se pueden contrastar los datos que se obtengan en este trabajo, los cuáles a su vez pueden añadir valor a las investigaciones ya realizadas o en curso.

Con estos antecedentes se ha situado el contexto en el cual se desarrollará el presente trabajo, cuya pretensión es obtener información de

una manera empírica del estado actual de desarrollo de las competencias personales en una muestra lo suficientemente representativa de Universitarios Chilenos, desde la perspectiva del constructo personalidad eficaz y competente y compararlo con el obtenido en otras investigaciones en España.

II. MARCO EMPÍRICO

1. Objetivos del Estudio

1.1 Objetivos Generales

- Describir el estado de desarrollo de las competencias personales en los estudiantes universitarios chilenos.
- Establecer tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz (competencias personales y socioafectivas) en población universitaria Chilena.
- Realizar un análisis comparativo de los resultados previos obtenidos en población universitaria española.
- Medir su carácter predictor sobre el rendimiento académico.

1.2 Objetivos Específicos

Objetivos específicos relacionados con el cuestionario:

- Presentar las características psicométricas del cuestionario: fiabilidad. Validez de estructura y de contenido.
- Establecer la validez predictora de sus dimensiones sobre el rendimiento académico.
- Establecer las diferencias.
- Presentar los baremos en función de las variables género y curso académico.

Objetivos específicos relacionados con las tipologías:

- Formar tipologías modales multivariadas de la población universitaria chilena en función de las variables que se establezcan en el cuestionario.
- Diferenciar las tipologías en función de las variables género y curso.

- Establecer diferencias con las tipologías obtenidas en contextos universitarios españoles.

Objetivos específicos, comunidad educativa:

- 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

2.1. POBLACIÓN/MUESTRA

La muestra se ha seleccionado a través de un muestreo no probabilístico de carácter incidental formado por alumnos voluntarios. El cuestionario se aplicó a 1672 alumnos y alumnas chilenos y españoles.

Los participantes chilenos fueron 962 alumnos, los que se distribuyen en 313 varones (32.5%) y 649 mujeres (67.5%). Todos presentan edades comprendidas entre los 18 y 45 años, siendo el rango de edad más frecuente el de 18 a 24 años con un 88.5% de los alumnos. La muestra chilena pertenece a alumnos de cuatro universidades y se distribuyen en treinta y tres carreras distintas.

La muestra española fue recogida y cedida por Gómez (2012). La muestra consta de 710 participantes que se distribuyen en un 30% de varones y un 70% de mujeres. Todos los alumnos españoles presentan edades comprendidas entre los 18 y 46 años, siendo el rango de edad más

frecuente el de 18 a 22 años con un 75.2% de los alumnos. La muestra española pertenece a alumnos de seis universidades (Universidad de Huelva, Universidad de Oviedo, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Sevilla, Universidad de Córdoba y Universidad de Málaga) y se distribuyen en doce carreras distintas.

La distribución de ambas muestras por cursos escolares puede verse en la Tabla 1.

Tabla 1. *Distribución de la muestra en función de la variable Curso*

| Curso | Muestra chilena | | Muestra española | |
|-------|-----------------|------------|------------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| 1° | 341 | 35.4 | 342 | 48.2 |
| 2° | 165 | 17.3 | 101 | 14.2 |
| 3° | 213 | 22.1 | 131 | 18.4 |
| 4° | 176 | 18.3 | 97 | 13.7 |
| 5° | 63 | 6.5 | 39 | 5.5 |
| 6° | 4 | .4 | 0 | 0 |

2.2. INSTRUMENTO

El cuestionario utilizado en esta investigación fue el **Cuestionario de Personalidad Eficaz en el Ámbito Universitario (PECED)** de Dapelo y Martín del Buey (2006). El PECED consta de 30 ítems que evalúan cuatro factores: Autorrealización académica, Autorrealización social, Autoestima y Autoeficacia resolutiva. El cuestionario se contesta en una escala tipo Likert con puntuaciones desde 1= Nunca hasta 5= Siempre.

Se ha hecho la presentación de sus características psicométricas en el apartado 3.4. del marco teórico.

Respecto al rendimiento académico, se solicitó a los estudiantes una estimación del rendimiento global que han obtenido o están obteniendo en el momento de la aplicación del instrumento.

2.3. PROCEDIMIENTO

El cuestionario fue administrado por personal específicamente entrenado para tal fin. Se aplicaron de manera colectiva y voluntaria en las aulas del centro en que estudian los alumnos, asegurando en todo momento la confidencialidad y anonimato de la información recogida y expresando claramente el fin estadístico de los resultados. El procedimiento de aplicación del cuestionario se realizó en una sola sesión por aula durante el horario escolar. El aplicador leía las instrucciones que figuraban en la parte superior del protocolo y comprobaba que los participantes las entendían para responder. También disponían de una leyenda en la parte superior de cada cuestionario donde se les repetía las claves de los números con las que deberían contestar. Se les indicó que intentaran ser lo más sinceros posible y les informaba de la no existencia de repuestas correctas o incorrectas. Ante cualquier incidencia o duda los alumnos eran atendidos individualmente. El tiempo requerido para la cumplimentación del test fue de unos 10 a 20 minutos aproximadamente.

2.4. ANÁLISIS DE DATOS

Los análisis de este estudio se dividieron en dos partes. Por un lado se han realizado los análisis pertinentes para la validación del cuestionario y por otra se han estudiado los datos en función de las variables contempladas y se han realizado tipologías modales multivariadas.

Validación del cuestionario:

Para la validación del cuestionario. Se han realizado los análisis de fiabilidad del cuestionario mediante el índice de consistencia interna coeficiente Alfa de Cronbach.

Para el análisis de validez se ha realizado un análisis Factorial Confirmatorio de la estructura teórica de los ítems mediante el programa AMOS 18.0.

Para la validación de los factores del cuestionario se han realizado los análisis de fiabilidad mediante el índice de consistencia interna coeficiente Alfa de Cronbach.

Se han realizado correlaciones de Pearson entre las dimensiones con el fin de demostrar que se trata de un constructo interrelacionado.

Estudio de datos:

Se ha estudiado la validez predictiva del instrumento respecto a la nota esperada de los alumnos mediante la regresión múltiple.

Se ha estudiado el perfil de competencias mediante el análisis descriptivo de frecuencias en los ítems de cada factor.

Se han estudiado las diferencias en función de las variables género y curso mediante la prueba T de Student y ANOVA respectivamente, debido a que no se cumplen los criterios de homocedasticidad de varianza exigidos por el MANOVA

Se han estudiado las diferencias en función de la variable país mediante la prueba T de Student.

Se han establecido tipologías modales multivariadas mediante la técnica de K medias.

Para estos análisis se ha empleado el programa estadístico SPSS 18.0

3. RESULTADOS

3.1. RESULTADOS DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

Aunque se cuenta con un instrumento lo suficientemente consolidado ha parecido procedente y necesario someter nuevamente el

instrumento a las exigencias de fiabilidad y validez requeridas en población chilena.

3.1.1. ANÁLISIS DE FIABILIDAD

Con el fin de estudiar la fiabilidad del instrumento se ha procedido al estudio del índice de consistencia interna alfa de Cronbach.

En primer lugar se han recodificado los ítems formulados en negativo (ítems 2, 7, 10, 14, 25 y 28). La recodificación de las puntuaciones fue la siguiente: los 5 se recodificaron en 1, los 4 en 2, los 2 en 4 y los 1 en 5. Las puntuaciones de 3 se mantenían. Así, la interpretación de estos ítems debe entenderse como: a mayor puntuación ausencia de identificación del sujeto con su enunciado, y por tanto, a menor puntuación mayor identificación del sujeto con el enunciado.

Tras la recodificación de los ítems formulados en negativo se ha procedido al análisis de la fiabilidad.

En la Tabla 2 se presenta el alfa de Cronbach del instrumento

Tabla 2. *Índice de fiabilidad*

| N de elementos | Alfa de Cronbach |
|----------------|------------------|
| 30 | ,893 |

En la siguiente tabla (Tabla 3) se observa que la fiabilidad aumentaría de manera muy moderada si se eliminase el ítem 25, pero sopesando la pérdida de información se ha decidido conservar todos.

Tabla 3. Índices alfa de Cronbach si se elimina el ítem.

| Ítems | |
|--|------|
| 1. Mis éxitos en mi profesión se deben a mi esfuerzo y dedicación | ,891 |
| 2. Tengo pocos amigos porque me cuesta tratar con los demás | ,892 |
| 3. Me siento muy bien con mi aspecto físico | ,890 |
| 4. Cuando tengo que tomar una decisión, planifico cuidadosamente lo que voy a hacer | ,893 |
| 5. Mi éxito en una tarea se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo | ,890 |
| 6. Hago amigos con facilidad | ,891 |
| 7. Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera | ,893 |
| 8. Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee | ,891 |
| 9. Tengo buena capacidad para trabajar | ,890 |
| 10. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos | ,892 |
| 11. En general me siento satisfecho conmigo mismo | ,887 |
| 12. Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar | ,891 |
| 13. Me considero un buen trabajador | ,890 |
| 14. Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás | ,892 |
| 15. Me acepto tal y como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos | ,888 |
| 16. Controlo bien mis emociones | ,892 |
| 17. Trabajo porque me gusta superar los retos que me presentan las tareas | ,890 |
| 18. Creo, con toda seguridad, que tendré éxito en mis relaciones con los demás | ,886 |
| 19. Tengo muchas cualidades para estar orgulloso y satisfecho de mi mismo | ,886 |
| 20. Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia | ,890 |
| 21. Mi éxito en el trabajo se debe a mi capacidad personal | ,889 |
| 22. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos | ,889 |
| 23. Logro que casi todas las cosas me resulten bien | ,889 |
| 24. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo | ,890 |
| 25. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa | ,894 |
| 26. Creo que soy una persona valiosa para los otros | ,890 |
| 27. Estoy convencido de que tendré éxito cuando trabaje | ,889 |
| 28. Pienso que mi fracaso en las relaciones con los demás se deben a que no le agrado a la mayoría de las personas | ,893 |
| 29. Creo que tengo el talento para hacer que las cosas funcionen | ,888 |
| 30. Me siento a gusto compartiendo con otras personas | ,889 |

3.2. ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO

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

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

Estas dimensiones son:

- ***Autorrealización Académica:***

En la Tabla 4 se presentan los ítems que componen esta dimensión

Tabla 4. *Ítems del componente “Autorrealización Académica” del PECED*

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

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

- *Autorrealización Social:*

Los ítems que saturan este componente se presentan en la Tabla 5

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

| Nº | Ítems |
|----|---|
| 2 | Tengo pocos amigos porque me cuesta tratar con los demás |
| 6 | Hago amigos(as) con facilidad |
| 10 | Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos |

-
- 14 Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás
- 18 Creo, con toda seguridad, que tendré éxito en mis relaciones con los demás
- 22 Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos
- 25 Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa
- 28 Pienso que mi fracaso en las relaciones con los demás se debe a que no le agrado a la mayoría de las personas
- 30 No me siento a gusto compartiendo con otras personas
-

En el marco teórico también se hacía referencia a que las variables empatía, asertividad y comunicación constituían en el constructo Personalidad eficaz las Relaciones del yo.

- Autoestima:

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 |

En el marco teórico se hacía referencia a que las variables autoestima y autoconcepto constituían en el constructo Personalidad eficaz las Fortalezas del yo.

- Autoeficacia Resolutiva:

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 el marco teórico también se hacía referencia a que las variables relacionados con el afrontamiento de problemas y la toma de Decisiones constituían en el constructo Personalidad eficaz las Retos del yo.

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

El análisis factorial confirmatorio indica que los datos se ajustan de manera razonable al modelo teórico planteado (Tabla 8). A pesar de que la significación de χ^2 sí resulta significativa, con una significación de .000 al analizar los demás índices se ve que tienen un ajuste razonable. El índice $\chi^2/g.l$ da un valor de 3.736, como es un valor inferior a 4 es considerado como razonable. Los índices NFI, TLI y CFI tienen valores de .863, .842 y .895, todos ellos cercanos al .90 que indica un ajuste moderado al modelo. Tanto el índice RMSEA tiene un valor de .053 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 8. *Índices de ajuste de las dimensiones del Modelo*

| Modelo | P | CMIN/DF | NFI Delta1 | TLI Rho2 | CFI | RMSEA | SRMR |
|------------------|------|---------|---------------|-------------|------|-------|-------|
| Modelo Defendido | .000 | 3.736 | .863 | .842 | .895 | .053 | .0626 |

Nota. B: P= significación de χ^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.

Se presenta en la Figura 1 el diagrama estructural del análisis confirmatorio.

