

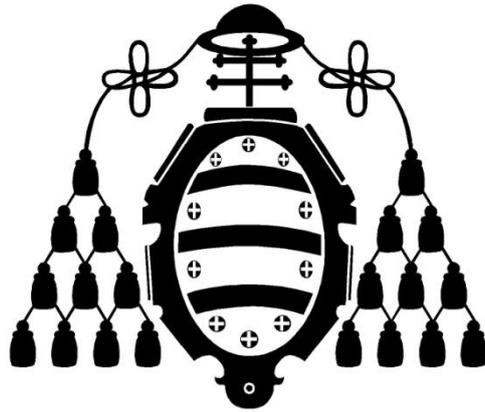
UNIVERSIDAD DE OVIEDO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

*“EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PERSONALES Y
SOCIALES EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN
PRIMARIA”*

Autor: Juan Pablo Pizarro Ruiz



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

*“EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PERSONALES Y
SOCIALES EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN
PRIMARIA”*

Autor: Juan Pablo Pizarro Ruiz

Directores: Dra. María Eugenia Martín Palacio

Universidad Complutense de Madrid

Dr. Francisco de Asís Martín del Buey

Universidad de Oviedo



RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español/Otro Idioma: <i>“EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA”</i>	Inglés: <i>“EVALUATION OF PERSONAL AND SOCIAL COMPETENCIES IN CONTEXTS OF PRIMARY EDUCATION”</i>
2.- Autor	
Nombre: Juan Pablo Pizarro Ruiz	
Programa de Doctorado: Psicología	
Órgano responsable: Departamento de Psicología	

RESUMEN (en español)

El presente trabajo persigue el establecimiento de tipologías modales multivariadas de niños y niñas de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria en función de las puntuaciones alcanzadas en los distintos factores del cuestionario de Personalidad Eficaz Ampliado. Se sigue la metodología de escenarios inacabados: pequeñas historias inacabadas acompañadas de una serie de cuestiones a las que los participantes deben dar respuesta. Estas son utilizadas como base para la redacción de los cuarenta y tres ítems que constituyen el Cuestionario de Personalidad Eficaz Ampliado para niños y niñas de 8 a 12 años que aquí se construye (α de Cronbach= .812). Contempla doce factores como constituyentes de la Personalidad Eficaz: Autoconcepto Social, Atribuciones Eficaces, Evitación De Castigo, Expectativas Optimistas De Conducta, Autoconcepto Físico, Expectativas Optimistas De Rendimiento, Defensa De Derechos Propios, Atribuciones De Esfuerzo, Motivación Intrínseca, Afrontamiento Positivo, Búsqueda De Apoyo Social y Asertividad. El modelo de Personalidad Eficaz que postula Martin del Buey (en prensa) defiende la existencia de cuatro esferas del yo en las cuales se articularían estos factores. Este modelo supone que:

- La esfera Fortalezas del yo está configurado por el Autoconcepto Social y por el Autoconcepto Físico.
- La esfera Demandas del yo está configurado por Atribuciones Eficaces, Evitación de Castigo, Expectativas Optimistas de Conducta, Expectativas Optimistas de Rendimiento, Atribuciones de Esfuerzo y Motivación Intrínseca.
- Retos del yo está configurado por Afrontamiento Positivo y Búsqueda de Apoyo Social.
- Relaciones del yo está configurado por Defensa de Derechos Propios y Asertividad.

Este modelo fue sometido a prueba con el AMOS 18.0 indicando un ajuste óptimo a los datos (SRMR= .0407, RMSEA= .048, χ^2/gf = 2.17, CFI= .943, TLI= .918, NFI= .901 y GFI= .968).

Además, este cuestionario ha sido baremado en población española teniendo en cuenta las diferencias de género y edad encontradas.

La muestra de esta investigación está formada por 1222 participantes de 2º y 3º ciclo de



Educación Primaria de 93 aulas distintas. De ellos 632 son niños (51.7 %) y 592 son niñas (48.3 %). Todos presentan edades comprendidas entre los 8 y los 12 años (media 10,03 y desviación típica de 1.07 años).

Como repuesta al objetivo principal de este trabajo se han establecido seis tipologías diferentes de niños y niñas de 8 a 12 años en cuanto a su funcionamiento en Personalidad Eficaz:

- Tipo I (Eficacia Relacional): Esta tipología enmarca a niños y niñas que se encuentran en torno al percentil 40 en los factores Demandas y Retos del yo; en el percentil 50 en el factor Fortalezas y puntúan muy alto en Relaciones del yo dónde alcanzan el percentil 75.
- Tipo II (Eficaz): Esta tipología representa la figura prototípica de Personalidad Eficaz en niños y niñas de 8 a 12 años. En Demandas del yo se encuentran en torno al percentil 90, en Relaciones al 80 y en Fortalezas y Retos en torno al percentil 70.
- Tipo III (Inhibido): Los sujetos enmarcados en esta tipología presentan un funcionamiento adecuado en tres de las cuatro esferas de la Personalidad Eficaz, esto es, en todas a excepción de Relaciones del yo.
- Tipo IV (Eficacia Limitada) y Tipo V (Ineficaz): Es el caso de tipologías con todos los factores en puntuaciones muy bajas. Es lo que se podría denominar Personalidad Ineficaz. Existen dos perfiles de puntuaciones (Tipo IV y Tipo V). La tipología V alcanza puntuaciones sensiblemente más bajas en Demandas y Retos del yo que el clúster IV.
- Tipo VI (Eficacia Resolutiva): Esta tipología alcanza puntuaciones bajas en Fortalezas del yo (percentil 30) y en Relaciones (percentil 10). Sin embargo, en Demandas del yo llegan al percentil 40 y en Retos del yo al percentil 50.

RESUMEN (en Inglés)

This research expects to stablish multivariate manners typologies in children of second and third cycle of Educación Primaria depending on the punctuations got in the different parts of the Expanded Effective Personality Questionnaire. Unfinished scenarios methodology is followed: short unfinished stories with several related questions that must be answered by the participants. These answers are used as the basis to redact the 43 items that made the Expanded Effective Personality Questionnaire for children between 8 and 12 years old (α de Cronbach= .812). It considers twelve factors as responsible of an Effective Personality: Social Selfconcept, Effective Atributions, Punishment Avoiding, Optimistic Behaviour Expectatives, Physical Selfconcept, Optimistic Performance Expectatives, Own Rights Defense, Effort Atributions, Intrinsic Motivation, Positive Facing, Social Support Searching and Assertiveness. Efficient Personality model postulated in press by Martín del Buey defends the existence of four spheres of the self in with this factors would be coordinated. The model assumes that:

- Sphere Strengths of the self is configured by the Social Selfconcept and the Physical



Selfconcept.

- Sphere Requests from the self is configured by Efficient Attributions, Punishment Avoiding, Optimistic Behaviour Expectatives, Optimistic Performance Expectatives, Effort Attributions and Intrinsic Motivation.
- Challenges of the self is configured by Positive Facing and Social Support Searching.
- Relationships of the self is configured by Own Rights Defense and Assertiveness.

This model was tested with AMOS 18.0 showing an optimum fitting of the data (SRMR= .0407, RMSEA= .048, $\chi^2/df= 2.17$, CFI= .943, TLI= .918, NFI= .901 y GFI= .968). Moreover, this questionnaire has scaled in the spanish population accounting for gender and age differences found.

The sample of this investigation composed of 1222 participants of second and third cycle of Educación Primaria of 93 different classes. Among them, 632 are boys (51,7%) and 592 are girls (48.3%). All of them have an age between 8 and 12 years old (average = 10.03 years old; standard deviation = 1.07 years old).

As a response to the main goal of this research, six different typologies of children between 8 and 12 years old have been established regarding his operation in Effective Personality:

- Type I (Relational Effective): This typology classifies the children in percentile 40 in spheres Challenges of the self and Requests of the self, in percentile 50 in Strengths of the self and over percentile 75 in Relationships of the self.
- Type II (Effectiveness): This typology represents the prototypical figure of Efficient Personality in children between 8 and 12 years old. They are in percentile 90 in Requests of the self, in percentile 80 in relationships of the self and around percentile 70 in Strengths of the self and Challenges of the self.
- Type III (Inhibited): Individuals in this typology present an adequate operating in the 4 spheres of the Effective Personality but in Relationships of the self.
- Type IV (Restricted Effectiveness) and Type V (Uneffective): These are the cases of typologies with very low punctuations in the 4 spheres. Type V reaches punctuations considerably lower in Requests of the self and Challenges of the self than Type IV.
- Type VI (Resolutive Effectiveness): This typology is characterised by low punctuations in Strengths of the self (percentile 30) and in Relationships of the self (percentile 10). However, it reaches percentile 40 in Requests of the self and percentile 50 in Challenges of the self.

*Mira, Sancho, si tomas por medio a la virtud
y te precias de hacer hechos virtuosos,
no hay para qué tener envidia a los que los tienen príncipes y señores;
porque la sangre se hereda, y la virtud se aquista,
y la virtud vale por sí sola lo que la sangre no vale.*

El Quijote (Miguel de Cervantes)

*¿Lo ves? El tamaño nos derrota. Para el pez, el lago en que vive es el universo. Si
calleras hacia el exterior, hacia el límite del universo, ¿encontrarías una cerca y carteles que
indicaran "Callejón sin salida"? No. Quizás encontraras algo duro y redondeado, como el
polluelo debe de ver el huevo desde el interior. Y si quebraras esa cascara, ¿Qué gigantesca y
torrencial luz brillaría a través de tu agujero en el límite del espacio? ¡Piensa en cómo nos
empequeñece este concepto de las cosas, pistolero! El Tamaño, pistolero... El Tamaño...*

*Vayamos aún más lejos. Supongamos que todos los mundos, todos los universos, se
reunieran en un solo nexo, una sola pilastra, una Torre. ¿Osarías pistolero? ¿Podría ser que, por
encima de toda esta realidad sin límites, existiera una Habitación...?*

No osarías. No osarías.

-Alguien ha osado- replicó el pistolero.

-¿Y quién puede ser ese alguien?

*-¿O acaso la habitación está vacía, vidente?- respondió el pistolero serenamente. Sus
ojos relucían.*

*-No lo sé- Por las regulares facciones del hombre de negro cruzó una sombra de temor,
blanda y oscura como una ala de un buitre- Más aún, no lo pregunto. Puede que no fuera
prudente.*

El hombre de negro huía a través del desierto, y el pistolero iba en pos de él.

La Torre Oscura I (Stephen King)

Al Dr. Francisco Martín por su apoyo, implicación y ayuda. Por ser algo más que un director. Por plantearme preguntas en vez de darme las respuestas. Porque sin todo lo que ha hecho nunca llegaría a este punto. Espero ser algo más que una caricatura, su originalidad y “estilo de hacer” son dignos de imitar.