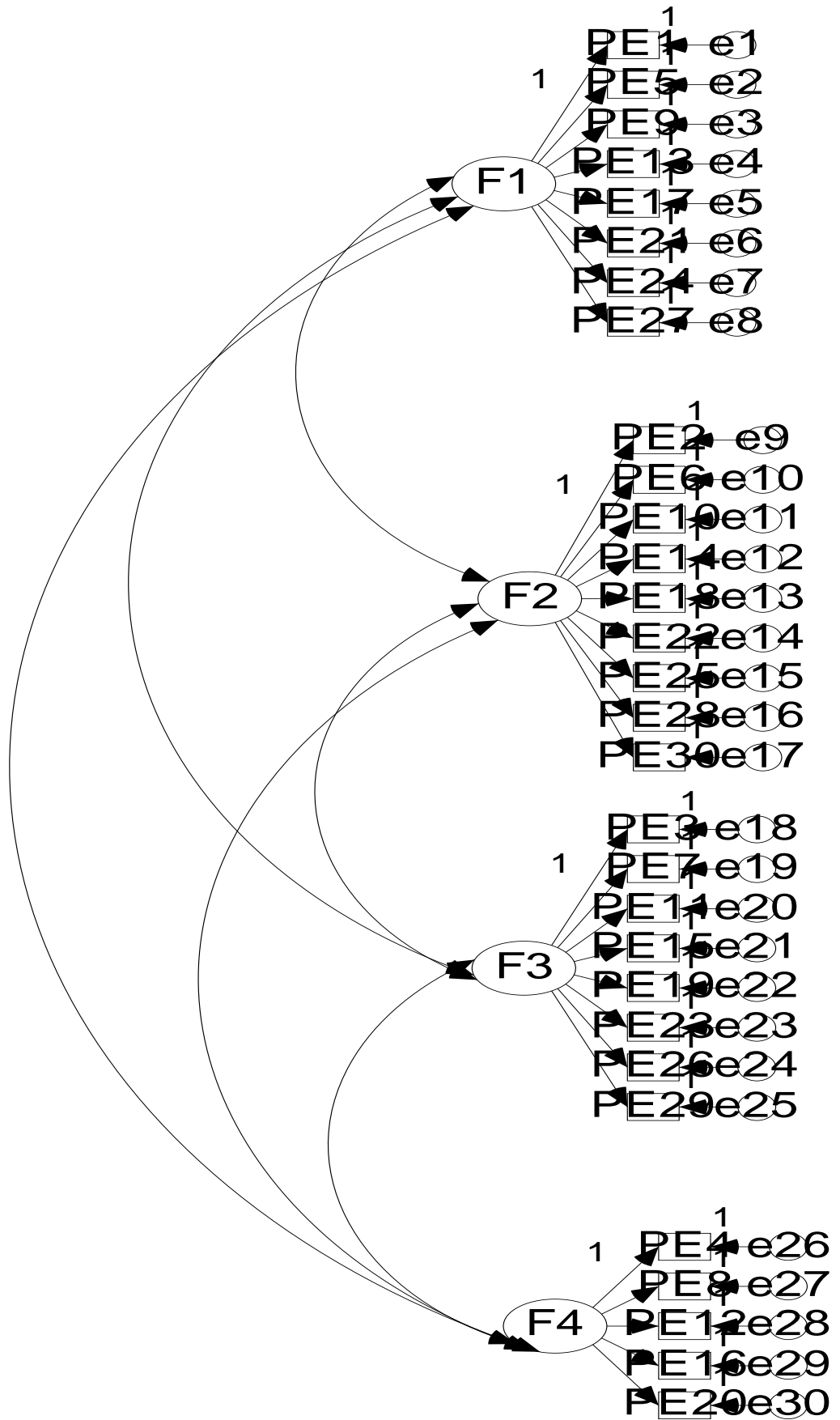


Figura 1. Estructura teórica del cuestionario PECED

3.2.1. FIABILIDAD DE LOS FACTORES

El factor 1 se corresponde al factor AUTOESTIMA.

Está 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.

En la Tabla 9 se presentan los estadísticos de fiabilidad correspondiente a este factor

Tabla 9. *Estadísticos de fiabilidad del factor “Autoestima”*

| N de elementos | Alfa de Cronbach |
|----------------|------------------|
| 8 | ,816 |

En la Tabla 10 se presenta la correspondencia elemento (ítems) total. No se elimina ningún ítem pues su eliminación no aumentaría significativamente su fiabilidad.

Tabla 10. *Estadísticos total-elemento en el factor de “Autoestima”*

| | 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 |
|---|--|---|--------------------------------------|--|
| 3. Me siento muy bien con mi aspecto físico | 26,10 | 19,383 | ,552 | ,792 |

| | | | | |
|---|-------|--------|------|------|
| 7. Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera | 26,44 | 20,854 | ,372 | ,822 |
| 11. En general me siento satisfecho conmigo mismo | 25,80 | 19,202 | ,727 | ,767 |
| 15. Me acepto tal y como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos | 25,75 | 18,773 | ,660 | ,775 |
| 19. Tengo muchas cualidades para estar orgulloso y satisfecho de mi mismo | 25,64 | 19,558 | ,678 | ,775 |
| 23. Logro que casi todas las cosas me resulten bien | 26,02 | 21,953 | ,437 | ,807 |
| 26. Creo que soy una persona valiosa para los otros | 25,79 | 21,536 | ,427 | ,809 |
| 29. Creo que tengo el talento para hacer que las cosas funcionen | 25,70 | 21,592 | ,460 | ,804 |

El factor 2 corresponde a la **AUTOEFICACIA RESOLUTIVA**.

Este 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.

En la Tabla 11 se presentan los estadísticos de fiabilidad correspondiente a este factor.

Tabla 11. *Estadísticos de fiabilidad del factor “Autoeficacia Resolutiva”*

| N de elementos | Alfa de Cronbach |
|----------------|------------------|
| 5 | ,631 |

En la Tabla 12 se presenta la correspondencia elemento (ítems) total. No se elimina ningún ítem puesto que la fiabilidad no aumentaría al eliminar ninguno de ellos.

Tabla 12. *Estadísticos total-elemento en el factor de “Autoeficacia Resolutiva”*

| | 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 |
|---|--|---|--------------------------------------|--|
| 4. Cuando tengo que tomar una decisión, planifico cuidadosamente lo que voy a hacer | 15,08 | 7,142 | ,330 | ,604 |
| 8. Cuando tengo un problema trato de ver el | 15,05 | 6,627 | ,385 | ,578 |

lado positivo que posee

| | | | | |
|--|-------|-------|------|------|
| 12. Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar | 15,05 | 6,850 | ,440 | ,550 |
| 16. Controlo bien mis emociones | 15,36 | 7,199 | ,321 | ,609 |
| 20. Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia | 14,56 | 7,070 | ,463 | ,544 |

El factor 3 corresponde a la **AUTORREALIZACION ACADÉMICA**.

En este componente aparecen conjugados ítems referidos a Demandas del Yo: motivación intrínseca, expectativas y atribuciones de desempeño académico; 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, próxima y lejanas, de éxito.

En la Tabla 13 se presentan los estadísticos de fiabilidad correspondiente a este factor.

Tabla 13. *Estadísticos de fiabilidad del factor “Autorrealización Académica”*

| N de elementos | Alfa de Cronbach |
|----------------|------------------|
| 8 | ,826 |

En la Tabla 14 se presenta la correspondencia elemento (ítems) total. No se elimina ningún ítem pues su eliminación no aumentaría significativamente su fiabilidad.

Tabla 14. *Estadísticos total-elemento en el factor de “Autorrealización Académica”*

| | 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 mi profesión se deben a mi esfuerzo y dedicación | 26,78 | 16,896 | ,582 | ,802 |
| 5. Mi éxito en una tarea se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo | 26,78 | 16,958 | ,609 | ,799 |
| 9. Tengo buena capacidad para trabajar | 27,38 | 16,867 | ,531 | ,809 |
| 13. Me considero un buen trabajador | 27,36 | 16,359 | ,661 | ,791 |

| | | | | |
|---|-------|--------|------|------|
| 17. Trabajo porque me gusta superar los retos que me presentan las tareas | 27,37 | 16,154 | ,590 | ,801 |
| 21. Mi éxito en el trabajo se debe a mi capacidad personal | 27,03 | 17,179 | ,585 | ,802 |
| 24. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo | 27,15 | 17,628 | ,461 | ,818 |
| 27. Estoy convencido de que tendré éxito cuando trabaje | 26,64 | 18,602 | ,379 | ,827 |

El factor 4 corresponde a AUTOEFICACIA 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.

En la Tabla 15 se presentan los estadísticos de fiabilidad correspondiente a este factor.

Tabla 15. *Estadísticos de fiabilidad del factor “Autoeficacia Social”*

| N de elementos | Alfa de Cronbach |
|----------------|------------------|
| 9 | ,821 |

En la Tabla 16 se presenta la correspondencia elemento (ítems) total. No se elimina ningún ítem pues su eliminación no aumentaría significativamente su fiabilidad.

Tabla 16. *Estadísticos total-elemento en el factor de “Autoeficacia Social”*

| | 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 |
|---|--|---|--------------------------------------|--|
| 2. Tengo pocos amigos porque me cuesta tratar con los demás | 31,43 | 24,465 | ,616 | ,790 |
| 6. Hago amigos con facilidad | 32,02 | 24,518 | ,574 | ,796 |
| 10. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos | 31,24 | 25,822 | ,559 | ,798 |
| 14. Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás | 31,30 | 25,974 | ,521 | ,802 |
| 18. Creo, con toda seguridad, que tendré éxito en mis relaciones con los demás | 31,65 | 25,696 | ,592 | ,794 |

| | | | | |
|--|-------|--------|------|------|
| 22. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos | 32,10 | 25,299 | ,557 | ,798 |
| 25. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa | 31,95 | 28,047 | ,323 | ,824 |
| 28. Pienso que mi fracaso en las relaciones con los demás se deben a que no le agrado a la mayoría de las personas | 31,44 | 26,619 | ,424 | ,814 |
| 30. Me siento a gusto compartiendo con otras personas | 31,22 | 26,845 | ,532 | ,802 |

3.3. DIFERENCIAS DE FIABILIDADES ENTRE LA MUESTRA CHILENA Y ESPAÑOLA

En la Tabla 17 se presenta una comparativa entre las fiabilidades obtenidas en la muestra chilena con las fiabilidades obtenidas en la muestra universitaria española por Gómez (2012).

Tabla 17. Estadísticos de Fiabilidad de las Dimensiones

| FACTORES | ALFA DE | | N° DE ELEMENTOS |
|----------|-----------------|------------------|-----------------|
| | CRONBACH | | |
| | Muestra chilena | Muestra española | |
| | | | |

| | | | |
|---|------|------|---|
| Autorrealización Académica (Demandas del Yo) | .826 | .723 | 8 |
| Autorrealización Social (Relaciones del Yo) | .821 | .849 | 9 |
| Autoconcepto (Fortalezas del Yo) | .816 | .813 | 8 |
| Autoeficacia Resolutiva (Retos del Yo) | .631 | .557 | 5 |

3.4. CORRELACIÓN ENTRE LAS DIMENSIONES DEL CONSTRUCTO

Como se puede observar en la Tabla 18 se evidencian las correlaciones positivas y significativas entre todas las dimensiones del cuestionario.

Los sujetos que puntúan alto en cualquier factor del cuestionario, muestran también puntuaciones altas en el resto de los factores del cuestionario.

Tabla 18. *Correlación de Pearson entre las Dimensiones*

| | | A ACADEMICA | A. SOCIAL | AUTOESTIMA | EFICACIA RESOLUTIVA |
|------------------------|------------------------|----------------|--------------|------------|------------------------|
| A ACADEMICA | Correlación de Pearson | 1 | ,280(**) | ,533(**) | ,524(**) |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 962 | 962 | 962 | 962 |
| A. SOCIAL | Correlación de Pearson | ,280(**) | 1 | ,451(**) | ,277(**) |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | | ,000 | ,000 |
| | N | 962 | 962 | 962 | 962 |
| AUTOESTIMA | Correlación de Pearson | ,533(**) | ,451(**) | 1 | ,539(**) |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | | ,000 |
| | N | 962 | 962 | 962 | 962 |
| EFICACIA RESOLUTIVA | Correlación de Pearson | ,524(**) | ,277(**) | ,539(**) | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 962 | 962 | 962 | 962 |

3.5. ANÁLISIS DE VALIDEZ PREDICTIVA

Para ver en qué medida las dimensiones del cuestionario sirven o no para predecir el rendimiento, se realizó 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.

Para el estudio de esta predicción se ha realizado una correlación de Pearson, cuyo estudio se refleja en la Tabla 19.

Tabla 19. *Correlación de los factores con el rendimiento*

| | | NOTA |
|-------------------------------|----------------------------|-------|
| Correlación de Pearson | NOTA ACAD. | 1,000 |
| | AUTORREALIZACION ACADEMICA | ,351 |
| | AUTORREALIZACION SOCIAL | ,064 |
| | AUTOESTIMA | ,161 |
| | AUTOEFICACIA RESOLUTIVA | ,101 |
| Sig. (unilateral) | Nota.semestre | . |
| | AUTORREALIZACION ACADEMICA | ,000 |
| | AUTORREALIZACION SOCIAL | ,023 |
| | AUTOESTIMA | ,000 |
| | AUTOEFICACIA RESOLUTIVA | ,001 |
| NUMERO CASOS | Nota.semestre | 962 |
| | AUTORREALIZACION ACADEMICA | 962 |
| | AUTORREALIZACION SOCIAL | 962 |
| | AUTOESTIMA | 962 |
| | AUTOEFICACIA RESOLUTIVA | 962 |

Los resultados de la prueba de Kolmororov-Smirnov (Ver Tabla 20) muestran que la variable tiene una distribución no paramétrica, dado que su significación es menor que 0.05.

Tabla 20. *Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la variable rendimiento*

| | | Nota.semestre |
|---------------------------|-------------------|---------------|
| N | | 962 |
| Parámetros normales(a,b) | Media | 5,02 |
| | Desviación típica | ,707 |
| Diferencias más extremas | Absoluta | ,242 |
| | Positiva | ,182 |
| | Negativa | -,242 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | 7,499 |
| Sig. asintót. (bilateral) | | ,000 |

En base al carácter no paramétrico de la muestra obtenida, se utiliza una correlación de Spearman entre los factores de personalidad eficaz y la calificación esperada. Tabla 21.

Tabla 21. *Correlaciones de Spearman entre los factores y el rendimiento*

| | | | Nota.semestre |
|-----------------|--|-----------------------------|---------------|
| Rho de Spearman | AUTORREALIZACION ACADEMICA. (DEMANDAS DEL YO) | Coefficiente de correlación | ,338(**) |
| | | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | | N | 962 |
| | AUTORREALIZACION SOCIAL (RELACIONES DEL YO) | Coefficiente de correlación | ,045 |
| | | Sig. (bilateral) | ,167 |
| | | N | 962 |
| | AUTOESTIMA (FORTALEZAS DEL YO) | Coefficiente de correlación | ,134(**) |
| | | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | | N | 962 |
| | EFICACIA RESOLUTIVA (RETOS DEL YO) | Coefficiente de correlación | ,087(**) |
| | | Sig. (bilateral) | ,007 |
| | | N | 962 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 22 se refleja el coeficiente R de correlación múltiple entre las variables predictores y el rendimiento académico estimado.

Tabla 22. *Resumen del Modelo*

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación |
|--------|---------|------------|----------------------|-----------------------------|
| 1 | ,365(a) | ,133 | ,130 | ,659 |

a Variables predictoras: (Constante), autorrealizacion academica, social, autoestima y eficacia resolutive.

Como se puede observar en la Tabla 22, el coeficiente *R* de correlación múltiple entre las variables predictoras y el criterio es de .365. El 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 la muestra, el 13.3% (*R*²= .133) de las diferencias en la calificación esperada se explican a partir de las diferencias en las variables predictoras.