A la Dr. María Eugenia por estar y aparecer en los momentos en los que se le necesitaba. Por hablar claro y poner las cartas boca arriba. Por sus consejos y porque sus aportaciones han mejorado sustancialmente este trabajo.

A la Dr. Marcela Lara y a Verónica por hacer posible la estancia y el trabajo en Chile.

A Silvia y Cristina. Me habéis ayudado mucho, no sabéis cuanto. Sin vosotras este camino hubiera sido muy diferente. Lo habéis hecho agradable. He aprendido mucho de y con vosotras.

A Nuria por hacerme feliz. Porque sin ella no hubiera superado los momentos difíciles. Ha sabido levantarme cada vez que me caía. No se puede imaginar mejor compañera de viaje.

A mi madre y a mi padre. Imposible tener unos padres que lo hayan hecho mejor. Gracias por vuestro amor y comprensión. Por estar siempre que lo he necesitado. Estoy muy orgulloso de vosotros.

A mis hermanos. Os quiero. Lo hemos pasado y lo pasaremos muy bien juntos.

A mis amigos, a los buenos: Chema, Hugo, Lucía, Paco y Rubén.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
I. MARCO TEÓRICO.....	3
1.EL CONSTRUCTO PERSONALIDAD EFICAZ.....	5
1.1.INTRODUCCIÓN.....	5
1.2.SUPUESTOS IMPLÍCITOS DE SU FORMULACIÓN.....	6
1.3.DEFINICIÓN DEL CONSTRUCTO PERSONALIDAD EFICAZ.....	10
1.4. ETIOLOGÍA DE LOS PLANTEAMIENTOS.....	12
1.5. LA PERSONALIDAD EFICAZ COMO RESPUESTAS A LOS PLANTEAMIENTOS.....	16
1.6. LA MEDICIÓN DE LA PERSONALIDAD EFICAZ.....	22
1.6.1. LA CONSIDERACIÓN DE LA PERSONALIDAD EFICAZ COMO RASGOS.....	23
1.6.2. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN ELABORADOS.....	23
2. LAS TIPOLOGÍA MODALES MULTIVARIADAS.....	37
2.1. RAZÓN DE SER DE LAS TIPOLOGÍAS.....	37
2.2. CONCEPTO CLÁSICO DE TIPO.....	38
2.3. VINCULACIÓN DEL CONCEPTO TIPO CON LA BIOLOGÍA Y LA HERENCIA....	40
2.4. PRINCIPALES TIPOLOGÍAS CLÁSICAS.....	41
2.4.1. TIPOLOGÍAS CAUSALES.....	41
2.4.2. TIPOLOGÍAS METAFÍSICAS O ÉTICAS.....	42
2.4.3. TIPOLOGÍAS FACTORIALES.....	43
2.5. CRISIS DEL CONCEPTO CLÁSICO DE TIPO	45
2.6. INTENTOS DE UN POSIBLE REENCUENTRO: ESTRATEGIAS DIFERENCIADORAS DE LOS RASGOS.....	46
2.7. RECONSIDERACIÓN DEL CONCEPTO DE TIPO: CONCEPCIÓN MODAL MULTIDIMENSIONAL.....	47
2.7.1. TÉCNICAS DE AGRUPACIÓN POR CONGLOMERADOS.....	48
2.7.2. ANÁLISIS DE TIPO.....	50
2.7.3. RENACIMIENTO DE TRABAJOS EN TORNO A LAS TIPOLOGÍAS.....	51

3. LOS ESTUDIOS ENTORNO A LA PERSONALIDAD Y SU RELACIÓN CON EL CONSTRUCTO DE PERSONALIDAD EFICAZ.....	55
3.1. PERSPECTIVAS SOBRE EL CONCEPTO DE LA PERSONALIDAD.....	56
3.1.1. PERSONALIDAD COMO RASGOS.....	58
3.1.2. CRÍTICAS AL CONCEPTO DE RASGO.....	59
3.1.3. LA CORRIENTE SOCIALCOGNITIVA.....	61
3.2. MODELOS.....	65
3.2.1. MODELO DE MC ADAMS (1995).....	68
3.2.1.1. NIVEL I: LOS RASGOS DE PERSONALIDAD.....	69
3.2.1.2. LA PERSONALIDAD MÁS ALLÁ DE LOS RASGOS: TIEMPO, CONTEXTO Y ROL.....	72
3.2.2. MODELO DE PELECHANO (2000).....	76
3.2.3. MODELO DE MISCHEL Y SHODA (1973).....	79
4. LA EVALUACIÓN DE LA PERSONALIDAD EN LA INFANCIA.....	83
4.1. EVALUACIÓN CLÍNICA EN LA INFANCIA.....	83
4.2. EVALUACIÓN EMPÍRICA EN LA INFANCIA.....	84
4.3. TEORÍA EAS DEL TEMPERAMENTO.....	85
4.4. EL SISTEMA "BIG FIVE" Y LOS "LITTLE FIVE" (John, Caspi, Robins, Moffitt y Stouthamer-Loeber, 1994).....	87
4.5. ESTUDIOS LONGITUDINALES DE PERSONALIDAD Y TEMPERAMENTO INFANTIL.....	89
4.6. ESTABILIDAD Y CAMBIO DE LA PERSONALIDAD.....	92
4.7. RELACIÓN TEMPERAMENTO Y PERSONALIDAD.....	93
4.8. RELACIÓN ENTRE LA PERSONALIDAD INFANTIL Y LA ADULTA.....	95
4.9. PECULIARIDADES DEL PROCESO DE EVALUACIÓN EN NIÑOS.....	97
4.9.1. LA INFLUENCIA DEL DESARROLLO.....	97
4.9.2. COGNICIÓN.....	97
4.9.3. LENGUAJE.....	98
4.9.4. ATENCIÓN.....	98
4.9.5. CONCEPTOS TEMPORALES.....	99
4.9.6. CONCEPTOS DEL YO.....	100

4.9.7. COGNICIÓN SOCIAL.....	100
4.9.8. COMPRENSIÓN DE EMOCIONES.....	101
4.9.9. SINCERIDAD.....	101
4.10. LA METODOLOGÍA DE ESCENARIOS ANTECEDENTES DE SU USO DE LA METODOLOGÍA.....	102
II. MARCO EXPERIMENTAL.....	109
5. OBJETIVOS.....	111
6. FASES DE ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO.....	113
6.1. FASE 1: LOS ESCENARIOS INACABADOS.....	113
6.1.1. LA METODOLOGÍA DE ESCENARIOS INACABADOS.....	114
6.1.1.1. INSTRUMENTO.....	117
6.1.1.2. PARTICIPANTES.....	118
6.1.1.3. PROCEDIMIENTO.....	118
6.1.2. RESULTADOS DE LOS ESCENARIOS: GENERACIÓN DE ITEMS	124
6.2. FASE 2: ESTUDIO PILOTO.....	126
6.2.1. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO PILOTO.....	126
6.2.1.1. INSTRUMENTOS PILOTO.....	126
6.2.1.2. PARTICIPANTES.....	126
6.2.1.3. PROCEDIMIENTO.....	127
6.2.2. RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO.....	127
7. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA PERSONALIDAD EFICAZ AMPLIADO EN NIÑOS Y NIÑAS DE 8 A 12 AÑOS.....	131
7.1. MÉTODO.....	131
7.1.1. PARTICIPANTES.....	131
7.1.2. INSTRUMENTO.....	132
7.1.3. PROCEDIMIENTO.....	136
7.2. RESULTADOS.....	137
7.2.1. ANÁLISIS DE LOS ÍTEMS Y FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO.....	137

7.2.2. ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO.....	141
7.2.3. DENOMINACIÓN DE LOS FACTORES Y DISTRIBUCIÓN DE LOS ÍTEMS.....	145
7.2.4. ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO DE SEGUNDO ORDEN.....	161
7.2.4.1. ÍNDICES DE AJUSTE.....	164
7.2.4.2. AJUSTE DEL MODELO.....	167
7.2.5. ANÁLISIS DE FIABILIDAD DE LOS FACTORES DE SEGUNDO ORDEN.....	171
7.2.6. ANÁLISIS DE VALIDEZ CONCURRENTE.....	177
7.2.7. BAREMOS.....	183
7.2.7.1. DIFERENCIAS POR GÉNERO Y CURSO ACADÉMICO.....	183
7.2.7.2. BAREMOS DEL FACTOR FORTALEZAS DEL YO.....	200
7.2.7.3. BAREMOS DEL FACTOR DEMANDAS DEL YO.....	200
7.2.7.4. BAREMOS DEL FACTOR RETOS DEL YO.....	207
7.2.7.5. BAREMOS DEL FACTOR RELACIONES DEL YO.....	213
7.2.8. TIPOLOGÍAS MODALES MULTIVARIADAS.....	214
8. CONCLUSIONES.....	225
REFERENCIAS.....	235
Anexos.....	265
Anexo I: Escenarios planteados para la elaboración de ítems.....	267
Anexo II: Hoja de registro de las respuestas a los escenarios.....	305
Anexo III: Protocolo de aplicación de la batería piloto.....	309
Anexo IV: Protocolo de aplicación del cuestionario final.....	317
Anexo V: Protocolo de Aplicación del cuestionario de Fueyo, Martín y Dapello (2010).....	323

INDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Resumen de Resultados del estudio piloto.....</i>	128
<i>Tabla 2. Distribución de la muestra por Edad.....</i>	131
<i>Tabla 3. Distribución de la muestra por Curso.....</i>	132
<i>Tabla 4. Cambios en el índice de consistencia interna α de Cronbach del cuestionario suprimiendo cada ítem y correlación ítem-test.....</i>	139
<i>Tabla 5. KMO y prueba de esfericidad de Bartlett.....</i>	142
<i>Tabla 6. Varianza total explicada por los factores del cuestionario.....</i>	143
<i>Tabla 7. Matriz de estructura del cuestionario de Personalidad Eficaz ampliado en contextos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria.....</i>	146
<i>Tabla 8. Índices de ajuste y valores consensuados para el ajuste moderado y óptimo del modelo.....</i>	167
<i>Tabla 9. Valores de los Índices de ajuste de los dos modelos sometidos a prueba.....</i>	170
<i>Tabla 10. Fiabilidad de los factores de segundo orden medida a través del índice de consistencia interna α de Cronbach.....</i>	172
<i>Tabla 11. Estadísticos descriptivos de los factores de segundo orden del cuestionario de Personalidad Eficaz para segundo y tercer ciclo de Educación Primaria.....</i>	173
<i>Tabla 12. Intervalos de Confianza de la puntuación media de la población de cada uno de los factores de segundo orden del cuestionario y del factor general Personalidad Eficaz....</i>	176
<i>Tabla 13. Coeficiente de correlación de Pearson (r_{xy}) entre los factores de ambos cuestionarios.....</i>	179
<i>Tabla 14. Índices de asimetría y curtosis de los factores Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones del yo.....</i>	184
<i>Tabla 15. Prueba de Levene de igualdad de varianzas para los factores del cuestionario de Personalidad Eficaz.....</i>	185
<i>Tabla 16. Contrastes Multivariados para los cuatro factores del cuestionario: Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones.....</i>	188
<i>Tabla 17. Resultados de las pruebas univariadas para los cuatro factores del cuestionario en función de la combinación de las variables género y edad.....</i>	189
<i>Tabla 18. Contrastes múltiples (Scheffé) para el factor Demandas del yo.....</i>	191
<i>Tabla 19. Contrastes múltiples (Games - Howell) para el factor Retos.....</i>	195
<i>Tabla 20. Baremos para el factor Fortalezas del yo.....</i>	200