En la Tabla 23 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).

Tabla 23. *ANOVA de la nota de semestre: Significación estadística de correlación múltiple*

| Modelo | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|--------|-----------|-------------------|-----|------------------|--------|---------|
| 1 | Regresión | 64,075 | 4 | 16,019 | 36,844 | ,000(a) |
| | Residual | 416,082 | 957 | ,435 | | |
| | Total | 480,157 | 961 | | | |

a Variables predictoras: (Constante), autorrealizacion academica, social, autoestima y eficacia resolutive.

En la Tabla 24 aparecen los coeficientes de correlación de las variables predictoras.

Tabla 24. *Coefficientes de la nota de semestre*

| Modelo | | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes estandarizados | t | Sig. |
|--------|----------------------------|--------------------------------|------------|-----------------------------|--------|------------|
| | | B | Error típ. | Beta | B | Error típ. |
| 1 | (Constante) | 3,634 | ,179 | | 20,267 | ,000 |
| | AUTORREALIZACION ACADEMICA | ,062 | ,006 | ,411 | 10,884 | ,000 |
| | AUTORREALIZACION SOCIAL | -,003 | ,004 | -,026 | -,773 | ,440 |
| | AUTOESTIMA | ,002 | ,006 | ,015 | ,375 | ,708 |
| | EFICACIA RESOLUTIVA | -,026 | ,008 | -,115 | -3,028 | ,003 |

La expectativa de calificación se relaciona positivamente con dos de los cuatro factores del cuestionario: Autoeficacia Académica ($Beta = .411$, $p=.000$) y Autoconcepto ($Beta = .015$, $p=.708$): y se relaciona negativamente con Autoeficacia Social, ($Beta = -.026$, $p= .440$), y Autoeficacia resolutiva ($Beta = -.115$, $p= .003$).

A partir de los resultados obtenidos, se presenta la fórmula de calificación esperada en base al peso concreto de los siguientes factores:

$$\begin{aligned}
 \text{Calificación esperada} = & 3,634 + 0,062(A.ACADEMICA) - \\
 & 0,003(A.SOCIAL) + 0,002(AUTOESTIMA) - 0,026(EFICACIA \\
 & RESOLUTIVA).
 \end{aligned}$$

3.6. PERFIL DE COMPETENCIAS

Se ha procedido a describir el perfil de competencias personales obtenido en la muestra universitaria chilena.

En la dimensión **Autorrealización académica** (que con anterioridad se ha descrito) correspondiente a la categoría de Fortalezas del yo y está integrado por ocho ítems.

La media general obtenida en esta dimensión ha sido de 30 con una desviación estándar de 4.6. Esto significa que el perfil medio del universitario chileno está por encima de la media teórica centrada en los 24 puntos pero no alcanza como era de esperar la máxima puntuación en esta categoría competencial.

De forma más puntual se presenta la distribución de frecuencias que se ha dado a cada uno de los ítems que integran esta dimensión. (Tabla 25)

Tabla 25. *Frecuencias de respuesta en los ítems de A. Académico.*

| | ÍTEM | FRECUENCIA | | | | |
|----|---|------------|----|-----|-----|-----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación | 3 | 32 | 185 | 347 | 395 |
| 5 | Mi éxito en una asignatura se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo | 3 | 24 | 177 | 385 | 373 |
| 9 | Tengo una buena capacidad para estudiar en la Universidad | 17 | 93 | 352 | 351 | 149 |
| 13 | Me considero un (a) buen(a) estudiante | 18 | 52 | 396 | 356 | 140 |
| 17 | Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias | 25 | 91 | 347 | 321 | 178 |
| 21 | Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal | 4 | 21 | 282 | 416 | 239 |
| 24 | Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo | 6 | 54 | 297 | 394 | 211 |
| 27 | Estoy convencido(a) que tendré éxito cuando trabaje | 4 | 17 | 119 | 377 | 445 |

Se observa en la tabla que la mayoría de los participantes han contestado a los ítems del factor A. Académica con puntuaciones superiores a la media.

En la dimensión **Autorrealización social** (que con anterioridad se ha descrito) corresponde a la categoría de Relaciones del yo y consta de nueve ítems.

La media general obtenida en esta dimensión ha sido de 35 con una desviación estándar de 5.6. Esto significa que el perfil medio del universitario chileno está por encima de la media teórica que situamos en 27 pero no alcanza la puntuación máxima posible.

De forma más puntual se presenta a continuación la distribución de frecuencias que se ha dado a cada uno de los ítems que integran esta dimensión. (Tabla 26).

Tabla 26. *Frecuencias de respuesta en los ítems de A. Social.*

| ÍTEM | FRECUENCIAS | | | | |
|---|-------------|-----|-----|-----|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 Tengo pocos amigos porque me cuesta tratar con los demás* | 22 | 62 | 176 | 222 | 480 |
| 6 Hago amigos(as) con facilidad | 41 | 134 | 284 | 285 | 218 |
| 10 Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos* | 15 | 36 | 130 | 241 | 540 |
| 14 Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás* | 17 | 51 | 112 | 286 | 496 |
| 18 Creo, con toda seguridad, que tendré | 12 | 50 | 242 | 380 | 278 |

| | | | | | | |
|----|--|----|-----|-----|-----|-----|
| | éxito en mis relaciones con los demás | | | | | |
| 22 | Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos | 38 | 116 | 349 | 304 | 155 |
| 25 | Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa* | 19 | 87 | 317 | 385 | 154 |
| 28 | Pienso que mi fracaso en las relaciones con los demás se debe a que no le agrado a la mayoría de las personas* | 23 | 51 | 159 | 301 | 426 |
| 30 | No me siento a gusto compartiendo con otras personas | 4 | 25 | 123 | 309 | 501 |

* Ítems recodificados

Se observa en la tabla, al igual que en la anterior, que la mayoría de los participantes han contestado a los ítems del factor A. Social con puntuaciones superiores a la media.

En la dimensión **Autoestima** (que con anterioridad se ha descrito) correspondiente a la categoría de Fortalezas del yo la puntuación máxima posible es de 40 puntos dado que lo integran ocho ítems.

La media general obtenida en esta dimensión ha sido de 29 con una desviación estándar de 5.0. Esto significa que el perfil medio del universitario chileno está por encima de la media teórica de 24 pero dista de la máxima posible.

De forma más puntual se presenta la distribución de frecuencias que se ha dado a cada uno de los ítems que integran esta dimensión. (Tabla 27)

Tabla 27. Frecuencias de respuesta en los ítems de Autoestima.

| ÍTEM | FRECUENCIAS | | | | |
|---|-------------|-----|-----|-----|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 Me siento muy bien con mi aspecto físico | 38 | 135 | 298 | 284 | 207 |
| 7 Hay muchas cosas acerca de mí mismo(a) que me gustaría cambiar si pudiera* | 96 | 162 | 273 | 347 | 84 |
| 11 En general me siento satisfecho(a) conmigo mismo(a) | 9 | 75 | 241 | 409 | 228 |
| 15 Me acepto tal y como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos | 20 | 94 | 211 | 318 | 319 |
| 19 Tengo muchas cualidades para estar orgulloso(a) y satisfecho(a) de mí mismo(a) | 4 | 27 | 254 | 324 | 333 |
| 23 Logro que casi todas las cosas me resulten bien | 3 | 61 | 396 | 376 | 126 |
| 26 Creo que soy una persona valiosa para los otros | 8 | 53 | 287 | 376 | 238 |
| 29 Creo que tengo el talento para hacer que las cosas funcionen | 6 | 35 | 249 | 424 | 248 |

* Ítem recodificado

Se observa en la tabla, al igual que en las anteriores, que la mayoría de los participantes han contestado a los ítems del factor Autoestima con puntuaciones superiores a la media.

En la dimensión **Eficacia Resolutiva** (que con anterioridad se ha descrito) corresponde a la categoría de Retos del yo, la puntuación máxima posible es de 25 puntos dado que lo integran cinco ítems.

La media general obtenida en esta dimensión ha sido de 18 con una desviación estándar de 3.1. Esto significa que el perfil medio del universitario chileno está por encima de la media teórica de 15.

De forma más puntual se presenta a continuación la distribución de frecuencias que se ha dado a cada uno de los ítems que integran esta dimensión. (Tabla 28)

Tabla 28. *Frecuencias de respuesta en los ítems de Eficacia Resolutiva.*

| ÍTEM | FRECUENCIAS | | | | |
|---|-------------|-----|-----|-----|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 Cuando tengo que tomar una decisión planifico cuidadosamente lo que voy a hacer | 18 | 97 | 290 | 310 | 247 |
| 8 Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee | 25 | 122 | 227 | 309 | 279 |
| 12 Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar | 8 | 99 | 266 | 366 | 223 |
| 16 Controlo bien mis emociones | 38 | 132 | 313 | 346 | 133 |
| 20 Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia | 3 | 30 | 178 | 301 | 450 |

Se observa en la tabla, al igual que en las anteriores, que la mayoría de los participantes han contestado a los ítems del factor Eficacia Resolutiva con puntuaciones superiores a la media.

3.7. ANÁLISIS DE DIFERENCIAS

Para la confección de los baremos se ha 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 (MANOVA) para analizar el efecto de las variables categóricas género y curso sobre las dimensiones de la Personalidad eficaz.

Se ha optado 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 homocedasticidad de varianza (Prueba de Box sobre la igualdad de las matrices de covarianzas con significación .001) se procedió 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.

3.7.1. Diferencias en función de la Variable Género

T de Student para el estudio de diferencias de género.

La Tabla 29 muestra las medias de ambos grupos en las distintas variables y sus correspondientes desviaciones típicas. Se pesquisa que la media de las mujeres es superior solo en la primera dimensión (A. Académica), siendo al revés en las tres dimensiones siguientes (A. Social, Autoconcepto y Eficacia Resolutiva).

Tabla 29. Estadísticos según género.

| | Sexo | N | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|---------------------|-----------|-----|---------|-----------------|------------------------|
| A. ACADÉMICA | Femenino | 649 | 31,2018 | 4,63990 | ,18213 |
| | Masculino | 313 | 30,3546 | 4,67455 | ,26422 |
| A. SOCIAL | Femenino | 649 | 35,4761 | 5,71654 | ,22439 |
| | Masculino | 313 | 35,6837 | 5,56134 | ,31435 |
| AUTOESTIMA | Femenino | 649 | 29,3451 | 5,10759 | ,20049 |
| | Masculino | 313 | 30,1502 | 5,01726 | ,28359 |
| EFICACIA RESOLUTIVA | Femenino | 649 | 18,5254 | 3,17781 | ,12474 |
| | Masculino | 313 | 19,2939 | 3,06079 | ,17301 |

Para saber si estas diferencias de medias son significativas o debidas al azar se ha procedido al análisis de diferencias T de Student. (Tabla 30).

Tabla 30. Prueba T de Student de diferencias en función de género.

| | | Prueba de Levene para la igualdad de varianzas | | Prueba T para la igualdad de medias | | |
|---------------------|-------------------------------------|--|------|-------------------------------------|--------|-----------------|
| | | F | Sig. | t | gl | sig (bilateral) |
| A. ACADÉMICA | Se han asumido varianzas iguales | ,057 | ,812 | 2,647 | 960 | ,008 |
| | No se han asumido varianzas iguales | | | 2,640 | 612,37 | ,009 |
| A. SOCIAL | Se han asumido varianzas iguales | ,254 | ,615 | -,532 | 960 | ,595 |
| | No se han asumido varianzas iguales | | | -,537 | 631,97 | ,591 |
| AUTOESTIMA | Se han asumido varianzas iguales | 1,844 | ,175 | -2,303 | 960 | ,021 |
| | No se han asumido varianzas iguales | | | -2,318 | 626,46 | ,021 |
| EFICACIA RESOLUTIVA | Se han asumido varianzas iguales | 1,655 | ,199 | -3,556 | 960 | ,000 |
| | No se han asumido varianzas iguales | | | -3,603 | 637,73 | ,000 |

En la Tabla 30 se aprecia que las diferencias encontradas por sexo son significativas en A. Académica dónde las mujeres puntúan significativamente más alto y Autoestima y Eficacia Resolutiva dónde los hombres puntúan significativamente más alto. En el factor A. Social las diferencias son debidas al azar.

3.7.2. Diferencias en función de la Variable Curso

Para determinar las diferencias en función de la variable curso se empleó un ANOVA puesto que esta variable 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 muestran en la Tabla 31 las medias y la desviación típica de cada uno de los cursos en las diversas dimensiones de la Personalidad Eficaz. se observa que la media más alta corresponde al sexto curso y la más baja a primero en todos los factores.

Tabla 31. *Estadísticos según curso*

| | | N | Media | Desviación típica | Error típico | Intervalo de confianza para la media al 95% | | Mínimo | Máximo |
|-----------------|-------|-----|---------|-------------------|--------------|---|-----------------|--------|--------|
| | | | | | | Límite inferior | Límite superior | | |
| A. ACADÉMICA | 1 | 341 | 29,9677 | 4,44993 | ,24098 | 29,4937 | 30,4417 | 14,00 | 40,00 |
| | 2 | 165 | 30,7636 | 4,95331 | ,38561 | 30,0022 | 31,5250 | 16,00 | 40,00 |
| | 3 | 213 | 31,5493 | 4,87907 | ,33431 | 30,8903 | 32,2083 | 9,00 | 40,00 |
| | 4 | 176 | 31,7102 | 4,11007 | ,30981 | 31,0988 | 32,3217 | 19,00 | 40,00 |
| | 5 | 63 | 32,0952 | 4,91776 | ,61958 | 30,8567 | 33,3338 | 20,00 | 40,00 |
| | 6 | 4 | 33,2500 | 3,86221 | 1,93111 | 27,1044 | 39,3956 | 28,00 | 37,00 |
| | Total | 962 | 30,9262 | 4,66570 | ,15043 | 30,6310 | 31,2214 | 9,00 | 40,00 |
| A. SOCIAL | 1 | 341 | 35,1026 | 5,79944 | ,31406 | 34,4849 | 35,7204 | 12,00 | 45,00 |
| | 2 | 165 | 35,3515 | 6,06148 | ,47189 | 34,4198 | 36,2833 | 18,00 | 45,00 |
| | 3 | 213 | 35,7277 | 5,51764 | ,37806 | 34,9825 | 36,4729 | 18,00 | 45,00 |
| | 4 | 176 | 36,2955 | 4,90285 | ,36957 | 35,5661 | 37,0248 | 21,00 | 45,00 |
| | 5 | 63 | 35,5238 | 6,24463 | ,78675 | 33,9511 | 37,0965 | 16,00 | 45,00 |
| | 6 | 4 | 38,5000 | 5,19615 | 2,59808 | 30,2318 | 46,7682 | 31,00 | 43,00 |
| | Total | 962 | 35,5437 | 5,66445 | ,18263 | 35,1853 | 35,9021 | 12,00 | 45,00 |
| AUTOESTIMA | 1 | 341 | 28,6305 | 4,90301 | ,26551 | 28,1082 | 29,1528 | 11,00 | 40,00 |
| | 2 | 165 | 29,3818 | 5,17437 | ,40282 | 28,5864 | 30,1772 | 12,00 | 40,00 |
| | 3 | 213 | 30,0235 | 5,38555 | ,36901 | 29,2961 | 30,7509 | 10,00 | 40,00 |
| | 4 | 176 | 30,6420 | 4,69799 | ,35412 | 29,9431 | 31,3410 | 16,00 | 40,00 |
| | 5 | 63 | 30,9365 | 5,04135 | ,63515 | 29,6669 | 32,2062 | 16,00 | 39,00 |
| | 6 | 4 | 33,5000 | 2,08167 | 1,04083 | 30,1876 | 36,8124 | 31,00 | 36,00 |
| | Total | 962 | 29,6071 | 5,08977 | ,16410 | 29,2850 | 29,9291 | 10,00 | 40,00 |
| EFICACIA | 1 | 341 | 18,1114 | 3,16960 | ,17164 | 17,7738 | 18,4491 | 9,00 | 25,00 |
| RESOLUTIVA | 2 | 165 | 18,7273 | 3,09280 | ,24077 | 18,2519 | 19,2027 | 10,00 | 25,00 |
| | 3 | 213 | 19,1690 | 3,27218 | ,22421 | 18,7271 | 19,6110 | 8,00 | 25,00 |

| | | | | | | | | |
|-------|-----|---------|---------|--------|---------|---------|-------|-------|
| 4 | 176 | 19,2216 | 2,79219 | ,21047 | 18,8062 | 19,6370 | 8,00 | 25,00 |
| 5 | 63 | 19,8254 | 3,29975 | ,41573 | 18,9944 | 20,6564 | 9,00 | 25,00 |
| 6 | 4 | 20,2500 | ,50000 | ,25000 | 19,4544 | 21,0456 | 20,00 | 21,00 |
| Total | 962 | 18,7755 | 3,15923 | ,10186 | 18,5756 | 18,9754 | 8,00 | 25,00 |

Para comprobar si las diferencias de medias encontradas son significativas o debidas al azar se ha procedido a realizar el estudio de diferencias mediante la prueba ANOVA. (Tabla 32).

Tabla 32. ANOVA por curso.

| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|------------------------|--------------|-------------------|-----|------------------|-------|------|
| A. ACADÉMICA | Inter-grupos | 616,200 | 5 | 123,240 | 5,803 | ,000 |
| | Intra-grupos | 20303,560 | 956 | 21,238 | | |
| | Total | 20919,760 | 961 | | | |
| A. SOCIAL | Inter-grupos | 214,089 | 5 | 42,818 | 1,337 | ,246 |
| | Intra-grupos | 30620,577 | 956 | 32,030 | | |
| | Total | 30834,666 | 961 | | | |
| AUTOESTIMA | Inter-grupos | 731,006 | 5 | 146,201 | 5,784 | ,000 |
| | Intra-grupos | 24164,466 | 956 | 25,277 | | |
| | Total | 24895,472 | 961 | | | |
| EFICACIA RESOLUTIVA | Inter-grupos | 296,906 | 5 | 59,381 | 6,108 | ,000 |
| | Intra-grupos | 9294,595 | 956 | 9,722 | | |
| | Total | 9591,501 | 961 | | | |

En la Tabla 32 se observa que las diferencias son significativas en A. Académica, Autoestima y Eficacia Resolutiva y no en A. Social, en la cual las diferencias son atribuibles al azar.

Con el fin de saber entre qué cursos se dan estas diferencias se ha procedido a utilizar el contraste Scheffé al ser un procedimiento más conservador. (Tabla 33)

Tabla 33. *Contraste Scheffé para diferencias de curso.*

| Variable dependiente | (I) Curso | (J) Curso | Diferencia de medias (I-J) | Error típico | Sig. | |
|----------------------|-----------|-----------|----------------------------|-----------------|-----------------|------|
| | | | Límite inferior | Límite superior | Límite inferior | |
| A. ACADÉMICA | 1 | 2 | -,79589 | ,43703 | ,651 | |
| | | 3 | -1,58155(*) | ,40248 | ,009 | |
| | | 4 | -1,74249(*) | ,42773 | ,006 | |
| | | 5 | -2,12750(*) | ,63198 | ,046 | |
| | | 6 | -3,28226 | 2,31771 | ,848 | |
| | | 2 | 1 | ,79589 | ,43703 | ,651 |
| | 2 | 3 | -,78566 | ,47794 | ,746 | |
| | | 4 | -,94659 | ,49939 | ,610 | |
| | | 5 | -1,33160 | ,68252 | ,578 | |
| | | 6 | -2,48636 | 2,33200 | ,951 | |
| | | 3 | 1 | 1,58155(*) | ,40248 | ,009 |
| | | 2 | ,78566 | ,47794 | ,746 | |
| | 3 | 4 | -,16093 | ,46945 | 1,000 | |
| | | 5 | -,54594 | ,66092 | ,984 | |
| | | 6 | -1,70070 | 2,32577 | ,991 | |
| | | 4 | 1 | 1,74249(*) | ,42773 | ,006 |
| | | 2 | ,94659 | ,49939 | ,610 | |
| | | 3 | ,16093 | ,46945 | 1,000 | |
| | 4 | 5 | -,38501 | ,67660 | ,997 | |
| | | 6 | -1,53977 | 2,33027 | ,994 | |
| | | 5 | 1 | 2,12750(*) | ,63198 | ,046 |
| | | 2 | 1,33160 | ,68252 | ,578 | |
| | | 3 | ,54594 | ,66092 | ,984 | |
| | | 4 | ,38501 | ,67660 | ,997 | |
| 5 | 6 | -1,15476 | 2,37626 | ,999 | | |
| | 6 | 1 | 3,28226 | 2,31771 | ,848 | |
| | 2 | 2,48636 | 2,33200 | ,951 | | |
| | 3 | 1,70070 | 2,32577 | ,991 | | |
| | 4 | 1,53977 | 2,33027 | ,994 | | |
| | 5 | 1,15476 | 2,37626 | ,999 | | |
| AUTOESTIMA | 1 | 2 | -,75132 | ,47678 | ,779 | |
| | | 3 | -1,39298 | ,43908 | ,074 | |
| | | 4 | -2,01155(*) | ,46663 | ,002 | |
| | | 5 | -2,30601(*) | ,68945 | ,049 | |
| | | 6 | -4,86950 | 2,52849 | ,592 | |
| | | 2 | 1 | ,75132 | ,47678 | ,779 |
| | 2 | 3 | -,64166 | ,52140 | ,911 | |
| | | 4 | -1,26023 | ,54480 | ,375 | |
| | | 5 | -1,55469 | ,74459 | ,499 | |
| | | 6 | -4,11818 | 2,54408 | ,758 | |
| | | 3 | 1 | 1,39298 | ,43908 | ,074 |
| | | 2 | ,64166 | ,52140 | ,911 | |
| | 3 | 4 | -,61857 | ,51214 | ,918 | |
| | | 5 | -,91303 | ,72103 | ,901 | |
| | | 6 | -3,47653 | 2,53729 | ,866 | |

| | | | | | | |
|------------------------|---|----------|-------------|------------|--------|------|
| EFICACIA RESOLUTIVA | 4 | 1 | 2,01155(*) | ,46663 | ,002 | |
| | | 2 | 1,26023 | ,54480 | ,375 | |
| | | 3 | ,61857 | ,51214 | ,918 | |
| | | 5 | -,29446 | ,73813 | ,999 | |
| | | 6 | -2,85795 | 2,54220 | ,938 | |
| | | 1 | 2,30601(*) | ,68945 | ,049 | |
| | 5 | 2 | 1,55469 | ,74459 | ,499 | |
| | | 3 | ,91303 | ,72103 | ,901 | |
| | | 4 | ,29446 | ,73813 | ,999 | |
| | | 6 | -2,56349 | 2,59237 | ,964 | |
| | | 1 | 4,86950 | 2,52849 | ,592 | |
| | 6 | 2 | 4,11818 | 2,54408 | ,758 | |
| | | 3 | 3,47653 | 2,53729 | ,866 | |
| | | 4 | 2,85795 | 2,54220 | ,938 | |
| | | 5 | 2,56349 | 2,59237 | ,964 | |
| | | 2 | -,61584 | ,29569 | ,502 | |
| | 1 | 3 | -1,05758(*) | ,27232 | ,010 | |
| | | 4 | -1,11015(*) | ,28940 | ,012 | |
| | | 5 | -1,71396(*) | ,42759 | ,007 | |
| | | 6 | -2,13856 | 1,56815 | ,868 | |
| | | 3 | ,61584 | ,29569 | ,502 | |
| | | 2 | 4 | -,44174 | ,32337 | ,867 |
| | 5 | | -,49432 | ,33788 | ,829 | |
| | 6 | | -1,09812 | ,46179 | ,342 | |
| | 1 | | -1,52273 | 1,57782 | ,968 | |
| | 3 | | 2 | 1,05758(*) | ,27232 | ,010 |
| | | | 4 | ,44174 | ,32337 | ,867 |
| | | 5 | -,05258 | ,31763 | 1,000 | |
| | | 6 | -,65638 | ,44718 | ,827 | |
| | | 1 | -1,08099 | 1,57361 | ,993 | |
| 4 | | 2 | 1,11015(*) | ,28940 | ,012 | |
| | 3 | ,49432 | ,33788 | ,829 | | |
| | 5 | ,05258 | ,31763 | 1,000 | | |
| | 6 | -,60381 | ,45778 | ,884 | | |
| | 1 | -1,02841 | 1,57665 | ,995 | | |
| | 5 | 2 | 1,71396(*) | ,42759 | ,007 | |
| 3 | | 1,09812 | ,46179 | ,342 | | |
| 4 | | ,65638 | ,44718 | ,827 | | |
| 6 | | ,60381 | ,45778 | ,884 | | |
| 1 | | -,42460 | 1,60777 | 1,000 | | |
| 6 | | 2 | 2,13856 | 1,56815 | ,868 | |
| | 3 | 1,52273 | 1,57782 | ,968 | | |
| | 4 | 1,08099 | 1,57361 | ,993 | | |
| | 5 | 1,02841 | 1,57665 | ,995 | | |
| | 1 | ,42460 | 1,60777 | 1,000 | | |

En el contraste de Scheffé se encuentra que las diferencias se dan entre los siguientes cursos:

En el factor A. Académica las diferencias significativas se dan entre primero, cuya media es significativamente inferior, y tercero, cuarto y quinto curso

En el factor Autoestima las diferencias significativas se dan entre primero, cuya media es significativamente inferior, y cuarto y quinto curso

En el factor Eficacia Resolutiva las diferencias significativas se dan entre primero, cuya media es significativamente inferior, y tercero, cuarto y quinto curso

3.7.3. Diferencias en función de la Variable País

Como se mencionó anteriormente, para la comparación de medias entre la muestra chilena y española se ha utilizado la base de datos cedida por Gómez recogida durante el curso académico 2011-2012 en universitarios españoles.

En la Tabla 34 se muestran los descriptivos de ambas muestras en los distintos factores. Se observa que la muestra chilena presenta medias superiores en tres de las cuatro dimensiones (Académica, Autoestima, E. Resolutiva) y menor en la A. Social.

Tabla 34. *Estadísticos según país*

| | País | N | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|---------------------|--------|-----|---------|-----------------|------------------------|
| A. ACADÉMICA | Chile | 962 | 30,9262 | 4,66570 | ,15043 |
| | España | 710 | 28,9394 | 4,12881 | ,15495 |
| A. SOCIAL | Chile | 962 | 35,5437 | 5,66445 | ,18263 |
| | España | 710 | 36,2507 | 5,39568 | ,20250 |
| AUTOESTIMA | Chile | 962 | 29,6071 | 5,08977 | ,16410 |
| | España | 710 | 27,7465 | 4,92201 | ,18472 |
| EFICACIA RESOLUTIVA | Chile | 962 | 18,7755 | 3,15923 | ,10186 |
| | España | 710 | 17,5507 | 3,14521 | ,11804 |

Con el propósito de saber si estas diferencias son significativas o no se ha aplicado la prueba T de Student (Tabla 35).

Tabla 35. *Prueba T de Student de diferencias en función del país.*

| | | Prueba de Levene para la igualdad de varianzas | | Prueba T para la igualdad de medias | | |
|------------|-------------------------------------|--|------|-------------------------------------|----------|------------------|
| | | F | Sig. | t | gl | Sig. (bilateral) |
| A. | Se han asumido varianzas iguales | 11,762 | ,001 | 9,032 | 1670 | ,000 |
| ACADÉMICA | No se han asumido varianzas iguales | | | 9,200 | 1616,110 | ,000 |
| A. SOCIAL | Se han asumido varianzas iguales | 6,018 | ,014 | -2,574 | 1670 | ,010 |
| | No se han asumido varianzas iguales | | | -2,593 | 1566,732 | ,010 |
| AUTOESTIMA | Se han asumido varianzas iguales | 2,176 | ,140 | 7,492 | 1670 | ,000 |
| | No se han asumido varianzas iguales | | | 7,530 | 1555,100 | ,000 |
| EFICACIA | Se han asumido varianzas iguales | ,134 | ,715 | 7,850 | 1670 | ,000 |
| RESOLUTIVA | No se han asumido varianzas iguales | | | 7,856 | 1531,512 | ,000 |

Se observa en esta tabla que las diferencias son significativas en todos los factores que componen la Personalidad Eficaz.