<i>Tabla 21. Baremos generales para el factor Demandas del yo.....</i>	201
<i>Tabla 22. Baremos para el género masculino entre 8 y 11 años del factor Demandas.....</i>	202
<i>Tabla 23. Baremos para el género masculino con 12 años del factor Demandas.....</i>	203
<i>Tabla 24. Baremos para el género femenino entre 9 y 11 años del factor Demandas.....</i>	204
<i>Tabla 25. Baremos para el género femenino con 8 años del factor Demandas.....</i>	205
<i>Tabla 26. Baremos para el género femenino con 12 años del factor Demandas del yo.....</i>	206
<i>Tabla 27. Baremos generales para el factor Retos del yo.....</i>	207
<i>Tabla 28. Baremos del género masculino con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años para el factor Retos del yo.....</i>	208
<i>Tabla 29. Baremos del género masculino con 12 años de edad para el factor Retos del yo.....</i>	209
<i>Tabla 30. Baremos del género femenino con 8 años de edad para el factor Retos del yo.....</i>	210
<i>Tabla 31. Baremos del género femenino con 10 años de edad para el factor Retos del yo.....</i>	211
<i>Tabla 32. Baremos del género femenino con 9, 11 y 12 años para el factor Retos del yo.....</i>	212
<i>Tabla 33. Baremos para el factor Relaciones del yo.....</i>	213
<i>Tabla 34. Baremos generales de Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones del yo.....</i>	215
<i>Tabla 35. Centros de los seis clústeres en los cuatro factores de Personalidad Eficaz.....</i>	216
<i>Tabla 36. Puntuación centil de cada tipología en los factores Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones del cuestionario.....</i>	217
<i>Tabla 37. Número de casos dentro de cada conglomerado.....</i>	217
<i>Tabla 38. ANOVA para los centros de conglomerados de los cuatro factores de Personalidad Eficaz en los seis clústeres.....</i>	218

INDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Modelo de personalidad de Mc Adams	68
<i>Figura 2.</i> Modelos de personalidad de Mischel y Shoda.....	80
<i>Figura 3.</i> Guión de la sesión de aplicación de los Escenarios.....	120
<i>Figura 4.</i> Componentes de la Ficha de Registro de Respuestas dadas a los Escenarios.	122
<i>Figura 5.</i> Ítems de la dimensión Fortalezas del yo.....	133
<i>Figura 6.</i> Ítems de Demandas del yo correspondientes a la variable Motivación.....	134
<i>Figura 7.</i> Ítems de Demandas del yo correspondientes a la variable Atribuciones.....	134
<i>Figura 8.</i> Ítems de la esfera Demandas del yo correspondientes a la variable Expectativas.....	135
<i>Figura 9.</i> Ítems de la dimensión Retos del yo.....	135
<i>Figura 10.</i> Ítems de la dimensión Relaciones del yo.....	135
<i>Figura 11.</i> Relación de ítems recodificados.....	138
<i>Figura 12.</i> Ítems que componen el factor Fortaleza Social.....	145
<i>Figura 13.</i> Ítems que componen el factor Atribuciones Eficaces.....	148
<i>Figura 14.</i> Ítems que componen el factor Evitación de Castigo.....	149
<i>Figura 15.</i> Ítems que componen el factor Expectativas Optimistas de Conducta.....	151
<i>Figura 16.</i> Ítems que componen el factor Autoconcepto Físico.....	151
<i>Figura 17.</i> Ítems que componen el factor Expectativas Optimistas de Rendimiento..	152
<i>Figura 18.</i> Ítems que componen el factor Defensa de Derechos Propios.....	154
<i>Figura 19.</i> Ítems que componen el factor Atribuciones de Esfuerzo.....	155
<i>Figura 20.</i> Ítems que componen el factor Motivación Intrínseca.....	156
<i>Figura 21.</i> Ítems que componen el factor Afrontamiento Positivo.....	157
<i>Figura 22.</i> Ítems que componen el factor Búsqueda de Apoyos.....	159
<i>Figura 23.</i> Ítems que componen el factor Asertividad.....	160
<i>Figura 24.</i> Modelo de Personalidad Eficaz con los factores de primer orden extraídos del análisis factorial exploratorio.....	162

<i>Figura 25.</i> Modelo de Personalidad Eficaz teniendo en cuenta la covariación de los errores.....	169
<i>Figura 26.</i> Gráfico de distribución de la muestra en la variable edad.....	186
<i>Figura 27.</i> Gráfico de distribución de la muestra en la variable género.....	186
<i>Figura 28.</i> Distribución de la muestra por género y edad.....	187

INTRODUCCIÓN

El profesor Martín del Buey (2004) señala que la Personalidad Eficaz es un constructo teórico - empírico compuesto por cuatro esferas del yo: fortalezas del yo (autoconcepto y autoestima); demandas del yo (motivación, atribución y expectativas); retos del yo (afrentamiento de problemas y toma de decisiones) y relaciones del yo (comunicación, empatía y asertividad). Partiendo este marco teórico, el presente trabajo pretende la construcción de una prueba de evaluación entono al constructo de Personalidad Eficaz para establecer Tipologías modales multivariadas en niños de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria .

Comenzaremos enmarcando el constructo dentro de sus supuestos teóricos y se argumentarán los posicionamientos que mantiene el profesor Martín del Buey al respecto de la denominación, los postulados de partida y la delimitación de la Personalidad Eficaz. Contextualizaremos seguidamente la construcción del cuestionario en el marco de trabajos desarrollados durante las dos últimas décadas por grupo de investigación de orientación y atención a la diversidad (GOYAD) de la Universidad de Oviedo en torno al constructo, y que se constituyen como antecedentes de este trabajo.

Por otro lado, teniendo en cuenta las edades de los niños y niñas que van a participar en nuestro estudio -entre 8 y 12 años-, se han planteado además las siguientes cuestiones a la que trataremos de dar respuesta: "¿Se puede hablar de personalidad en la infancia y, por lo tanto, evaluarla?"; y más aún "¿Se puede hablar de Personalidad Eficaz en la infancia?". Para ello se hará un breve recorrido por distintas concepciones de la personalidad y su evaluación en la infancia: se tratará la evaluación clínica y empírica de la personalidad, se planteará el concepto de temperamento y su relación con la personalidad, se revisarán diversos estudios longitudinales de personalidad infantil y temperamento con el objeto de analizar la influencia de la personalidad infantil en la personalidad adulta y se planteará también la polémica estabilidad-cambio en el desarrollo de la personalidad. Además, en referencia a la edad de los evaluados, se analizarán brevemente ciertas peculiaridades a tener en cuenta cuando trabajamos con niños.

Con respecto al establecimiento de tipologías modales multivariadas, uno de los objetivos principales de este trabajo, se plantearán los antecedentes históricos de la aplicación de esta técnica en psicología, la crisis de esta y su resurgimiento posterior en la investigación actual.

En el marco experimental se presentará el proceso de construcción de la prueba de evaluación, comenzando por la metodología de escenarios seguida para la elaboración de los ítems y los antecedentes de uso de esta metodología en psicología. Seguidamente se presentará la puesta en práctica de esta metodología y cómo terminan desembocando las repuestas de los niños a los escenarios, en los ítems que conforman el cuestionario de Personalidad Eficaz que aquí se presenta.

Para terminar, expondremos los resultados obtenidos: presentando un cuestionario fiable y válido, el protocolo de aplicación final, los baremos de dicha prueba, y se establecerán, por último, las tipologías modales multivariadas en función de las puntuaciones alcanzadas por los sujetos evaluados.

En definitiva, se presentará y enmarcará el constructo de Personalidad Eficaz, el concepto de personalidad y madurez en la infancia y el establecimiento de tipologías modales. En el marco experimental se mostrará el proceso de construcción del cuestionario -a través de la metodología de escenarios propuesta-, las propiedades psicométricas del mismo, y las tipologías de niños y niñas de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria según las puntuaciones alcanzadas en las variables del constructo.

I.MARCO TEORICO

1. EL CONSTRUCTO DE LA PERSONALIDAD EFICAZ.

1.1. INTRODUCCIÓN

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

La Personalidad Eficaz es un constructo teórico formulado en la segunda mitad de la última década del siglo XX (Años 1996 y 1997).

A pesar de lo reciente de su planteamiento se iniciaron numerosas investigaciones sobre dicha temática en dos líneas muy definidas: la evaluadora y la de intervención.

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

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

Todo ello se ha plasmado en comunicaciones presentadas en congresos de ámbito nacional e internacional, artículos en revistas científicas, realización de tesis doctorales, tesinas de licenciatura y memorias de investigación, para la consecución del Diploma de Estudios Avanzados (D.E.A), y cursos de Extensión Universitaria. Igualmente en programas desarrollados en Centros educativos públicos, concertados y privados en las Comunidades autónomas de Galicia, Asturias, Cantabria, Castilla-León y Madrid.

En este contexto de investigación este trabajo se centra en la elaboración de un cuestionario de evaluación de Personalidad Eficaz en contextos de población estudiantil de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años que permita el establecimiento de tipologías modales.

Así, este trabajo no se centra únicamente en la construcción del citado instrumento, pero es requisito previo a otra aportación basada en el establecimiento de tipologías modales multivariadas en base al constructo de Personalidad Eficaz.

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

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

Seguiremos para su redacción las pautas orientativas establecidas por la Comisión de Doctorado de la Universidad de Oviedo relacionadas con la redacción de tesis doctorales.

1.2. SUPUESTOS IMPLÍCITOS DE LA FORMULACIÓN

El profesor Martín del Buey hace su formulación en base a los siguientes postulados.

- Constructivismo
- Planteamientos cognitivos
- Teoría de los rasgos
- Opción Psicométrica
- Investigación empírica

Respecto a su opción constructivista y la adopción del término de Personalidad Eficaz parece oportuno recoger algunas de sus reflexiones (Martín del Buey, en prensa):

1. La formulación de un constructo como una opción investigadora por la que vale la pena apostar:

“La definición del constructo depende de la orientación teórica del investigador y de las relaciones observadas entre las medidas del constructo y los diversos criterios. Posiblemente sea una osadía por mi parte plantear un constructo por modesto y limitado que sea”

“Creo que el constructivismo tiene un aire de creatividad y en su caso de independencia y libertad de pensamiento. Y que la ciencia ha avanzado por este camino. Aunque no siempre se ha podido demostrar empíricamente todos sus postulados. Posiblemente porque no se puedan demostrar. Lo que no quiere decir que no sean ciertos”.