3.8. BAREMOS

Para la elaboración de los baremos se ha procedido a los cálculos porcentuales de los valores, y se presentan en la Tabla 36 los baremos generales de la muestra de estudiantes universitarios chilenos.

Tabla 36. *Baremos generales.*

| | | A. Académica | A.Social | Autoestima | Eficacia Resolutiva |
|-------------------------|----------|-----------------|----------|------------|------------------------|
| N | Válidos | 962 | 962 | 962 | 962 |
| | Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Media | | 30,9262 | 35,5437 | 29,6071 | 18,7755 |
| Mediana | | 31,0000 | 36,0000 | 30,0000 | 19,0000 |
| Moda | | 30,00 | 39,00 | 31,00 | 20,00 |
| Desv. típ. | | 4,66570 | 5,66445 | 5,08977 | 3,15923 |
| Asimetría | | -,342 | -,662 | -,426 | -,430 |
| Error típ. de asimetría | | ,079 | ,079 | ,079 | ,079 |
| Curtosis | | ,314 | ,220 | ,167 | -,092 |
| Error típ. de curtosis | | ,158 | ,158 | ,158 | ,158 |
| Mínimo | | 9,00 | 12,00 | 10,00 | 8,00 |
| Máximo | | 40,00 | 45,00 | 40,00 | 25,00 |
| Percentiles | 10 | 25,0000 | 28,0000 | 23,0000 | 14,0000 |
| | 20 | 27,0000 | 31,0000 | 25,0000 | 16,0000 |
| | 25 | 28,0000 | 32,0000 | 26,0000 | 17,0000 |
| | 30 | 29,0000 | 33,0000 | 27,0000 | 17,0000 |
| | 40 | 30,0000 | 35,0000 | 29,0000 | 18,0000 |
| | 50 | 31,0000 | 36,0000 | 30,0000 | 19,0000 |
| | 60 | 32,0000 | 38,0000 | 31,0000 | 20,0000 |
| | 70 | 34,0000 | 39,0000 | 32,0000 | 21,0000 |
| | 75 | 34,0000 | 40,0000 | 33,0000 | 21,0000 |
| | 80 | 35,0000 | 41,0000 | 34,0000 | 21,4000 |
| | 90 | 37,0000 | 42,0000 | 36,0000 | 23,0000 |

A continuación se presentan los baremos diferenciados en función de la variable género de las dimensiones Autorrealización Académica, Autoconcepto y Autoeficacia Resolutiva, donde se habían encontrado diferencias significativas respecto a esta variable.

En la Tabla 37 se presentan los baremos de la muestra femenina y en la Tabla 38 los baremos de muestra masculina.

Tabla 37. *Baremos de mujeres universitarias chilenas.*

| | | A. Académica | A.Social | Autoestima | Eficacia Resolutiva |
|-------------------------|----------|-----------------|----------|------------|------------------------|
| N | Válidos | 649 | 649 | 649 | 649 |
| | Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Media | | 31,2018 | 35,4761 | 29,3451 | 18,5254 |
| Mediana | | 31,0000 | 36,0000 | 30,0000 | 19,0000 |
| Moda | | 30,00 | 36,00 | 31,00 | 20,00 |
| Desv. típ. | | 4,63990 | 5,71654 | 5,10759 | 3,17781 |
| Asimetría | | -,283 | -,633 | -,286 | -,374 |
| Error típ. de asimetría | | ,096 | ,096 | ,096 | ,096 |
| Curtosis | | -,134 | ,231 | -,298 | -,271 |
| Error típ. de curtosis | | ,192 | ,192 | ,192 | ,192 |
| Mínimo | | 14,00 | 12,00 | 12,00 | 8,00 |
| Máximo | | 40,00 | 45,00 | 40,00 | 25,00 |
| Percentiles | 10 | 25,0000 | 28,0000 | 23,0000 | 14,0000 |
| | 20 | 27,0000 | 31,0000 | 25,0000 | 16,0000 |
| | 25 | 28,0000 | 32,0000 | 26,0000 | 16,0000 |
| | 30 | 29,0000 | 33,0000 | 27,0000 | 17,0000 |
| | 40 | 30,0000 | 35,0000 | 28,0000 | 18,0000 |
| | 50 | 31,0000 | 36,0000 | 30,0000 | 19,0000 |
| | 60 | 32,0000 | 38,0000 | 31,0000 | 20,0000 |
| | 70 | 34,0000 | 39,0000 | 32,0000 | 20,0000 |
| | 75 | 35,0000 | 40,0000 | 33,0000 | 21,0000 |
| | 80 | 35,0000 | 41,0000 | 34,0000 | 21,0000 |
| | 90 | 37,0000 | 42,0000 | 36,0000 | 22,0000 |

Tabla 38. *Baremos de varones universitarios chilenos.*

| | | A. Académica | A.Social | Autoestima | Eficacia Resolutiva |
|-------|----------|-----------------|----------|------------|------------------------|
| N | Válidos | 313 | 313 | 313 | 313 |
| | Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Media | | 30,3546 | 35,6837 | 30,1502 | 19,2939 |

| | | | | | |
|-------------------------|----|---------|---------|---------|---------|
| Mediana | | 30,0000 | 37,0000 | 30,0000 | 20,0000 |
| Moda | | 32,00 | 39,00 | 32,00 | 20,00 |
| Desv. típ. | | 4,67455 | 5,56134 | 5,01726 | 3,06079 |
| Asimetría | | -,468 | -,728 | -,734 | -,552 |
| Error típ. de asimetría | | ,138 | ,138 | ,138 | ,138 |
| Curtosis | | 1,169 | ,215 | 1,432 | ,440 |
| Error típ. de curtosis | | ,275 | ,275 | ,275 | ,275 |
| Mínimo | | 9,00 | 17,00 | 10,00 | 8,00 |
| Máximo | | 40,00 | 45,00 | 40,00 | 25,00 |
| Percentiles | 10 | 25,0000 | 28,0000 | 24,0000 | 15,4000 |
| | 20 | 27,0000 | 31,0000 | 26,0000 | 17,0000 |
| | 25 | 27,0000 | 32,0000 | 27,0000 | 17,0000 |
| | 30 | 28,0000 | 33,0000 | 28,0000 | 18,0000 |
| | 40 | 29,0000 | 35,0000 | 29,0000 | 19,0000 |
| | 50 | 30,0000 | 37,0000 | 30,0000 | 20,0000 |
| | 60 | 32,0000 | 38,0000 | 32,0000 | 20,0000 |
| | 70 | 33,0000 | 39,0000 | 33,0000 | 21,0000 |
| | 75 | 34,0000 | 40,0000 | 34,0000 | 21,0000 |
| | 80 | 34,0000 | 41,0000 | 35,0000 | 22,0000 |
| | 90 | 36,0000 | 42,0000 | 36,0000 | 23,0000 |

3.9. TIPOLOGÍAS MODALES MULTIVARIADAS

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 PECED para la evaluación del constructo de Personalidad Eficaz.

Se han realizado exploraciones de modelos de agrupaciones desde 3 hasta 8 grupos. Finalmente, se ha optado por un modelo de cuatro grupos

por considerarlo el modelo que permite describir el perfil de persona eficaz de manera parsimoniosa y consistente.

Los clústers se han realizado únicamente teniendo en cuenta la muestra general tomando como punto de partida la Tabla 34. Muestra general universitaria chilena.

El análisis de K-medias ofrece los “Centros de conglomerados finales” (Tabla 39) que permite describir los cuatro clústers solicitados.

Tabla 39. *Centros de los conglomerados finales.*

| | Conglomerado | | | |
|-------------------------|--------------|---------|----------|---------|
| | Tipo I | Tipo II | Tipo III | Tipo IV |
| Autoeficacia Académica | 28,70 | 32,19 | 34,82 | 24,85 |
| Autoeficacia Social | 37,73 | 29,56 | 39,89 | 28,78 |
| Autoconcepto | 28,26 | 29,25 | 34,27 | 21,94 |
| Autoeficacia Resolutiva | 17,90 | 19,42 | 20,89 | 14,65 |

Con el fin de realizar una interpretación más sencilla de los conglomerados se presentan en la Tabla 40 los percentiles de cada conglomerado.

Tabla 40. *Centros de los conglomerados finales. Percentiles.*

| | Conglomerado | | | |
|-------------------------|--------------|---------|----------|---------|
| | Tipo I | Tipo II | Tipo III | Tipo IV |
| Autoeficacia Académica | 30 | 60 | 80 | 10 |
| Autoeficacia Social | 60 | 20 | 75 | 10 |
| Autoconcepto | 40 | 50 | 80 | 10 |
| Autoeficacia Resolutiva | 40 | 50 | 75 | 10 |

Las diferencias entre los clústers en los cuatro componentes son estadísticamente significativas ($p=.000$), como puede verse en la tabla del ANOVA (Tabla 41).

Tabla 41. ANOVA: *significación de diferencias entre los clústers.*

| | Conglomerado | | Error | | F | Sig. |
|-------------------------|------------------|----|------------------|-----|------------------|------|
| | Media cuadrática | gl | Media cuadrática | gl | Media cuadrática | gl |
| Autoeficacia Académica | 3667,172 | 3 | 10,353 | 958 | 354,211 | ,000 |
| Autoeficacia Social | 6745,446 | 3 | 11,063 | 958 | 609,732 | ,000 |
| Autoconcepto | 4756,303 | 3 | 11,092 | 958 | 428,787 | ,000 |
| Autoeficacia Resolutiva | 1245,002 | 3 | 6,113 | 958 | 203,656 | ,000 |

En la Tabla 42 se presenta el número de sujetos que han sido incluidos en cada clúster.

Tabla 42. *Número de casos en cada conglomerado.*

| | | |
|--------------|----------|---------|
| Conglomerado | Tipo I | 329,000 |
| | Tipo II | 208,000 |
| | Tipo III | 306,000 |
| | Tipo IV | 119,000 |
| Válidos | | 962,000 |
| Perdidos | | ,000 |

3.9.1. Descripciones Tipológicas

Para describir cada uno de los perfiles de los clústers es necesario partir de la Tabla 40, que aporta los percentiles de los centros de conglomerados finales.

Tipo I: Ineficaz social

En líneas generales el tipo I es un tipo que se ha denominado Ineficaz social dado que sus centros de los conglomerados están por debajo de la media en A. Académica, Autoestima y Eficacia resolutiva y por encima de la media en A. social. En base a estas características se puede describir a estos sujetos en los siguientes términos:

Sujetos que presentan un buen funcionamiento en una de las cuatro esferas del yo que conforman el cuestionario de Personalidad Eficaz, puntuando por encima de la media, en torno al percentil 60, en el factor Autoeficacia Social.

Sin embargo, presentan deficiencias en las tres esferas restantes, especialmente en Autoeficacia Académica, que puntúan en el percentil 30 y en los factores relacionados con el Autoconcepto y la Autoeficacia Resolutiva están en torno al percentil 40.

Esto evidencia que son sujetos que tienen una no muy alta motivación interna hacia los estudios lo que sin lugar a dudas puede repercutir negativamente en su rendimiento académico. No realizan atribuciones de sus éxitos ni a sus esfuerzos, ni a sus buenas capacidades. Quizá por ello tampoco presenten muchas expectativas de éxito académico futuro, ni a largo plazo, ni inmediato. Además, tienen una autoimagen por debajo de la media en relación a su forma de ser y actuar. No se gustan mucho ni física, ni emocionalmente y presentan una autoestima como

estudiantes un poco descendida ya que no se perciben con muchas aptitudes para obtener buenas calificaciones. A su vez, evidencian algunas dificultades en el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones.

Sus fortalezas están en torno a las relaciones con los iguales, es decir, en el factor Autoeficacia Social del cuestionario, en donde están en torno al percentil 60. Por lo mismo, 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.

En resumen, son universitarios que se caracterizan por presentar un estilo competente en las relaciones con los iguales y para desenvolverse en situaciones sociales pero con ciertas carencias en motivación y atribución interna, con pocas expectativas de éxito futuro, con una moderada a baja autoestima y con algunas dificultades en el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones.

Tipo II: Eficaz inhibido

Se ha denominado a este tipo como ineficaz inhibido en base a los centros de los conglomerados que lo configuran: por encima de la media en A. académica, en torno a la media en Autoestima y Eficacia resolutiva y por debajo de la media en A. Social.

Estos sujetos presentan un buen funcionamiento en una de las cuatro esferas del yo que conforman el cuestionario de Personalidad Eficaz, puntuando por encima de la media, en torno al percentil 60, en el factor Autoeficacia Académica. Por ende, 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. Su puntuación en Autoconcepto y Autoeficacia Resolutiva

están en torno al percentil 50, es decir una normal valoración de sí mismos y de sus capacidades para la resolución de problemas. Sin embargo su principal dificultad está en torno a la competencia social, ya que puntúan bastante por debajo de la media en Autoeficacia Social (percentil 20), lo que evidencia un claro déficit en sus habilidades sociales.

En resumen, se trata de universitarios caracterizados por un estilo motivacional y atribucional adaptativo y expectativas optimistas pero con dificultades en las relaciones con los iguales y para desenvolverse en situaciones sociales.

Tipo III: Tipo Eficaz

Se ha denominado a este tipo eficaz en base a que los centros de los conglomerados están todos por encima de la media.

Esta tipología de sujetos muestra puntuaciones superiores a la media en los cuatro factores del cuestionario. Los universitarios que pertenecen a este clúster presentan puntuaciones cercanas al percentil 75 en todos los factores; incluso en el factor Autoeficacia Académica y Autoconcepto se encuentran en el percentil 80. Por tanto, estos sujetos estarían representando el prototipo de Persona Eficaz.

Son universitarios con un buen autoconcepto, pero sobretodo, que se valoran y quieren como son. Son estudiantes 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 de la Autoeficacia resolutiva). 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 Autoeficacia Social, 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.

En resumen, los sujetos enmarcados dentro del Tipo III 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.

Tipo IV: Tipo Ineficaz

Finalmente este grupo se ha denominado Ineficaz en base igualmente a los centros de sus conglomerados todos ellos por debajo de la media.

Los sujetos que quedan enmarcados dentro de este clúster presentan puntuaciones muy bajas en los cuatro factores del cuestionario de Personalidad Eficaz. Todas en torno al percentil 10.

De acuerdo a lo anterior, 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 se podría llamar, siguiendo con la terminología del constructo, “Personalidad Ineficaz”.

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

Los sujetos pertenecientes al Tipo IV, presentan 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 Autoeficacia Resolutiva.

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 sociales explican las bajas puntuaciones en el factor Autoeficacia Social del cuestionario.

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. Siguiendo el Constructo teórico, se hablaría entonces de Personalidad Ineficaz.

III. DISCUSIÓN

Una vez realizado el tratamiento estadístico de los datos obtenidos en este trabajo, se procederá en este apartado a la discusión de los mismos.

Ha parecido oportuno distribuir este apartado de la tesis en los siguientes epígrafes:

- Características psicométricas del cuestionario adaptado en contextos universitarios chilenos.
- Carácter predictor sobre el rendimiento académico.
- Cuadro de competencias.
- Obtención de tipologías.
- Elementos diferenciadores en función de variable género y curso/edad.

Características psicométricas del cuestionario.

Una primera ocupación en este trabajo ha consistido en analizar y obtener unos resultados psicométricamente pertinentes respecto a la readaptación del cuestionario empleado para el análisis de competencias personales en contextos universitarios chilenos.

Este cuestionario previamente fue utilizado en la investigación de Gómez (2012) en población universitaria española. Y en su lugar indiqué que a juicio de expertos no se realizó ninguna modificación en su aplicación en contextos universitarios chilenos.

Todos los índices psicométricos obtenidos han sido sustancialmente similares a los previamente obtenidos en la investigación llevada a término por Gómez (2012). Así la fiabilidad global obtenida, expresada mediante el índice de Cronbach con los 30 ítems ha sido de .893, ligeramente superior a la obtenida con el mismo cuestionario en la muestra universitaria española que fue de .877. Pero estadísticamente esta diferencia no es

significativa. Este índice es considerado lo suficientemente aceptable como fiabilidad para los instrumentos de exploración psicológica.

Igualmente la fiabilidad obtenida en los factores en las dos muestras utilizadas se pone de manifiesto que las fiabilidades obtenidas en tres de las cuatro dimensiones son superiores al 0.70 tanto en la muestra chilena como en la española. Sólo en A. Resolutiva las fiabilidades de ambas muestras son levemente inferiores a 0.70.

Procedí, igual que en la investigación previa realizada por Gómez (2012), a efectuar un análisis factorial confirmatorio mediante el programa AMOS 18 para contrastar si el modelo teórico planteado se ajusta a los datos obtenidos con la prueba de evaluación.

A tenor de estos criterios, que en su momento expresé, el análisis factorial confirmatorio obtenido en este trabajo indica que los datos se ajustan de manera razonable al modelo teórico planteado. Esto lo explicito de la siguiente forma:

A pesar de que la significación de χ^2 sí resulta significativa, con una significación de .000, al analizar los demás índices se ve que tienen un ajuste razonable. El índice χ^2/gl da un valor de 3.736, como es un valor inferior a cuatro, es considerado como razonable. Los índices NFI, TLI y CFI tienen valores de .863, .842 y .895, todos ellos cercanos al .90, lo que indica un ajuste moderado al modelo. El índice RMSEA tiene un valor de .053, 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.

Si se compara el análisis realizado con el obtenido por Gómez (2012) se observa que se obtienen unos índices semejantes e igualmente ajustados. Así:

El índice χ^2/gl da un valor de 3.226, como es un valor inferior a cuatro 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. El índice RMSEA tiene un valor de .056 lo que indica un modelo con buen ajuste. El SRMR tiene un valor de .062, menor de .80, lo que indica que es un modelo razonable.

Es importante señalar, que en este estudio no se ha realizado la validez externa del cuestionario PECED, asumiendo que la realizada por Gómez (2012) con el cuestionario de psicoemocionabilidad es transferible a esta situación.

Carácter predictor del instrumento

Como en su momento se indicó, he encontrado las mismas dificultades que en la investigación previa en contextos universitarios españoles se señalan para obtener los resultados académicos reales de los estudiantes debidos al rigor y escurpulosidad manifiesta por la ley de protección de datos. Por ello el único dato obtenido respecto a su rendimiento parte de un juicio estimativo emitido por el alumno participante respecto a su rendimiento global en el momento de dar respuesta al cuestionario.

Con esta limitación de los datos obtenidos, se observa que el carácter predictor que está mediatizado de forma positiva con dos de los cuatro factores del cuestionario: Autoeficacia Académica ($Beta = .411, p=.000$) y Autoconcepto ($Beta = .015, p=.708$): y se relaciona negativamente con Autoeficacia Social, ($Beta = -.026, p= .440$), y Autoeficacia resolutiva ($Beta = -.115, p= .003$). Si comparamos estos resultados con los obtenidos en la población universitaria española (Gómez 2011) observamos que son semejantes: la calificación se relaciona positivamente con dos de los cuatro factores del cuestionario: A. Académicas ($Beta = .414, p=.000$) y Autoestima ($Beta = .044, p=.393$); y se relaciona negativamente con los

otros dos factores: A. Social, ($Beta = -.103, p = .026$) y E. Resolutiva ($Beta = -.096, p = .047$).

Estos resultados obtenidos ponen de manifiesto que las dimensiones del constructo personalidad eficaz están relacionadas con el rendimiento académico de forma significativa en ambas muestras tanto chilena como española. Esto debe entenderse como que realmente son competencias personales a tener en cuenta. Y como tales entran en el menú de variables que influye en el rendimiento escolar más allá de las clásicas referidas a aptitudes cognitivas (García, Alvarado y Jiménez, 2000).

El hecho de que tanto las fortalezas, como las demandas, retos y relaciones tengan una determinada influencia en el rendimiento académico está en la línea de las investigaciones actuales que han superado las clásicas atribuciones del rendimiento académico relacionadas únicamente con las aptitudes cognitivas. Son múltiples las investigaciones centradas en la variable motivación, atribución, expectativas (Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, Valle, Núñez, González, 2001) pero siempre consideradas de forma independiente. En este trabajo se las consideró de forma integrada y esto es posiblemente una consideración de especial interés.

No obstante, hay concordancia con los profesores Martín del Buey y Martín Palacio (2012) que el estudio del rendimiento académico es más complejo y se debe a más variables que las meramente cognitivas, afectivas y personales. En sus investigaciones sobre el análisis de la situación educativa en el aula, Martín-Palacio (2000) y Bermúdez (2003) siguen el modelo formulado por Rivas (1997) y seguido en la actualidad por su grupo de investigación (Doménech, 2011), donde ciertamente aparecen estas variables pero dentro de un contexto mucho más amplio, en el cual se tienen en cuenta otras variables como son la intencionalidad, el diseño de instrucción, el diseño de aprendizaje, el clima en el aula y el sistema de

evaluación. Esto explica el valor predictor relativo que tienen las variables objeto de este trabajo.

Relación entre competencias

Un tercer objetivo perseguido en mi trabajo ha sido analizar el nivel de relaciones que tienen las cuatro categorías del constructo de personalidad versus competencias en los contextos universitarios en lo que me muevo.

Las correlaciones existentes entre las cuatro categorías obtenidas en el cuestionario son positivas y significativas tanto en la muestra española como en la muestra chilena.

Así se tiene que:

La **A. Académica** (demandas del yo) está muy relacionada con la Autoestima (fortalezas) tanto en la muestra chilena (.533) como en la muestra española (.441); con la eficacia resolutive (retos del yo) tanto en la muestra chilena (.524) como en la española (.446). Y en menor proporción pero también significativa con la A. social (Muestra chilena .280 y muestra española .279).

La **A. Social** está igualmente más relacionada con la Autoestima (muestra chilena .451 y muestra española .459) y en menor medida con A. Académica (muestra chilena .280 y muestra española .279) y E. Resolutiva (muestra chilena .277 y muestra española .225.).

La **Autoestima** está altamente relacionada con todas las categorías: con A. Académica (muestra chilena .533 y muestra española .441); con A. Social (muestra chilena .451 y muestra española .459); y Eficacia resolutive (muestra chilena .539 y muestra española .469).

Y finalmente la **E. Resolutiva** con las otras categorías: Con A. Académica (muestra chilena .524 y muestra española .446); con

Autoestima (muestra chilena .539 y muestra española .469) siendo la relación con A. Social la más baja (muestra chilena .277 y muestra española .225).

Estos datos tienen especial interés en este trabajo en la medida que justifica la relación estrecha que existe entre las cuatro categorías que se formulan en el constructo de personalidad eficaz que abarcan la presencia de las diez dimensiones. Y como tales no han sido formuladas al azar o como un mero catálogo de competencias posibles a la hora de definir una persona eficaz, competente y en su caso madura de las múltiples existentes. Significa, y así lo vienen señalando los autores del constructo Martín del Buey y Martín-Palacio (2012), que la relación de estas dimensiones está avalada no solo conceptual sino también empíricamente. Lo que añade valor al constructo.

Es posible que no estén todas las dimensiones que constituyen una persona eficaz, eficiente y en su caso madura, pero hay garantías de que las que se enuncian sí forman parte integrante de ella.

La confirmación de esta relación estrecha entre estas cuatro categorías viene siendo confirmada en todos los trabajos que hasta el momento de la redacción de éste se han realizado en torno al constructo de la personalidad eficaz y competente (Fernández, 2009; Fueyo, 2011; Gómez 2012; Pizarro, 2012; Ramírez, 2013; Di Giusto 2013).

Obtención de tipologías.

En este trabajo se han solicitado cuatro clústers en consonancia con lo solicitado en el trabajo de Gómez (2012) en contextos españoles, a efectos de realizar la comparación oportuna.

Los cuatro clústers obtenidos en este trabajo presentan un total paralelismo con los obtenidos por Gómez (2012) en muestra española.

Incluso su semejanza alcanza proporcionalmente a la muestra utilizada la misma cantidad de sujetos.

No obstante en la muestra española aparece un ligero cambio en concentración de sujetos. Así el tipo más numeroso es el tipo I que Gómez (2012) denomina eficaz con 234 universitarios. En segundo lugar aparece el tipo II que denomina Ineficaz social con 209 universitarios españoles. En tercer lugar, el tipo III que denomina eficaz inhibido con 188 universitarios. Y finalmente el tipo I que denomina Ineficaz con 106 universitarios.

La correspondencia de tipos entre ambas muestras es la siguiente:

El tipo eficaz III descrito en este trabajo se corresponde totalmente con el tipo IV de la muestra de Gómez (2012) y en ambas muestras concentra la segunda y primera población de sujetos (306 en la muestra chilena y 234 en la muestra española).

El tipo ineficaz IV descrito en este trabajo se corresponde al tipo I de la muestra española y en ambas muestras reúne el grupo más bajo de sujetos (119 en la muestra chilena y 106 en la muestra española).

Los tipos intermedios presentan no obstante algunas similitudes pero su equivalencia no es plena por lo que se impone algunas matizaciones.

El tipo eficaz inhibido II descrito en este trabajo se corresponde con el tipo III de la muestra española y en ambas muestras se reúne un grupo de sujetos de 208 en muestra chilena y 188 en la muestra española.

Y finalmente el tipo I Ineficaz social descrito en este trabajo se corresponde hasta cierta medida con el tipo II de la muestra española y concentra en la muestra chilena 329 sujetos y en la muestra española 209, igualmente numeroso. Se señala hasta cierta medida, pues el elemento común que tienen son las puntuaciones por encima de la media en cuanto a las A. Social (relaciones del yo) y por debajo de la media las puntuaciones obtenidas en las A. Académica (demandas del yo).

Elementos diferenciadores

Respecto a la variable género en este trabajo se ha encontrado que la media de las mujeres es superior solo en la primera dimensión (A. Académica), e inferior en las otras tres dimensiones (A. Social, Autoestima y Eficacia Resolutiva) a la media de los hombres.

No obstante, esas diferencias encontradas por sexo son significativas en A. Académica, Autoestima y Eficacia Resolutiva y son atribuibles al azar en A. Social.

En relación con la muestra española (Gómez, 2012), se encontró que las medias de las mujeres son superiores en A. Académica y A. Social (demandas y relaciones) e inferiores en Autoestima y E. resolutiva (fortalezas y retos). Las mujeres destacan de forma significativa en la dimensión Demandas y los varones en Fortalezas y Retos. No es significativo en Relaciones.

Como puede observarse en ambas muestras, la superioridad de las mujeres frente a los hombres es únicamente en la categoría de Demandas del yo (A. académica) e inferior en las restantes categorías, Fortalezas y Retos (Autoestima y Eficacia resolutiva) siendo no significativa en la categoría Relaciones (A. social).

Es destacable este hecho de superioridad de la mujer frente al hombre en la categoría Demandas del yo en la medida que manifiesta un nivel competencial más alto en lo que respecta a motivación, atribución y expectativas positivas relacionadas con la actividad académica. Igualmente es destacable el hecho repetitivo en ambas muestras de puntuaciones inferiores en competencia relacionada con la autoestima y la eficacia resolutiva. Estos resultados también se reflejan en los trabajos de Pizarro (2012) y Di Giusto (2013).

Cabe al respecto indicar que se siguen manteniendo los planteamientos culturales atribuibles a los roles de desempeño masculino y femenino no superados todavía pese a todos los intentos de lucha por la superación de estas barreras diferenciadoras.

Igualmente en este trabajo se ha encontrado que las diferencias en función de la variable curso son significativas en tres de las cuatro dimensiones (Académica, Autoestima, E. Resolutiva) y no en la A. Social.

En relación con la muestra española las diferencias obtenidas entre los diferentes valores de la variable curso no son significativas.

Una posible explicación a este hecho diferencial viene dada por la influencia que tiene el sistema educativo muy diferenciado entre Chile y España. Esto significa que en el sistema educativo chileno existe una clara preocupación por el desarrollo de competencias personales desde la educación primaria, aunque no sea explícito, y esto determina que la madurez en la adquisición de estas competencias siga una evolución normal y creciente lo que no ocurre en la población española como ampliamente ha sido explorado y manifiesto (Pizarro, 2012; Di Giusto, 2013; Ramírez, 2013).

A nivel comparativo con la muestra española se observa que las medias de la muestra general chilena son significativamente superiores a la muestra general española en A, Académica (rango 926,21 en muestra chilena y rango 714,95 en muestra española) , Autoestima (rango 911.36 en muestra chilena y rango 735,07 en muestra española) y Eficacia Resolutiva (rango 916,10 en muestra chilena y 728.65 en muestra española) e inferior en A. Social rango 807,78 en muestra chilena y 875,41 en muestra española).