2. Entendimiento del constructo de forma sistémica y en relación a otros constructos:

“El significado del constructo se halla incluido dentro de su relación con los demás constructos que forman parte de la teoría, y tienen relación con las observaciones empíricas derivadas de la teoría. La evidencia confirmativa del constructo depende de la verificación empírica de una relación prevista de antemano, o de la ausencia de la misma en aquellos casos en los que no se preveía su presencia, cuanto mayor sea el aumento de las predicciones confirmadas tanto más abundantes serán las fuentes de evidencia favorables al constructo, cuanto mayor sea la extensión de la red teórica general en la cual se halla inserto el constructo, tanto más fuerza tendrán las pruebas favorables a la validez del constructo. En la validez del constructo la teoría, el diagnóstico y la investigación se entremezclan”

3. La opción constructivista en oposición, aunque no enfrentamiento, a la opción operacionista:

“No obstante y en contraste con el enfoque de la validez del constructo hay otros autores que recomiendan otro enfoque llamado el operacionismo. El operacionismo se esfuerza por definir los conceptos en términos de las operaciones o procedimientos empíricos empleados para medir el concepto. El énfasis recae sobre

concepto-operaciones que es públicamente observable. Solo mediante el uso de tales conceptos y operaciones podrá avanzar la psicología en cuanto ciencia empírica”.

“Para mí los objetivos de los partidarios de la validez del constructo y los del operacionismo no son diferentes”.

“Todos los psicólogos dedicados a la investigación pretenden incrementar nuestra capacidad de predicción y control de la conducta, gracias al diseño experimental riguroso y al descubrimiento de relaciones cuantitativas entre las variables. Sin embargo, no se ponen de acuerdo en lo que respecta a las vías para alcanzar dichas metas. Hay algunos que afirman que la validez del constructo crea una confusión innecesaria, y conduce a un enfoque no científico del estudio de la conducta. Pero hay otros psicólogos que creen que el operacionismo estricto limita el potencial valor de la conducta en las situaciones naturales y puede llevarnos a una excesiva simplificación”.

“En consecuencia pienso que ambos puntos de vista tienen defensores y sus contradictores, así como también sus ventajas y sus inconvenientes. Para mí la validez del constructo y el operacionismo son expresión de diferentes filosofías de la ciencia y suponen estrategias distintas en la investigación. Lo importante es reconocer que la adopción de uno u otro punto de vista puede conducir al estudio exclusivo de unas determinadas variables de la personalidad y de unas determinadas relaciones existentes entre los fenómenos”.

“El enfoque operacionista y constructivista tiene como transiende y mayor calado los enfoques básicos de la construcción del conocimiento científico en psicología”

En este sentido Deshiel (1939) distingue entre el interés por las uniformidades propias del enfoque experimental y el énfasis en los individuos propio del enfoque clínico.

Bindra y Scheir (1954) ponen el énfasis en la distinción entre el enfoque experimental, en el que las variaciones son introducidas por el propio experimentador,

y el psicométrico, en el cual la diversidad es obtenida mediante la selección de individuos que difieren en los tests.

Cronbach (1975) se fija en la distinción entre el enfoque experimental, en el que el interés recae en las uniformidades producidas por los cambios operados en la situación, y el enfoque correlacional, en el que el interés versa sobre las diferencias individuales, las cuales permanecen estables en las distintas situaciones.

Los defensores de un punto de vista buscan leyes que sean uniformes para todos los individuos y critican a los defensores del otro por su falta de rigor y por las inconsistencias de los resultados obtenidos por ellos. Estos por su parte, insisten en la complejidad de la conducta humana, tal como se muestran en las diferencias individuales, y critican a los partidarios de la otra estrategia, porque se interesan por cosas triviales y porque pasan por alto el modo ordenado y estable como las personalidades individuales se manifiestan a través de las distintas situaciones.

Martín del Buey (en prensa) mantiene la posibilidad y la conveniencia de establecer un acercamiento entre ambos modos operativos de construir la ciencia psicológica.

4. Respecto a la opción por emplear el término de personalidad apunta las siguientes ideas:

- La primera de ellas es considerar la personalidad como algo distintivo y propio de cada individuo. El fundamento de esta unicidad varía según las distintas escuelas pero la mayoría de los autores aceptan que, de algún modo, en la personalidad se expresa y funda lo propio de cada individuo
- La segunda es indicar que la presencia de un modo habitual de responder en términos de sistema de rasgos o de organización del predominio de esta o aquella disposición, es uno de los criterios frecuentemente utilizados para definir la personalidad

- La tercera hace referencia a que este modo habitual tiende a interpretarse en términos de sistema de rasgos o de organización global de funciones adaptativas, más bien que como mero sumatorio de elementos inconexos.
- La cuarta es reconocer que entre las funciones cuya integración constituye la personalidad, se ha dado primacía a las afectivas y tendenciales, sobre las cognitivas, aunque últimamente el predominio de los planteamientos sociogenéticos sobre los constitucionales está invirtiendo este proceso.
- La quinta es que la autoposición consciente del sujeto en términos de ego constituye el foco central de la personalidad en las escuelas humanistas; pero los continuos hallazgos de determinantes biológicos y sociales que le pasan desapercibidos al individuo en sus decisiones, inscriben las funciones cognoscitivas y decisorias del yo en una retícula de relaciones que las condicionan profundamente.
- La sexta y última idea es que la psicología de la personalidad busca, científicamente el conocimiento de las leyes que regulan su funcionamiento. Por ello se hace necesario concebir su estudio como el del sistema de indicadores que permiten la predicción del comportamiento bajo condiciones específicas

Estos postulados los considera opciones válidas y admitidas en los planteamientos de la psicología científica actual tan respetables como otros planteamientos existentes.

1.3. DEFINICIÓN DEL CONSTRUCTO

Desde los citados planteamientos el profesor Martín del Buey (en prensa) define constructo Personalidad eficaz en los siguientes términos:

“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).”

En esta definición quedan implicados varios conceptos. Se trata de un postulado multidimensional que hace referencia a los siguientes conceptos:

- Autoconcepto en base real
- Autoestima correspondiente al Autoconcepto
- Motivación
- Expectativas adecuadas
- Atribución de causalidad
- Afrontamiento de problemas
- Toma de decisiones
- Empatía
- Asertividad
- Comunicación

Estas diez características constitutivas de la Personalidad Eficaz las agrupa en cuatro dimensiones en torno al yo que fueron sugeridas en su momento por el profesor Rodolfo Marcone de la Universidad de Playa Ancha.

1. **Las fortalezas del yo** integrada por : el *Autoconcepto* y la *autoestima*
2. **Las demandas del yo** integrada por: la *motivación*, las *expectativas* y las
3. **Los retos del yo** integrada por : *afrentamiento* de problemas y la *toma de decisiones*
4. **Las relaciones del yo** integrada por : la *empatía*, la *asertividad* y la *comunicación*

1.4. ETIOLOGÍA DE LOS PLANTEAMIENTOS

En diferentes escritos relacionados con su constructo el profesor Martín del Buey plantea que una de las teorías más fuertes consistentes y arraigadas en psicología sea la teoría de la incertidumbre.

Esta teoría postula la imperiosa necesidad que tenemos todos de superar esta situación siempre que podamos y lo antes posible. Y que esta tendencia a salir de ello constituye un motivo muy importante, por no decir básico, que genera un activo comportamiento.

Es un hecho que convivimos con incertidumbres desde que nacemos siendo la mayor de nuestras incertidumbres la muerte.

En el entretiem po nos hacemos de forma consciente o menos conscientes preguntas constantemente.

Unas versan sobre la realidad que nos rodea (sean personas, acontecimientos u objetos) y otras sobre nosotros mismos.

Estas preguntas son simples en su formulación, pero tienen unas respuestas en ocasiones complejas y en otras inciertas.

Respecto a la realidad cada día aparece nuevas conjeturas sobre la realidad que nos rodea que confirma el hecho de volverse de forma casi continua a cuestionar las respuestas que habíamos dado a las preguntas formuladas: “cuando ya teníamos todas las respuestas planteadas se nos cambiaron todas las preguntas”.

Y si esto es un hecho respecto a conocimiento y las incertidumbres que nos plantea la realidad externa a nosotros no lo es menos las incertidumbres y certezas que tenemos respecto a nosotros mismos.

El profesor Martín del Buey ante la posible querencia de hacer un listado resumido de las preguntas que nos hacemos y nos hacen sobre nosotros mismos sugiere que es posible que se resuma en el conocido deseo y mandato del “Conócete a ti mismo” que lleva a la pregunta ¿Quién soy?

En psicología se la etiqueta con la dimensión de Autoconcepto. Algunos la venden como hallazgo impresionante del final del siglo XX y fuente de inspiración de la investigación actual. Es cierto con todo que se ha intentado su estudio desde supuestas plataformas empíricas y experimentales tratando de comprender mejor las distintas caras que el autoconcepto encierra. Y eso, es a juicio del profesor una labor loable; pero no nueva.

En este contexto y en su calidad de *“modesto aprendiz apasionado por la arquitectura de las dimensiones psicológicas”* (así se define) se acerca al estudio de las diferentes caras que presenta el autoconcepto y formula la correspondiente arquitectura o constructo de los componentes que lo integran.

A la pregunta ¿Quién soy? se le debe asociar ineludiblemente otras preguntas implícitas que la aclaran, detallan y concretan.

Sugiere las siguientes :

- ¿Cómo me valoro?
- ¿Qué quiero?
- ¿Qué espero?
- ¿De qué depende?
- ¿Qué me lo impide?
- ¿Cómo los supero?
- ¿Cómo me relaciono con los demás?

Ya formuladas, entiende que la pregunta de quién soy debe ir acompañada del cómo me valoro o cómo me estimo. Si el **autoconcepto** es necesario, es conveniente a todos los efectos que tenga un cierto valor subjetivo de aprecio hacia esos elementos o características que lo definen. Por eso que la pregunta de cómo me valoro debe tener connotaciones positivas que se denominan autoestima.

Un conocimiento de sí mismo (autoconcepto) valorable de forma positiva (**autoestima**) , ajustado, ponderado, contrastado y veraz, es decir de calidad, lleva consigo implícito las preguntas de qué quiero, qué espero y de qué depende su consecución. Son preguntas existenciales comunes a todas las personas y que con frecuencia nos hacemos de forma implícita y explícita.