Una posible explicación, al igual que en el caso anterior, puede ser atribuible a las diferencias entre ambos sistemas educativos.

IV. CONCLUSIONES

1. La adaptación del cuestionario de evaluación de la Personalidad Eficaz en contextos universitarios chilenos reúne las exigencias requeridas de fiabilidad, validez y normalización.
2. Se presentan baremos de la muestra chilena generales y en función de la variable género donde se dan diferencias significativas en la dimensión Autorrealización Académica, Autoestima y Eficacia Resolutiva.
3. Se presenta la validez predictiva de las dimensiones del cuestionario respecto al rendimiento académico global estimado por los participantes siendo especialmente significativas la dimensión de Autoestima y la de Autorrealización Académica.
4. Se obtienen correlaciones altas y significativas entre las cuatro dimensiones del constructo Personalidad eficaz: Fortalezas (Autoestima) Demandas (Autorrealización académica), Retos (Eficacia resolutiva) y Relaciones del yo (Autorrealización social).
5. Las dimensiones obtenidas se proponen como alternativas empíricas demostrables que concentran las competencias personales a adquirir y desarrollar en el ámbito universitario demandadas por los empleadores.
6. Se presentan cuatro perfiles diferenciados de desarrollo de adquisición de competencias personales en alumnos universitarios chilenos: Competente eficaz, Incompetente, Incompetente sociable, y Competente inhibido.

7. Cada uno de estos perfiles se configura en función de la presencia mayor o menor de las dimensiones obtenidas.
8. Los perfiles que concentran un mayor número de estudiantes universitarios chilenos son el de Competente Eficaz y el de Incompetente Social y el menor número el perfil de Incompetente
9. Existen diferencias en esos perfiles en función de la variable género destacando las estudiantes chilenas en la dimensión Autorrealización Académica y los estudiantes chilenos en las dimensiones de Eficacia resolutiva y Autoestima. No es significativa la diferencia en la dimensión Autorrealización social.
10. Existen igualmente diferencias en función de la variable curso en las dimensiones Autorrealización académica, Eficacia Resolutiva y Autoestima.
11. En relación con la muestra universitaria española los universitarios chilenos obtienen niveles más altos de desarrollo competencial en Autorrealización Académica, Autoestima y Eficacia Resolutiva y menor en Autorrealización social. Esta diferencia es atribuible al sistema educativo chileno existente que es más favorable al desarrollo de competencias, sobre todo personales.
12. En comparación con los perfiles obtenidos en la muestra universitaria española se presentan perfiles semejantes pero no iguales en el sentido del peso que tiene cada una de las dimensiones en el perfil chileno y español.

V. REFERENCIAS

- Akin, T. (Ed). (1995). *Character Education in America-s schools*. Spring Valley, CA: Innerchoice Publishing.
- Allen, D. (Ed.). (2000). *La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Barcelona: Paidós.
- Alles, M. (2000). *Dirección estratégica de recursos humanos. Gestión por competencias*. Buenos Aires: Granica
- Allport, G.W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt.
- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Alonso Tapia, J. y Arce, E. (1992). Expectativas de control y motivación: El cuestionario ECO. En J. Alonso Tapia (Dir.), *Motivar en la adolescencia*. (pp. 135-175). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. y Sánchez-García, F. (1992). Estilos atributivos y motivación: el cuestionario EAT. En Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Colección de Bolsillo. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso Tapia, J., Montero, I. y Mateos, M. (1992). *Evaluación de los estilos atributivos: el cuestionario EMA-II*. En Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Colección de Bolsillo. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Álvarez-Fernández, A., Martín Palacio, 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.
- Ansorena, A. (1996). *Quince pasos para la selección de personal con éxito*. Barcelona: Paidós.
- Avia, M. D. (1978). Personalidad. ¿Consistencia intrapsíquica o especificidad situacional? *Revista Análisis y Modificación de la Conducta*, 4(5), 111-128.
- Badillo, I. (Ed). (1997). *Las culturas del ciclo vital*. Barcelona: Ediciones Bardenas
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions Universitat de València.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: the exercise of control*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Benedetti, G. (1980). *El Carácter en Enciclopedia Temática de Psicología*. Barcelona: Herder.
- Bermúdez, M.T. (2003). *La percepción de la situación educativa en módulos profesionales de grado superior y primer ciclo de estudios universitarios*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo. Oviedo.
- Bernal, J.L. (2006). *Pautas para el diseño de una asignatura desde la perspectiva de los ECTS*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Disponible en: http://www.unizar.es/eees/doc/pautas_ects.pdf
- Block, D.P. (1996). Career Development and Workforce Preparation, Educational Policy versus School Practice. *The Career Development Quarterly*, 45(1), 20-40.

- Blunden, R. (1996). The mind dependency of vocational skills. *Journal of Vocation Education and Training*, 40(2), 167-188.
- Blustein, D.L. (1989). The role of career exploration in the career decision making of college students. *Journal of College Student Development*, 30, 111-117.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. (Eds.) (2000). *Handbook of self-regulation*. Nueva York: Academic Press
- Boelen, B.J. (1962). The maturity concept in contemporary philosophy, nontechnical. *Actas del symposium de la Asociación Americana para el avance de la ciencia*. Filadelfia.
- Bolz C.R. (1972). Types of personality. En R.M. Dreger (Ed). *Multivariate personality research: Contributions to the understanding of personality in honor of Raymond B. Cattell*. Baton Rouge: Claitor.
- Bozhinova, R., Jiliova, S., y Georgieva, S. (1994). Work values, choice of job alternatives and strategies for the future labour realization of graduating students. En A. Roe y V. Russinova (Eds.), *Psychosocial Aspects of Employment. European perspectives* (pp. 79-88). Tilburg University Press.
- Bracke, B. (2002). The role of personality, parents and peers in adolescents career exploration. *Journal of Adolescence*, 25, 19-30.
- 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. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-62). Newbury Park: Sage.

- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista Europea de Formación profesional*, 1, 8-14
- Buss, A. R. y Poley, W. (1979). *Diferencias individuales. Rasgos y factores*. Ciudad de México: Editorial El Manual Moderno S.A.
- Cairns, K.V. (1996). Teaching Employability Skills Using the WonderTech Work Skills. *Canadian Journal of Coicnseling*, 30.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 12(3), 1-16.
- Cattell, R. B. (1979). Rasgos. Enciclopedia Universal de las Ciencias Sociales. Madrid: Editorial Aguilar.
- Cattel, R.B., Couter, M.A., y Tsujioja, B. (1966). The taxonomic recognition of types and functional emergents. En R.B. Catell (Ed). *Handbook of multivariate experimental psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Consejo de Coordinación Universitaria (2006). *Propuesta para la renovación de las metodologías universitarias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Corominas, E. (2001). Competencias Genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- Covey, S. (1990). *Los 7 hábitos de la gente eficaz*. Barcelona: Paidós.
- Crock, R.H. (1982). An investigation of the relationship between psychological development and self esteem, ego identity, vocational maturity, academic achievement and work achievement. *Dissertation Abstracts International*, 43/O4B, 1277.
- Dapelo, B. y Martín del Buey, F. (2006). Estudiante Eficaz en el contexto de formación de profesores. Adaptación del cuestionario de Personalidad Eficaz al ámbito universitario. *Revista de Orientación Educativa*, 20(38), 63-77.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Descombes, J.P. (1977). Role et signification des valeurs professionnelles dans la psychologie vocationnelle contemporaine. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 27(4), 285-296.
- Di Giusto, C. (2013). *Evaluación de la Personalidad Eficaz en contextos de Enseñanza Secundaria: Estudio comparativo entre muestra española y chilena*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: Una Nueva Era de Evaluación. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-29.
- Doménech, F. (2011). *Evaluar e investigar en la situación educativa universitaria. Un nuevo enfoque desde el EESS*. Castellón de la Plana: Universidad Jaime I.
- Elizur, D., Borg, I., Hunt, R. y Magyari, I. (1991). The structure of work values: A cross cultural comparison. *Journal of Organizational Behavior*, 12, 21-38.
- Epstein, S. (2001). *Inventario de pensamiento constructivo*. Madrid: TEA.
- Erikson, E.H. (1970). *Childhood and Society*. Penguin: Harmondsworth
- Erikson, E.H. (1985). *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. (2009). *Estilos de comportamiento emocional adolescente en el marco de la Personalidad Eficaz: Diferencias y semejanzas entre británicos y españoles*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Frank, S. y Quinlan, D.M. (1976). Ego development and female delinquency: A cognitive-development approach. *Journal of Abnormal Psychology*, 85, 505-510.

- Fueyo, E. (2010). *Evaluación de la Personalidad Eficaz en segundo y tercer ciclo de Educación Primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo, Oviedo.
- García, V., Alvarado, J.M. y Jiménez, A. (2000) La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus egresión logística. *Psicothema*, 12(2), 248-252.
- Gardner, H. (1994). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE
- Garmezy, N. y Masten, A. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. En E. M. Cummings, A.L. Greene y K.K. Karraker (Eds), *Life-span developmental psychology: perspectives on stress and coping* (pp.151-176). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gay, E.G., Weiss, D.J., Hendel, D.D., Dawis, R.V. y Lofquist, L.H. (1971). *Manual for the Minnesota Importance Questionnaire*. University of Minnesota: Work Adjustment Project Industrial Relations Center.
- Gerard, F.M. (2005). L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. *Actes du Colloque de l'Admee-Europe*, IUFM Champagne-Ardenne, Reims, 24-26 octobre 2005
- Gerard, F.M., y Bief (2008). *Évaluer des compétences. Guide pratique*. Bruxelles: De Boeck
- Gijbels D., Van de Watering, G. y Dochy, F. (2005). Integrating assessment tasks in a problem-based learning environment. *Assessment and evaluation in higher education*, 30, 73-86.
- Gil Martínez, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de Orientación*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la empresa*. Vergara: Argentina.

- Goleman, D. (2001). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, R. (2012). *Evaluación de la personalidad eficaz en población universitaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva, Huelva.
- Gómez-Artiga, A., Rocabert, E. y Descals, A. (2006). Elaboración de un cuestionario de personalidad eficiente para El análisis de la conducta vocacional universitaria. *Revista Galego-portuguesa de psicología e educación*, 13, 11-12
- González, M.I., Castro, P.J. y Martín-Palacio, M.E. (2011). Personalidad Eficaz en estudiantes chilenos de Ingeniería de primer año. *Formación Universitaria*, 4(5), 3-12.
- Gough, H. G. (1992). *CPI. Inventario Psicológico de California*. Madrid: TEA.
- Gove, W., Ortega, S. y Style, C.B. (1989). The maturation and role perspectives on aging and self through the adult years: An empirical evaluation. *American of Sociology*, 94(5), 1117-1145.
- Greenberger, E. (1984). Defining psychosocial maturity in adolescence. *Advances in Child Behavioral Analysis and Therapy*, 3, 1-37.
- Griffin, S.E. (1976). *Psychological maturity in adults: A factorial analysis and a theoretical model*. Tesis doctoral no publicada. The Pennsylvania State University.
- Grotevant, H.D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2, 203-222.
- Haan, N. (1977). *Copy and defending. Processes of self-environment organization*. New York: Academic Press.
- Hall, K. y Burke, W. (2003). *Making formative assessment work - Effective practice in the primary classroom*. Maidenhead, UK: Open University Press.

- Handel, A. (1987). Perceived change of self among adults: A conspectus. En T. Honnes y K. Yardley (Eds). *Self and identity. Perspectives across the live-span*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Harrington, T.F. y O`Shea, A.J. (1993). *Manual the Harrington-O`Shea career decision-making system, revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Heath, D.H. (1965). *Explorations of maturity*. New York: Appleton Century Crofts.
- Heath, D.H. (1977). *Maturity and competence: A transcultural view*. New York: Gardner Press.
- Heath, D.H. (1991). *Fullfilling lives: paths to maturity and success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heckhausen, J. y Batles, P.B. (1991). Perceived controlability of expected psychological change across adulthood and old age. *Journal of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 46, 165-173.
- Heckhausen, J. y Krueger, J. (1993). Developmental expectations for the self and most other peoplè. Age grading in three functions of social comparison. *Developmental Psychology*, 29, 539-548
- 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.
- Holt, J. y Keats, D. (1992). Work cognition in multicultural interaction. *Cross-Cultural Psychology*, 23, 421-443.
- Hooghiemstra, T. (1977). Gestión integrada de recursos humanos. En M.M. Dalzierl, J.C., Cubeiro y G. Fernández (Comps): las competencias. Clave para una gestión integrada de los recursos humanos, pp, 14-46. Bilbao: Deusto

- Imbernon, F. y Medina, J.L. (2005). *Metodologia participativa a l'aula universitària. La participació de l'alumnat*. Barcelona: ICE. Disponible en: <http://www.ub.edu/ice/universitat/index.htm>
- Jensen, R. (1993). *TCL Career Guidance Curriculum*. Salt Lake City: UTA.
- Jersild, A.T. (1954). *Child psychology*. New York: Prentice-Hall.
- Jersild, A.T. (1963). *The psychology of adolescence (2ed)*. Londres: Collear-Macmillan.
- Kaftan, J.; Buck, G.; Haack, A. (2006). Using Formative Assessments to Individualize Instruction and Promote Learning. *Middle School Journal*, 37(4), 44-49.
- Katz, M.R. (1988). *New technologies in Career Guidance: The interpretative Computer*. New Jersey: Educational Testing Service.
- Kegan, R. (1983). A neo-Piagetan approach to object relations. En: B. Lee y G.G. Noam (Eds). *Development approaches to the self*. New York: Plenum Press.
- Kendall, J.S. y Marzano, R J. (1997). *Content Knowledge. A Compendium of Standards and Benchmarks for K-12 Education (2º ed)*. Alexandria, VA: Mid-continent Regional Educational Laboratory
- Kimmel, D.C. (1990). *Adulthood and aging: An interdisciplinary developmental view (3ª ed)*. New York: John Wiley and Sons.
- King, F.W. (1951). *Emotional maturity: Its nature and measurement*. Tesis doctoral no publicada. Harvard University.
- Kinney, B.A. (1988). Individuation in women during late adolescence and early adulthood as a function on psychosocial maturity and interpersonal competence. *Dissertation Abstracts International*, 50/O2B, 765.
- Kracke, B. y Schmitt-Rodermund, E. (2001). Adolescents' career exploration in the context of educational and occupational transitions.