El “qué quiero” no deja de ser una respuesta al sentido que tiene mi yo en la realidad. Puede llamarse **Motivación**. Motivación que tiene un amplio espectro que va desde la pregunta sobre qué hace una persona como yo en un mundo como éste, a qué me apetece comer al mediodía y pasando por saber si quiero ser médico, fontanero o cantante.

Y a esa motivación o respuesta a qué quiero, debe ir acompañado a modo de extensión del autoconcepto y la autoestima, la pregunta de qué espero. Conceptualmente sería la **expectativa** o esperanza tengo de poder conseguir lo que quiero.

Junto a la pregunta qué quiero (motivación) y qué espero (expectativa) viene la ineludible pregunta íntimamente relacionada con quién soy y como valoro, que es: de qué depende. Se le llama **atribución de casualidad**. Dónde, de forma orientativa, interesa que cuanto más la consecución dependa de uno mejor que mejor.

Todo lo dicho hasta el momento sería muy positivo si fuésemos un yo autónomo, independiente y biológicamente autótrofo. Pero la realidad no es esa.

Por eso, a ese conocimiento que voy teniendo del yo y de mis deseos, expectativas y poder, le debo añadir una concienciación de las dificultades que me rodean que se concreta en la pregunta sobre qué impedimentos tengo para ello. A esto se le llama **afrontamiento de problemas**.

Pregunta que es clave y muy existencial. Detectar dónde está el problema y definirlo no es fácil. A veces es necesario acudir a expertos para que nos ayuden a definirlo.

Si conocer los impedimentos que tiene el yo es importante, no lo es menos saber cómo superarlos. Esto es más difícil una vez que te das cuenta de que los problemas normalmente no se presentan aislados y únicos, y sí con muchas caras que dificultan su abordaje de una sola vez. Por eso la pregunta de cómo lo supero viene a ser la segunda parte del afrontamiento del problema. Se le llama **toma de decisiones**.

Finalmente, Martín del buey plantea que a esas preguntas que matizan la primera, relacionada con el autoconcepto, había que añadir una que da cuenta del carácter social del yo y su ineludible dependencia de los demás para la consecución de sus metas y autorrealización. Es la pregunta: cómo me relaciono con los demás.

Pregunta compleja que Martín del Buey (en prensa) percibe con tres apartados.

La relación con los demás implica una acción primera sumamente importante como es la **comunicación**. Y esta lleva implícita dos acciones básicas: cómo los comprendo y cómo me comprenden. Así, incorpora a constructo: con respecto a la primera acción la **empatía** y con respecto a la segunda acción **asertividad**.

Conocer cómo me relaciono con los demás es importante. Eso hace que conozca mi capacidad de comunicación o el alcance de la misma tanto en su dimensión verbal como no verbal, metiéndome al máximo y en la medida de mis posibilidades en el interlocutor , en su mundo cognitivo y afectivo desarrollando al máximo esa capacidad (empatía) e intentando también expresar mi mundo cognitivo y afectivo contenedores de todo mi yo (autoconcepto, autoestima, motivación, expectativa, atribución, afrontamiento de problemas y toma de decisiones).

1.5. LA PERSONALIDAD EFICAZ COMO RESPUESTAS A ESTAS PREGUNTAS

Martín del Buey sugiere que a la pregunta existencial que todos nos hacemos en torno a uno mismo de “¿quién soy?” debe ir completada como mínimo por otras serie de preguntas que se plantearon ya más arriba: ¿Cómo me valoro?, ¿Qué quiero?, ¿Qué espero?, ¿De qué depende?, ¿Qué me lo impide?, ¿Cómo los supero? y ¿Cómo me relaciono con los demás?

En base a ello entiende que toda persona que tenga respuesta a cada una de ellas cabe suponer que está dotada de un buen equipamiento para caminar en la vida.

No obstante hace las siguientes sugerencias que matizan esta formulación:

- Sugiere que las respuestas sufren variaciones a lo largo de su vida. La experiencia y el conocimiento la va aclarando, matizando y en su caso variando. Eso es inevitable y necesario. Y bueno es que se tenga siempre una respuesta.
- Sugiere que esas respuestas se encuentren fácilmente. Supone un aprendizaje y es un proceso laborioso. Posiblemente sea un ejercicio constante a lo largo de toda la existencia que se inicia desde niño y finaliza con el tránsito a otra realidad o muerte. Y es necesario tener respuesta para no sentirse desorientado o dar bandazos existenciales.
- Plantea que desconoce si están todas las preguntas o falta alguna. Pero tiene la creencia de que todas las que formula deben formar parte del catálogo.

En este contexto se pregunta nuevamente si las personas que estén en posesión de respuesta a estos interrogantes son personas que pertenecen a una categoría especial o reúnen una serie de cualidades que las hacen pertenecer al grupo de excepcionales.

La experiencia dice que no todos suelen responder con prontitud, rapidez, premura, seguridad a estas preguntas. En general, se encuentran dificultades para ello y normalmente se tarda en contestar y en muchos casos se hace con generalidades.

Pero cuando encontramos a una persona que manifiesta....

<i>“seguridad en sí misma,</i>
<i>con metas perfectamente definidas,</i>
<i>con claras aspiraciones de conseguirlas,</i>
<i>sabedor de las dificultades con las que se encuentra</i>
<i>y capacidad resolutiva para superarlas</i>
<i>con capacidad comunicativa</i>
<i>con capacidad comprensiva o empática</i>
<i>sin anular a nadie pero tampoco sin dejarse anular”</i>

....parece claro que es una especie singular, no muy habitual y digna de estudio. Así, si nos encontramos con una persona que reúne esas características es posible que posea una serie de cualidades que estarán relacionadas con la inteligencia, la madurez, la competencia, la eficacia...etc. De esas cualidades unan están relacionadas con la aspectos propios del yo y otras relacionadas con el resultados de sus comportamientos.

Llegado a este punto de su reflexión el profesor Martín del Buey formula las siguientes hipótesis de trabajo:

1º. Es posible que en la literatura científica centrada en la psicología existan antecedentes o estudios que han relacionado estas preguntas, convertidas en dimensiones, y en base a ello se hayan formulado constructos a modo de aproximaciones.

Pero igualmente es posible que un intento de aproximación que relacione las diez dimensiones de autoconcepto, autoestima, motivación, atribución, expectativas,

afrontamiento de problemas, toma de decisiones, empatía, asertividad y comunicación, sea como mínimo novedoso, consistente y posible.

E igualmente es posible que se pueda formular teóricamente que esas características son constitutivas de una personalidad eficaz, efectiva y eficiente.

2º Es posible que usando un método empírico adecuado se pueda demostrar que todas esas preguntas que se han formulado, convertidas en dimensiones, estén relacionadas entre sí de forma significativa, y que la persona que tenga esas dimensiones positivas sean en la realidad eficaces, eficientes y efectivas en el contextos en que se las valora.

Respecto a la primera hipótesis Martín del Buey reconoce que en sus planteamientos hay antecedentes significativos. De forma especialmente significativas destaca los siguientes :

- Aportaciones de las distintas escuelas psicológicas respecto al concepto de madurez
- La perspectiva de la teoría de las inteligencias múltiples
- Aportaciones de la teoría sobre la inteligencia emocional
- Los estudios realizados por Bandura sobre la auto-eficacia.

Respecto a las aportaciones al constructo de personalidad eficaz derivadas de los *constructos sobre madurez* merece especial significado aquellos que relacionan la madurez con la competencia.

Dos modelos cobran especial interés para su constructo:

- El modelo de madurez psicológica de Heath (1965).
- El modelo de competencia propuesto por White (1959) continuado por Garnezy y Masten (1991) y Waters y Sroufe (1983).

Respecto a las aportaciones al constructo de las *teorías de las inteligencias múltiples* el constructo de Personalidad Eficaz parte del postulado siguiente: Las

conductas generadoras de eficacia son en el fondo respuestas o (si se quiere ser más exacto y preciso) conductas inteligentes, entrenables y objeto de desarrollo.

Por ello parece que es necesario nutrirse de todos aquellos autores que han tratado la inteligencia y las distintas modalidades de la misma.

De forma especial interesan dos desarrollos claves en este sentido:

- La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983) – posteriormente modificada (Gardner, 1999)
- La Teoría Triarquica de Robert J. Sternberg (1985).

Respecto a las aportaciones al constructo de los planteamientos de la *inteligencia emocional* entendida como un aspecto específico de inteligencia cobran especial interés las aportaciones siguientes:

- El modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997). El básico sobre los que pivotan los demás.
- 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 y Greaves (2005).
- Modelo de Bar-On (2006) de Inteligencia Emocional-Social.

A juicio del profesor Martín del Buey el constructo de inteligencia emocional entendido como capacidad y definido por Salovey y Mayer (1997) tiene una dimensión y alcance mucho más reducido en la medida que se circunscribe a cuatro dimensiones relacionadas con la inteligencia emocional. En este sentido el constructo de personalidad eficaz es mucho más amplio en la medida que abarca dimensiones mucho más amplias.

En cambio en el constructo de inteligencia emocional concebido como rasgo sí que encontramos unos descriptores que tienen muchos elementos coincidentes con el

constructo. Pero la pregunta básica que se hace es ¿hasta qué punto esos rasgos que se describen como pertenecientes a la inteligencia emocional son realmente rasgos de inteligencia emocional? De forma más explícita ¿Qué tiene que ver esos rasgos con la inteligencia emocional?.

Con respecto a las aportaciones de Bandura (1975, 1977, 1985 y 1997), Martín del Buey (en prensa) indica que la teoría de Bandura ofrece elementos de singular importancia en la formulación del Constructo Personalidad Eficaz.

Un componente básico del mismo es el factor denominado “Fortalezas del yo”, compuesto fundamentalmente por dos rasgos: el autoconcepto y la autoestima, conformando dos aspectos de un mismo concepto. La relación de ambas rasgos con la autoeficacia es clara.

Otro componente básico integrado del constructo de Personalidad Eficaz son las “Demandas del yo”, constituido fundamentalmente por tres rasgos: motivación, atribución y expectativas. Igualmente estos rasgos están presentes en los postulados de Bandura sobre autoeficacia.

Es necesario puntualizar que el constructo de Personalidad Eficaz se centra en definir los elementos que lo integran, y no únicamente en la importancia que tiene la confianza y creencias personales en la autoeficacia, que es lo que ha investigado y desarrollado Bandura.

Esto constituye la diferencia esencial entre ambos constructos. Por ello la Personalidad Eficaz no puede ser encuadrada entre los postulados conductuales de Bandura (al menos en sus inicios) ni corresponde exactamente con su teoría Social Cognitiva.

Respecto a la segunda hipótesis la realidad empírica permite disponer de diferentes pruebas que miden las variables que integran el constructo de personalidad eficaz.

Se ha verificado empíricamente que estas variables están relacionadas entre sí.

Que estas variables están relacionadas entre sí y su interrelación permite formular grupos que derivan en perfiles o tipos significativamente diferenciados.

Dichas pruebas, se han aplicado en diferentes campos educativos e institucionales, obteniendo unos índices de validez de constructo, externa y fiabilidad ampliamente satisfactorios.

Con independencia a estas dos hipótesis de partida de Martín del Buey se formulan los siguientes planteamientos relacionados con la denominación del constructo Personalidad Eficaz

Estos planteamientos se centran en los siguientes aspectos:

- ¿Eficacia o eficiencia o efectividad?
- ¿Eficacia o autoeficacia?
- ¿Persona o personalidad?
- ¿Eficacia vs competencia?

En sus escritos (Martín del Buey, en prensa) da respuesta a estos planteamientos y formula la siguiente síntesis:

1. Que ha existido preocupación y ocupación por definir y perfilar las características propias de una personalidad competente, madura, emocionalmente estable, inteligente, y si se quiere eficaz, (aparece escasamente) pero que todas esas aproximaciones son en ocasiones dispares a la hora de concretar las dimensiones o rasgos que la integran.

2. Este hecho le ha obligado a realizar un detallado análisis de los conceptos de madurez, inteligencia, competencia, y eficacia, para quedarse finalmente con el de eficaz comprendiendo en el mismo el de eficiencia y el de efectividad y considerando los otros como complementarios y en su caso aclaratorios al de eficaz.

3. Que posiblemente exista unos rasgos comunes que están frecuentemente presentes en esas personas que si bien no son coincidentes en sus nombres si lo sean

en sus descriptores. Así se puede observar en los descriptores que se hacen a la hora de definir una persona madura desde los distintos postulados en que se formula, como a la hora de definir la inteligencia intra e interpersonal y emocional , como las connotaciones que se atribuyen a una persona sabia, mentalmente sana y en su caso autorrealizada.

4. Que el listado de características que integran ese tipo de personalidad en la mayoría de las veces es ampliamente extenso observándose una posible repetición de los mismos y requiriendo una esencialización de ellos. Dificultad que se acrecienta cuando no existen descriptores de ellos que permitan acotarlos y diferenciarlos.

5. Que las formulaciones de esas dimensiones imputables a esas personas en la mayoría de los casos no tienen soporte empírico y mucho menos experimental, y vienen a ser fruto de una observación empírica laudatoria y en modo alguno de mayor alcance.

6. Que la competencia y sus derivados están muy presentes en la sociedad actual. Hasta tal punto que en las programaciones educativas de todos los países es una palabra puesta de moda. Se habla de programación en competencias, algo que para Martín del Buey supone la esencia de toda educación.

Aún con esto, cabe concluir que el concepto eficacia es más amplio que competencia y que esta no deja de ser concreciones concretas de eficacia.

1.6. LA MEDICIÓN DE LA PERSONALIDAD EFICAZ

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

1.6.1. LAS VARIABLES DE LA PERSONALIDAD EFICAZ COMO RASGOS

Las variables de Personalidad Eficaz, debido a sus características, se pueden tratar de la misma manera que los rasgos. Por ello, a la hora de evaluarlo, se han construido escalas utilizadas en pruebas para su medición.

En todos los test de evaluación del constructo se ha elegido la escala tipo likert como formato de respuesta, cada ítem se respondía de 1 a 5 siendo 1 nada de acuerdo con el ítem; 2 poco de acuerdo con el ítem; 3 algo de acuerdo con el ítem; 4 bastante de acuerdo con el ítem y; 5 totalmente de acuerdo con el ítem.

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

1.6.2. INSTRUMENTO ELABORADOS

En este contexto y con estos planteamientos presentamos en este capítulo la elaboración de instrumentos con el fin de evaluar la Personalidad Eficaz que miden las cuatro dimensiones teóricas que componen el constructo: fortalezas del yo, demandas del yo, retos del yo y relaciones del yo.

Los diversos ámbitos en los que se han elaborado cuestionarios han sido:

1. Población adulta:

Ámbito empresarial : CPE-Empresa: 421 ítems
Ámbito empresarial : CPE-Empresa reducido: 203 ítems
Población adulta (genérico) : CPE-Adultos : 30 ítems
Personas con discapacidad física: CPE-Motoricos: 22 ítems
Profesorado chileno : CPE-Profesores : 62 ítems

Se han elaborado un total de cinco cuestionarios destinados a población adulta:

- Dos Destinados al ámbito profesional :
 - Uno de 421 ítems (CPE-Empresa).
 - Uno de 203 (CPE-Empresa/reducido).
- Uno Destinado a población adulta de carácter general con un total de 30 ítems (CPE-Adultos).
- Uno Destinado a población con discapacidad motórica reconocida a partir del 33% que cuenta con 22 ítems (CPE-Motóricos).
- Uno Destinado a contextos docentes con 62 ítems (CPE-Profesores).

Los cuatro primeros están dirigidos a población española mientras que el último tiene como población de destino profesorado chileno.

2. Estudiantes de tercer ciclo (Juventud):

Universitarios chilenos y españoles : CPE-Universidad
Estudiantes chilenos de primer año de ingeniería: CPE-Universidad
Estudiantes chilenos técnico-profesionales CPR-Tp/chi.
Estudiantes españoles de formación profesional: CPE-Fp

3. Estudiantes de Enseñanza Secundaria (12 a 18 años) (Adolescencia):

Primitivo : CPE-Pa
Primitivo más estilos de pensamiento: CPE-Pae
Educación secundaria España: CPE-Es/e
Educación secundaria Chile: CPE-Es/ch.
Educación Secundaria : CPE-E/es-ch/Escala ampliada

4. Estudiantes de Educación Primaria (8 a 12 años):

Estudiantes de 8 a 12 años de educación primaria españoles : CPE-P/8-12/es
Estudiantes de 8 a 12 años de educación primaria chilenos: CPE-P(8/12/ch.

A continuación se plantean la información más relevante de cada uno de ellos con objeto de contextualizar la presente investigación en el desarrollo del trabajo del grupo GOYAD.

CPE	EMPRESA
-----	---------

Nombre del test: CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ-EMPRESA (CPE-E)

Fiabilidad : tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .937

Número de ítems: 421

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 1,30 horas aproximadamente, sólo de aplicación, aunque no se considera como tiempo límite.

Aplicación: Adultos de nivel formativo medio o superior, jefes o directivos

Dimensiones :

Autoconcepto :1 a 41
Autoestima: 42 a 79
Autocontrol Emocional: 80 a 110
Atribución: 111 a 131
Expectativas: 132 a 153
Motivación Interna: 154 a 187
Motivación Externa: 188 a 205
Motivación de Estabilidad : 206 a 215
Afrontamiento de Problemas : 216 a 250
Toma de Decisiones: 251 a 293

Sensibilidad Social. Empatía: 294 a 331
Conducta Social y Liderazgo: 332 a 374
Sociabilidad y Relaciones Humanas: 375 a 421

CPE-EMPRESA reducido

El proceso de elaboración de este segundo cuestionario aparece publicado por Baeza Martín, R. y Martín Palacio, M.E. (2002) en las actas del X Congreso de Psicología de la Infancia y Adolescencia celebrado en Teruel.

Nombre del test: CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ - EMPRESA REDUCIDO(CPE-Er)

Fiabilidad: tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .9696.

Número de ítems: 203

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 1 horas aproximadamente, sólo de aplicación, aunque no se considera como tiempo límite.

Aplicación: Adultos de nivel formativo medio o superior, jefes o directivos

Dimensiones:

<i>Autoconcepto = 1 – 15</i>
<i>Autoestima = 16 – 28</i>
<i>Autocontrol = 29 – 40</i>
<i>Atribuciones = 41 – 49</i>
<i>Expectativas = 50 – 71</i>
<i>Motivación Interna = 72 – 102</i>
<i>Motivación Externa = 103 – 110</i>
<i>Motivación Estabilidad = 111 – 114</i>
<i>Afrontamiento = 115 – 129</i>

<i>Toma de decisiones = 130 – 135</i>
<i>Sensibilidad Social = 136 – 152</i>
<i>Conducta Social = 153 – 165</i>
<i>Sociabilidad y Relaciones Humanas = 166 – 203</i>

CPE	ADULTOS
------------	----------------

En la evaluación de Personalidad Eficaz en contextos adultos también se ha elaborado un cuestionario que evalúa éste constructo de manera rápida y fiable en contextos adultos no especificados.

Nombre del test: CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ- ADULTOS (CPE-A)

Fiabilidad: tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de . 858

Número de ítems: 30

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 15 minutos aproximadamente, sólo de aplicación, aunque no se considera como tiempo límite.

Aplicación: Adultos

Dimensiones:

Autoestima (A.) = 8 ítems
Autorrealización Laboral (A. L.) = 7 ítems
Autoeficacia Resolutiva (A. R.) = 5 ítems
Autorrealización Social (A. S.) = 9 ítems

CPE	DIFICULTAD MOTÓRICA
-----	---------------------

Con el fin de elaborar un cuestionario de Personalidad Eficaz adaptado para la población que sufre de alguna discapacidad motórica se ha elaborado un instrumento específico para este colectivo.

Este cuestionario, CPE-Motóricos, ha sido publicado por Martín Palacio, Cedeira Costales y Pizarro Ruiz (2011).

Nombre del test: CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ-DIFICULTAD MOTÓRICA (CPE-Dm)

Fiabilidad: tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de . 908

Número de ítems: 22

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 15 minutos aproximadamente, sólo de aplicación, aunque no se considera como tiempo límite.

Aplicación: Adultos con discapacidad motórica

Dimensiones:

Autoestima Expectante Positiva (A. E.) = 11 ítems
Habilidades Relacionales (H. R.) = 4 ítems
Capacidad Resolutiva (C. R.) = 7 ítems
Personalidad Eficaz = Sumatorio total

CPE	PROFESORES
-----	------------

Continuando con la población adulta, también se ha elaborado un cuestionario de Personalidad Eficaz dirigido a población chilena, más en concreto a profesorado chileno. La elaboración de este cuestionario ha sido objeto de la defensa de un diploma de Estudios Avanzados (DEA) dirigido por la Dra. María Eugenia Martín Palacio en el año 2010 en la Universidad Complutense de Madrid

Nombre del test: CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ- PROFESORES (CPE-P)

Fiabilidad: tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de . 886

Número de ítems: 62

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 30 minutos aproximadamente, sólo de aplicación, aunque no se considera como tiempo límite.

Aplicación: profesorado chileno

Dimensiones:

Motivación Intrínseca (M. I.) = 7 ítems
Relaciones Laborales Satisfactorias (R. L.). = 8 ítems
Afán de Liderazgo (A. F.) = 9 ítems
Preferencia por las Relaciones Sociales (R. S.)= 6 ítems
Altas Expectativas (A. E.)= 9 ítems
Autoconcepto y Autoestima Alta (A. A.)= 16 ítems
Empatía (E.)= 7 ítems

CPE	UNIVERSIDAD
-----	-------------

Se ha elaborado un cuestionario que evalúa la Personalidad Eficaz en contextos de estudiantes universitarios chilenos y españoles, publicado por Dapelo Pellerano, B. y Martín del Buey, F. (2006) en la Revista de Orientación Educativa.