- En J.E. Nurmi (Ed). *Navigating Through Adolescence: European Perspectives* (pp.137-161). New York: Garland.
- Lankard, B. (1987). *The Employer's Choice: In the Job Search*. Columbus: The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio University.
- Laurier, M.D. (2005). Évaluer les compétences : pas si simple... *Formation et Profession*, 11(1), 14-17.
- Lazarus, A.A. (1973). On Assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy*, 4, 697-699.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000/EPISE.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de competencias*. Barcelona: Gestión 2000
- Loevinger, J. (1976). *Ego development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Loevinger, J. (1966). The meaning and measurement of ego development. *American Psychologist*, 22, 195-206
- Maduschke, K.M. y Grummon, T.H. (1996). *Technical Documentation to Working*. Lansing, MI: Public Policy Associates.
- Martín del Buey, F. (2012). *La Personalidad Eficaz*. Material inédito. Editado en formato digital sin finalidad venal.
- Martín del Buey, F. y Álvarez, M. (2000). Programa integrado de acción tutorial. *Actas del IX Congreso INFAD*, pp. 251-254. Cádiz.
- Martín del Buey, F., Fernández, A., Martín-Palacio, 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. y Martín Palacio, M.E. (2012a). *Competencias personales y sociales: personalidad eficaz*. Material inédito. Editado en formato digital sin finalidad venal.

- Martín del Buey, F. y Martín Palacio, M.E. (2012b). Capítulo 1: El Marco conceptual. En Martín del Buey, F; Martín Palacio, M.E. (2012) Competencias personales y sociales: personalidad eficaz. Material inédito. Editado en formato digital sin finalidad venal.
- Martín del Buey, F; Martín Palacio, M.E. (2012c). Capítulo 2: Dimensiones. En Martín del Buey, F; Martín Palacio, M.E. (2012) Competencias personales y sociales: personalidad eficaz. Material inédito. Editado en formato digital sin finalidad venal.
- Martín del Buey, F.; Martín Palacio, M.E. y Fernández, 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.E., Granados, P., Juárez, A., García-Benítez, A. y Álvarez-Fernández, M. (2001a). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Marco conceptual*. Oviedo: Fmb 2001.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados, P., Juárez, A., García-Benítez, A. y Álvarez-Fernández, M. (2001b). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Modulo I: Autoconcepto y autoestima*. Oviedo: Fmb 2001.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados, P., Juárez, A., García-Benítez, A. y Álvarez-Fernández, M. (2001c). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Modulo II: Control emocional*. Oviedo: Fmb 2001.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados, P., Juárez, A., García-Benítez, A. y Álvarez-Fernández, M. (2001d). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Modulo III: Motivación, atribución y expectativas*. Oviedo: Fmb 2001.

- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados, P., Juárez, A., García-Benítez, A. y Álvarez-Fernández, M. (2001e). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Modulo IV: Afrontamiento y solución de problemas*. Oviedo: Fmb 2001.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados, P., Juárez, A., García-Benítez, A. y Álvarez-Fernández, M. (2001f). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Modulo V: Habilidades sociales: Asertividad y empatía*. Fmb 2001.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados, P., Juárez, A., García-Benítez, A. y Álvarez-Fernández, M. (2001g). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Modulo VI: Habilidades y comunicación*. Oviedo: Fmb 2001.
- Martín-Palacio, M.E. (2000). *Situación educativa y rendimiento académico en la Enseñanza Secundaria. Percepción de profesores y alumnos*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Martín Palacio, M.E., González-Calleja, F., Fernández, A., Dapelo, B., Marcone, R., Bermúdez, T. y Martín del Buey, F. (2008). El constructo de personalidad eficaz en contextos educativos. *Actas V Congreso Internacional de Psicología y educación*. (pp. 121-122). Oviedo.
- Martín Palacio, M.E., Martín del Buey, F. y Fernández, A. (2009). Marco conceptual de las competencias básicas para el aprendizaje. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 653-662
- Martínez Pampliega, A. y Marroquín, M. (1997). *Programa Deusto 14-16. I. Desarrollo de las habilidades sociales. Recursos e instrumentos psicopedagógicos*. Bilbao: Ediciones Mensajeros.

- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1993). La inteligencia de la inteligencia emocional. *Inteligencia*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31) Nueva York: Basic Books.
- McCauley, R. N. (1989). Psychology in Mid-Stream: A Reply to Bechtel. *Behavior and Philosophy*, 17, 75-77.
- McClelland, D. (1973) Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McCrae, R.R. y Costa, P.T.Jr. (1980). Openness to experience and ego level in Loevinger's Sentence Completion Test: Dispositional contributions to developmental models of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1179-1190.
- McDonald, R.; Boud, D.; Francis, J. y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, 41-72.
- Miles, C. (1994). *The mindful Worker. Learning and Working Into the 21 Century*. Clearwater, FL, H&H Publishing Company.
- Miles, C. (1996). *Working assessing skills, habits and style*. Clearwater, FL, H&H Publishing Company.
- Mitchell, L.K., Levi, A.S. y Krumboltz, J.D. (1999). Planned happenstance: Constructing, unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77, 115-124.
- MOW Grupo de Investigación Internacional. (1987). *The Meaning of working: An international view*. Londres: Academic Press.
- Murnane, R.J. y Levy, F. (1996). *Teaching the New Basic Skill. Principles for Educating Children to Thrive in Changing Economy*. New York: Free Press.

- Norman, W.T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes. Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 574-583.
- Pastor, G. (1978). *Conducta Interpersonal: Ensayo de Psicología Social sistemática*. Salamanca: Universidad Pontificia.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K.V.; Furnham, A. y 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. y Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21, 26-55.
- Pizarro Ruíz, J.P. (2012). *Evaluación de competencias personales y sociales en contextos de educación primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Pizarro Ruíz, J.P., Martín Palacio, M.E. y Di Giusto, C. (2011). Valores laborales en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 381-399.
- Ramírez, E. (2013). *Tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz en población adulta chilena de 30 a 60 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.

- Rivas, F. (1997). *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel Planeta.
- Rocabert, E. (2003). Desarrollo vocacional. En F. Rivas. (Ed.), *Asesoramiento vocacional: Teoría, práctica e instrumentación* (pp. 237-254). Barcelona: Ariel.
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, C. y González, J. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, (13)4, 546-550
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Rozsnafszky, J. (1981). The relationship of level of ego development to Q-sort personality ratings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 99-120.
- Ryff, C.D. (1982). Self-perceived personality change in adulthood and aging. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 108-115.
- Ryff, C.D. (1991). Possible selves in adulthood and old age: A tale of shifting horizons. *Psychology and Aging*, 6(2), 286-295.
- Ryff, C.D. y Heincke, S.G. (1983). The subjective organization of personality in adulthood and aging. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 807-816.
- Salgado, J.F. y Moscoso, S. (2001). *Entrevista conductual estructurada de selección de personal*. Madrid: Pirámide.
- Saul, L.J. y Pulver, S. (1962). The concept of emotional maturity as seen by a psychiatrist. *Actas del simposium de la Asociación Americana para el Avance de la Ciencia*. Philadelphia.
- Savickas, M.L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Scallon, G. (2004). *La evaluación des apprentisages dans une approche par competences*. Québec: Du Renouveau Pédagogique.

- Schwartz, S.H. (1999). Cultural value differences: Some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 23-47.
- Segers, M. y Dochy F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: the value-added of the students' perspective. *Studies in higher education*, 26, 327- 339
- Smith, M.B. (1969). *Social psychology and human values*. Chicago: Aldine.
- Snarey, J., Kohlberg. L. y Noam, G. (1983). Ego development in perspective: structural stage functional phase, and cultural age-period models. *Developmental Review*, 3, 303-338.
- Spencer, L. y Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work. Models for Superior Performance*. Nueva York: Hhon Wiley & Sons.
- Starrett, R.H. (1983). The conceptual commonality between impulsiveness as a personality stage. *Personality and Individual Differences*, 4, 265-274.
- Steinberg, L., Elmen, J.D. y Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Stephen, R. y Smith, R. (2003). Assessing Students' Performances in a Competencybased Curriculum. *Academic Medicine* 78(1), 97-107.
- Stuart, L. (1999). *21´ Century skills for 21´ century jobs*. Washington, D.C.: U.S. Deparment of Commerce, U.S. Deparment of Education, U.S. Deparment of Labor, National Institute of Literacy and Small Business Administration.
- Super, D.E. (1970). *Work Values Inventory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. En D. Brown, L. Brooks (Eds). *Career Choice and Development: applying contemporary theories to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tupes, E.C. y Christal, R.E. (1961). *Recurrent personality factors based on trait ratings*. Lanckland Air Force Base, TX: U.S. Air Force
- Tyler, L. E. (1972). *Psicología de las diferencias humanas*. Madrid: Editorial Napova.
- U.S. Department of Labor. (1991). *What work requires of schools: A SCANS report for America 2000*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Vaillant, G.E. (1971). Theoretical hierarchy of adaptive ego mechanisms. *Archives of General Psychiatry*, 24, 107-118.
- Vaillant, G.E. (1977). *Adaptation to Life*. Boston: Little Brown.
- Vaillant, G.E. (1986). A draft glossary of defense mechanisms for DSM-III-R. En G.E. Vaillant (Ed). *Empirical studies of ego mechanisms of defense* (pp.103-105). Washington, D.C.: American Psychiatric Press Inc.
- Vaillant, G.E. (1993). *The wisdom of the ego*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Vaillant, G.E. y 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, A. y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela: una propuesta curricular*. Madrid: Editorial EOS.
- Viney, L.L. (1992). Can we see ourselves changing? Toward a personal construct model of adult development. *Human Development*, 35, 66-75
- Waters, E., y Sroufe, L. A. (1983). A developmental perspective on competence. *Developmental Review*, 3, 79-97.

- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation from mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally
- Weiner, B. (1986). *An attribution Theory of motivation and Emotion*. New York: Springer Verlag.
- Weiss, H. y Adler, S. (1984). Personality and organizational behaviour. *Research in Organizational Behaviour*, 4, 1-50.
- Westenberg, P.M. y Block, J. (1993). Ego development and individual differences in personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 762-800
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Willoughby, R.R. (1930). The emotional maturity of some religious attitudes. *Journal of Social Psychology*, 1, 532-536.
- Yáñez, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Yates, L.V. (1990). A note about values assessment of occupational and career stage age groups. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 23(1), 39-43.
- York, K.L. Y John, O.P. (1992). The four faces of Eve: A typological analysis of women's personality at midlife. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 3-35.
- Zabalza, M.A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria*. Documento de trabajo. Disponible en: www.unavarra.es/conocer/calidad/pdf/guiaplan.PDF
- Zabalza, M.A. (2007). *Simulación práctica de la guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria*. Documento de trabajo. Disponible en: http://www.uib.es/ice/cfp_univ/3.pdf
- Zacarés, J.J. y Serra, E. (1996). Creencias sobre la madurez psicológica y desarrollo adulto. *Anales de psicología*, 12(1), 41-60

Zacarés, J.J. y Serra, E. (1998). *La madurez personal: perspectivas desde la psicología*. Madrid: Pirámide.

ANEXO 1: PECED. Cuestionario de Personalidad Eficaz en Contextos Educativos

DISTRIBUCIÓN DE LOS ÍTEMS POR FACTORES

| |
|--|
| DEMANDAS DEL YO : Autorrealización académica |
| RELACIONES DEL YO : Autorrealización social |
| FORTALEZAS DEL YO : Autoestima |
| RETOS DEL YO: Eficacia resolutiva. |

INSTRUCCIONES:

Este cuestionario busca 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. No existen las respuestas buenas ni malas. Se le ruega responder todas las preguntas y ser sincero en sus respuestas.

El cuestionario consta de 30 ítems a los que deberá responder marcando con una X el número que mejor identifique su opinión, de acuerdo a la siguiente escala:

1: Nunca 2: Algo 3: Normal 4: Bastante 5: Siempre

Sexo: F___M___

Edad:

Carrera:

Universidad:

Curso:

Utilizando una escala de 1(muy malo) a 7 (muy bueno) ¿qué promedio de notas estima que tuvo el semestre pasado?_____

Utilizando una escala de 1(muy bajas) a 7 (muy altas) ¿qué expectativas de ejercicio profesional una vez titulado tiene?: _____

| ÍTEM | RESPUESTA | | | | |
|--|-----------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación. | | | | | |
| Tengo pocos amigos porque me cuesta tratar con los demás. | | | | | |
| Me siento muy bien con mi aspecto físico. | | | | | |
| Cuando tengo que tomar una decisión, planifico cuidadosamente lo que voy a hacer. | | | | | |
| Mi éxito en una asignatura se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo. | | | | | |
| Hago amigos/as con facilidad. | | | | | |
| Hay muchas cosas acerca de mí mismo/a que me gustaría cambiar si pudiera. | | | | | |
| Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee. | | | | | |
| Tengo una buena capacidad para estudiar en la Universidad. | | | | | |
| Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos. | | | | | |
| En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a. | | | | | |
| Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar. | | | | | |
| Me considero un/a buen/a estudiante | | | | | |
| Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás. | | | | | |
| Me acepto tal y como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos. | | | | | |
| Controlo bien mis emociones. | | | | | |
| Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias. | | | | | |
| Creo, con toda seguridad, que tendré éxito en mis relaciones con los demás. | | | | | |
| Tengo muchas cualidades para estar orgulloso/a y satisfecho/a de mí mismo/a. | | | | | |
| Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia. | | | | | |
| Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal. | | | | | |
| Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos. | | | | | |
| Logro que casi todas las cosas me resulten bien. | | | | | |
| Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo. | | | | | |
| Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa. | | | | | |
| Creo que soy una persona valiosa para los otros. | | | | | |
| Estoy convencido de que tendré éxito cuando trabaje. | | | | | |
| Pienso que mi fracaso en las relaciones con los demás se debe a que no le agrado a la mayoría de las personas. | | | | | |
| Creo que tengo el talento para hacer que las cosas funcionen. | | | | | |
| Me siento a gusto compartiendo con otras personas. | | | | | |

Muchas gracias por su colaboración