Nombre del test: CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ-UNIVERSIDAD (CPE-U)

Fiabilidad: tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .87 en población chilena y un alfa de Cronbach de .764 en población española

Número de ítems: 30

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 15 minutos aproximadamente, sólo de aplicación, aunque no se considera como tiempo límite.

Aplicación: Estudiantes universitarios chilenos y españoles

Dimensiones:

Autorrealización Académica (A. A.) = 8 ítems
Autorrealización Social (A. S.) = 9 ítems
Autoestima (A.) = 8 ítems
Autoeficacia Resolutiva (A.R.) = 5 ítems

CPE	UNIVERSIDAD/ Ingeniería
-----	-------------------------

Se ha elaborado también un cuestionario que evalúa la Personalidad Eficaz en contextos específicos de estudiantes chilenos de primer año de ingeniería. Este instrumento ha sido publicado por González, M.I., Castro, P.J. y Martín Palacio, M.E. en el año (2011) en la revista de *Formación Universitaria*.

Nombre del test: CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ- UNIVERSIDAD (CPE-Ui)

Fiabilidad: tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .88

Número de ítems: 25

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 12 minutos aproximadamente, sólo de aplicación, aunque no se considera como tiempo límite.

Aplicación: estudiantes universitarios chilenos de primer año de ingeniería

Dimensiones:

Autoestima y Autorrealización (A.) = 6 ítems
Autorrealización Académica (A. A.) = 7 ítems
Afrontamiento de Problemas (A. P.) = 6 ítems
Autorrealización Socioafectiva (A. S.) = 6 ítems

CPE	TÉCNICO-PROFESIONAL
------------	----------------------------

Se ha elaborado un cuestionario que evalúa la Personalidad Eficaz en contextos de educación Técnico-Profesional chilenos. Este instrumento ha sido publicado por Dapelo Pellerano, B. y Martín del Buey, F. (2007) en la Revista de Orientación Educativa.

Nombre del test: CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ- TÉCNICO-PROFESIONAL/ Chile (CPE-TP/Ch)

Fiabilidad: tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de . 8069

Número de ítems: 22

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 15 minutos aproximadamente, sólo de aplicación, aunque no se considera como tiempo límite.

Aplicación: Jóvenes chilenos que cursan los estudios técnico-profesionales

Dimensiones:

Autoestima (A.) = 5 ítems
Autorrealización Académica (A. A.) = 7 ítems
Autoeficacia Resolutiva (A. R.) = 5 ítems
Autorrealización Social (A. S.) = 5 ítems

CPE	FORMACIÓN PROFESIONAL
-----	-----------------------

Tras la elaboración del cuestionario anterior se ha procedido a elaborar un cuestionario que evalúa la Personalidad Eficaz en el contexto de la formación profesional en alumnos españoles. La elaboración de este cuestionario ha sido publicado por Martín del Buey, F., Fernández Zapico, A., Martín Palacio, E., Dapelo Pellerano, B., Marcone Trigo, R. y Granados Urban, P. (2008) en la revista Psicothema.

Nombre del test: CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ- FORMACIÓN PROFESIONAL (CPE-FP)

Fiabilidad: tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .84

Número de ítems: 24

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 15 minutos aproximadamente, sólo de aplicación, aunque no se considera como tiempo límite.

Aplicación: Alumnos de formación profesional españoles

Dimensiones:

Autoestima (A.) = 4 ítems
Autoconcepto Académico (A. A.) = 2 ítems
Expectativa de Éxito (E. E.) = 3 ítems
Capacidad Resolutiva (C. R.) = 5 ítems
Afrontamiento de Problemas (A. P.) = 4 ítems
Autoconcepto Social (A. S.) = 6 ítems

CPE	ADOLESCENTES
-----	--------------

Se ha elaborado un cuestionario que evalúa la Personalidad Eficaz en contextos educativos españoles.

Nombre del test: CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ- PRIMITIVO (CPE-Pa)

Número de ítems: 44

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 30 minutos aproximadamente, sólo de aplicación, aunque no se considera como tiempo límite.

Aplicación: Estudiantes españoles de educación secundaria

Dimensiones:

AUTOCONCEPTO: 5 ítems
MOTIVACIÓN: 3 ítems
ATRIBUCIÓN EN EL ÁREA ACADÉMICA: 6 ítems
ATRIBUCIÓN EN EL AREA DE RELACIONES INTERPERSONALES: 6 ítems
EXPECTATIVAS: 6 ítems
AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS: 12 ítems
HABILIDADES SOCIALES: 6 ítems

CPE	PRIMITIVO MÁS ESTILOS DE PENSAMIENTO
-----	--------------------------------------

Tras la elaboración de este cuestionario se ha añadido al protocolo del CPE-Pa 13 ítems que se refieren al estilo de pensamiento de los alumnos

Nombre del test: CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ- PRIMITIVO MÁS ESTILOS DE PENSAMIENTO (CPE-Pae)

Número de ítems: 57

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 35 minutos aproximadamente, sólo de aplicación, aunque no se considera como tiempo límite.

Aplicación: Estudiantes españoles de educación secundaria

Dimensiones:

AUTOCONCEPTO: 5 ítems
MOTIVACIÓN: 3 ítems
ATRIBUCIÓN EN EL ÁREA ACADÉMICA: 6 ítems
ATRIBUCIÓN EN EL AREA DE RELACIONES INTERPERSONALES: 6 ítems
EXPECTATIVAS: 6 ítems
AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS: 12 ítems
HABILIDADES SOCIALES: 6 ítems
ESTILOS DE PENSAMIENTO: 13 ítems

CPE	EDUCACIÓN SECUNDARIA ESPAÑA
-----	-----------------------------

Tras la elaboración de estos cuestionarios se ha creado un cuestionario que evalúa la Personalidad Eficaz en contextos educativos en educación secundaria. La elaboración de este cuestionario ha sido publicado por Martín del Buey, F. y Fernández Zapico, A. (2003) en la revista Magíster.

Nombre del test: CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ- EDUCACIÓN SECUNDARIA ESPAÑA (CPE-Es/E)

Fiabilidad: tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de . 8692

Número de ítems: 28

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 18 minutos aproximadamente, sólo de aplicación, aunque no se considera como tiempo límite.

Aplicación: Estudiantes españoles de educación secundaria

Dimensiones:

Autorrealización Académica (A. A.) = 11 ítems
Eficacia Resolutiva (E. R.) = 6 ítems
Autorrealización Socio-afectiva (A. SA.) = 11 ítems

CPE	EDUCACIÓN SECUNDARIA CHILE
-----	----------------------------

Se ha elaborado un cuestionario para adolescentes chilenos que ha sido publicado por Dapelo Pellerano, B., Marcone Trigo, R., Martín del Buey, F., Martín Palacio, E. y Fernández Zapico, A. (2006) en la revista *Psicothema*.

Nombre del test: CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ- EDUCACIÓN SECUNDARIA CHILE (CPE-Es/Ch)

Fiabilidad: tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de . 85

Número de ítems: 23

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 14 minutos aproximadamente, sólo de aplicación, aunque no se considera como tiempo límite.

Aplicación: Adolescentes chilenos

Dimensiones:

Autoestima (A.) = 4 ítems
Autorrealización Académica (A. A.) = 8 ítems
Autoeficacia Resolutiva (A.R.) = 5 ítems
Autorrealización Social (A. S.)= 6 ítems

CPE	PRIMARIA /8-12/España
-----	-----------------------

Se ha elaborado un cuestionario dirigido a alumnos españoles de segundo y tercer ciclo de educación primaria. Esta herramienta de evaluación ha sido publicada por Fueyo Gutiérrez, E., Martín Palacio, M.E. y Dapelo Pellerano, B. (2010) en la Revista de Psicología y Educación.

Nombre del test: CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ- PRIMARIA /8-12/España (CPE-P/8-12/E)

Fiabilidad: tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .797

Número de ítems: 22

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 15 minutos aproximadamente, sólo de aplicación, aunque no se considera como tiempo límite.

Aplicación: Niños españoles de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria

Dimensiones:

Autoestima Personal (A. P.) = 3 ítems
Autoestima Académica (A. A.) = 12 ítems
Autonomía Resolutiva (A. R.) = 2 ítem
Autorrealización Social (AA. S.) = 3 ítems
Autonomía social (A. S.) = 2 ítems

2. TIPOLOGÍAS MODALES MULTIVARIADAS

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

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

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

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

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

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

2.1. RAZÓN DE SER DE LAS TIPOLOGÍAS

“La primera estrategia de los hombres, es su esfuerzo por imponer algún orden en el asunto de las diferencias individuales fue clasificar a la gente en tipos” (Tyler, 1972).

Esta búsqueda de tipos surge de la experiencia de que la combinación de algunos elementos dentro de una estructura psicológica, acarrea la presencia de ciertos rasgos con la exclusión de otros. De esta manera surgen los tipos como constelaciones psicológicas, unidos a estilos de comportamientos o maneras de ser. Así las tipologías han tenido un valor usual de pronóstico.

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

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

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

2.2. CONCEPTO CLÁSICO DE TIPO

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

En sentido etimológico “carácter” es la transcripción fonética de la palabra griega “*Karácte*”, que significa huella, marca, grabado. Dentro de esta agrupación se precisan varios aspectos del carácter: lo propio de un sujeto y por ello original y distintivo; formado desde su origen y por ello originario o congénito; marca permanentemente y con ello se subraya su aspecto estable; una forma unitaria, estructurada que corresponde a una posición particular (Gallitat, 1981).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3. VINCULACIÓN DEL CONCEPTO DE TIPO CON LA BIOLOGÍA Y LA HERENCIA.

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

Meilli (1941) estudia comportamientos infantiles indiferentes desde el punto de vista psicosocial (tales como reacción emotiva y psicomotora a la exposición de un objeto, duración en segundos de la sorpresa que precede al establecimiento de

contacto con el objeto, etc,) para establecer relaciones entre estos datos perceptivos, motores y emotivos y dimensiones del carácter y la inteligencia en edades posteriores.

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

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

2.4. PRINCIPALES TIPOLOGÍAS CLÁSICAS

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

2.4.1. TIPOLOGÍAS CAUSALES

Son aquellas que son explicativas y buscan las causas de los comportamientos carácteriales. Se distinguen cuatro corrientes:

La **Corriente constitucionalista** entre las que se encuentran las biotipológicas y caracterológicas de los medios interiores. Ambas están dentro de la línea hipocrática.

La **Corriente clínica y psiquiátrica** entre las que se encuentra las tipologías patológicas de los tipos extremos y las tipologías patológicas de la integración.

La **Corriente de la psicología del inconsciente** entre las que se encuentra las tipologías psicoanalíticas de orientación freudiana, la tipología analítica de Jung, la tipologías adlerianas y otras tipologías no freudianas.

Y finalmente **la corriente reactiva o mesológica** que consideran al ser en sus reacciones al medio próximo y lejano comprendiendo el medio cósmico. Son el origen de las caracterologías astrológicas y zodiacales.

2.4.2. TIPOLOGÍAS METAFÍSICAS O ÉTICAS

Se interesan por la orientación profunda del ser.

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

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

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

Spranger (1972) crea una clasificación basada en la orientación del ser. Deduce 6 tipos: el teórico, el económico, el estético, el hombre social, el político y el religioso. (Benedetti, 1980; Lorenzini, 1975).

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

2.4.3. TIPOLOGIAS FACTORIALES

Aquí se enmarcan la corriente psicoestadística y la corriente correlacional.

La perspectiva factorial en tipología se fija en 3 ejes de investigación Gallitat, (1981):

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De la antropometría Sheldon (1960) tomo la técnica de las mediciones referidas a las características tipificadas. De la embriogenética, retuvo la teoría de los 3 componentes endomórfico, mesomórfico, y ectomórfico del embrión. Estos 3 componentes recuerdan los tipos pícnico, atlético y leptosómico de Kretschmer (1967). Por último Sheldon (1960) estableció las correlaciones entre los tipos psicológicos y los 3 tipos morfológicos.

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

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

2.5. CRISIS DEL CONCEPTO CLÁSICO DE TIPO

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

2.6. INTENTOS DE UN POSIBLE REENCUENTRO: ESTRATEGIA DIFERENCIADORA DE LOS RASGOS

Se intenta poner orden en las diferencias individuales mediante el estudio de los rasgos. En vez de adscribir cada individuo a su clase, como hacen las tipologías clásicas, se dirige la atención a los rasgos que se manifiestan en su conducta. El describir a muchos individuos con los mismos rasgos sirve para expresar cuantitativamente las diferencias entre ellos (Tyler, 1972).

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

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

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

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

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

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

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

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

2.7. RECONSIDERACIÓN DEL CONCEPTO DE TIPO: CONCEPCIÓN MODAL MULTIDIMENSIONAL

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

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

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

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

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

2.7.1. TÉCNICAS DE AGRUPACIÓN POR CONGLOMERADOS

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

Esta técnica consiste en un conjunto de técnicas de análisis de datos; cuyo objetivo consiste en encontrar describir y explicar alguna estructura simple dentro de una compleja masa de datos. También es objetivo reproducir y automatizar los procesos que pueden observarse visualmente en dos dimensiones y ampliarlos a cualquier número de dimensiones; agrupar las unidades en clases, dentro de las cuales las unidades o datos tengan perfiles análogos, configurando así una reducción de datos y simplificar el análisis que pueda explicar las estructuras latentes en los datos.

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

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

Vamos a ver cada una de ellas:

a) Selección de unidades y variables

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

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

La selección de variables y atributos es más importante que el de las unidades y determina que aspectos del comportamiento de las unidades se representan en el agrupamiento. La representación excesiva de variables en un área puede afectar al resultado total. Las variables pueden refinarse, subdividiéndose y combinándose. Las variables tendrán dependencia estadística con respecto a grupos de unidades. La elección de variables es subjetiva y es también un elemento crucial del proceso de agrupamiento por conglomerados. En un proceso de agrupamiento los datos pueden disponerse en una tabla rectangular, correspondiendo las filas a unidades y las columnas a las variables o atributos observados.

b) Medidas de similitud.

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

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

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

c) Cálculo las agrupaciones por conglomerados

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

d) Interpretación y descripción de los resultados

El resultado puede representarse mediante un árbol o dendograma.

e) Interacción.

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

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

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

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

2.7.2. ANÁLISIS DE TIPO.

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

La psicología social centra sus estudios en los procesos básicos de la interacción humano con sus semejantes. Para ello propone el estudio de cuatro conductas básicas y secuencias de la interacción: la conducta perceptiva y la conducta comunicativa mediante las cuales nos formamos una idea del otro u otros, cuyo fruto será una conducta de aceptación (con los posibles grados existentes) o de rechazo (con igual categoría de grados). Para ese proceso de formación de una idea del otro que se describe como complejo, discutido y discutible, dónde entran en juego infinidad de

teorías tales como las de Primeras impresiones, las taxonómicas , atribuciones de causalidad y otras, muy sometidas a error claro de percepción se ve conveniente incorporar para incrementar y enriquecer esa precisión perceptual las tipologías modales de especies o multivariadas donde la presencia de unos rasgos combinados puede dar lugar a una especie o tipo con mayor base de objetividad.

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

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

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

2.7.3. RENACIMIENTO DE TRABAJOS EN TORNO A LAS TIPOLOGÍAS

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

Coie, Dodge y Coppotelli (1982) *Dimensions and types of social status: A cross-age perspective.*

Newcomb y Bukowski (1983) *Social impact and social preference as determinants of Children's Peer Group Status*

Maassen y Lanndsheer (entre 1996 y 1998) *Two dimensional sociometric status determination with rating scales; The processing or rating scales for the determination of two-dimensional sociometric status; y Stability of three methods for two-dimensional sociometric status determination based on the procedure of Asher, Singleton, Tinsley and Hymel.*

Saunders (1992) *A typology of men who batter: Three types derived from cluster analysis.*

Holtzworth-Munroe, Meehan, Herron, Rehman, y Stuart (2003) *Typologies of male batterers: Three subtypes and the differences among them. Y Do subtypes of martially violent men continue to differ over time?*

Waltz, Babcock, Jacobson y Gottman (2000) *Testing a typology of batterers.*

Petersen, Doody, Kurz, Mohs, Morris, Rabins (2001). *A typology of men who batter: Three types derived from cluster analysis.*

Chambers y Wilson, (2007) *Assessing male batterers with the Personality Assessment Inventor.*

Huss y Ralston, (2008) *Do batterer subtypes actually matter? Treatment completion, treatment response and recidivism across a batterer typology.*

Y en nuestro entorno más cercano los trabajos de:

Martín del Buey (1985) *Tipologías Modales Multivariadas y Rendimiento Académico.*

Marcote Vilar, F. (2001) *Tipologías motivacionales y su incidencia sobre el rendimiento académico.*

Romero Biesca, M. (2001) *Motivación, atribución, expectativas y rendimiento académico en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.*

Mulet, Sanchez-Casas, Arrufat, Figuera, Labad y Rosich (2005) *Deterioro cognitivo ligero anterior a la enfermedad de alzheimer: tipologías y evolución.*

Muñoz, Navas, Graña y Martínez, (2006) *Subtipos de drogodependientes en tratamiento: apoyo empírico para una distinción entre tipo a y tipo b.*

Ortiz-Tallo, Cardenal, Blanca, Sánchez y Morales (2007) *Multiaxial evaluation of violent criminals.*

Muñoz Tinoco Victoria, Moreno Rodríguez M^a Carmen y Jiménez Lagares Irene (2008) *Las Tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: Contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. Entre Iguales en el Contexto Escolar.*

Loinaz , Echeburúa y Torrubia (2010) *Tipología de Agresores contra la Pareja en Prisión.*

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

Esta investigación se centra únicamente en el establecimiento de tipologías de competencias personales y socioafectivas relacionadas con el constructo de la Personalidad Eficaz formulado por Martín del Buey (1997) en base a los resultados obtenidos en el cuestionario objeto de este trabajo.

3. LOS ESTUDIOS ENTORNO A LA PERSONALIDAD Y SU RELACIÓN CON EL CONSTRUCTO DE PERSONALIDAD EFICAZ

Refiriéndonos al constructo de Personalidad Eficaz se hace imprescindible discutir y delimitar la noción de personalidad. Las definiciones y los matices de este concepto son innumerables.

Probablemente muchos psicólogos podríamos acordar que hablamos de características psicológicas que imprimen coherencia al comportamiento de las personas (véase, por ejemplo, Caprara y Cervone, 2000; Pervin, 1996, Romero, 2005). El asunto para los psicólogos de la personalidad sería aclarar cuáles son esas características que deben merecer nuestra atención. Es una cuestión que Allport percibió como crucial ya en 1958, un capítulo de este autor llevaba como título *What units should we employ?* En él, Allport señalaba que:

“el éxito de nuestra disciplina, como de cualquier ciencia, depende en gran parte de su habilidad para identificar las estructuras, subestructuras y microestructuras (elementos) que componen la porción del cosmos que le compete [...]. Está claro que la psicología va detrás de la química, que tiene su tabla periódica de los elementos; de la física, con sus verificables, aunque evanescentes ‘quanta’; e incluso detrás de la biología, con su célula [...]. Su investigación no ha alcanzado aún acuerdo sobre qué unidades de análisis emplear” (Allport, 1958).

Y desde entonces la cuestión sigue en el aire. En la actualidad parece existir un falso consenso sobre las unidades adecuadas para el estudio de la personalidad, sobretudo en torno a los Cinco Grandes o Big Five (Costa y McCrae, 1992). Y se dice falso porque sólo parece existir entre los partidarios de la “personalidad rasguista”, e

incluso dentro de esta corriente hay quién discrepa con determinados aspectos que se tratarán más adelante.

Si como hemos dicho, existe cierto consenso en torno a los Cinco Grandes como estructura de la personalidad, ¿entonces no es necesario seguir estudiando su estructura?, ¿abarcan los Cinco Grandes a toda la personalidad?, y centrándonos en el constructo que nos ocupa: ¿Hablamos de las mismas unidades de análisis los Cinco Grandes y la Personalidad Eficaz? ¿Son ambas "personalidad"? Revisaremos el estado de la cuestión e intentaremos dar respuesta a estas cuestiones.

3.1. PERSPECTIVAS SOBRE EL CONCEPTO DE LA PERSONALIDAD

Recientes revisiones sobre el estado de la psicología de la personalidad son optimistas sobre la situación de esta área (Funder, 2001; Romero, 2002). Pese a ello, un seguimiento atento de la literatura actual deja entrever que los viejos dilemas, cómo los que aquí se han planteado acerca de cuál es la unidad de análisis ideal de la personalidad, no se han desvanecido (Romero, 2005).

De acuerdo con Allport (1958), algunas unidades, como humores, facultades e instintos eran ya recuerdos del pasado, que parecían poco provechosos para la psicología de la personalidad. Sin embargo, esto no derivó en consenso e identificó hasta 10 clases de unidades que se utilizaban, con mayor o menor éxito, en la investigación sobre personalidad. Entre ellas se encontraban motivos inconscientes, síndromes de temperamento, actitudes sociales, intereses y valores, rasgos expresivos y estilísticos, etc.

Si consideramos los trabajos actuales sobre personalidad, a estas unidades podríamos añadir muchas otras: proyectos, tareas vitales, competencias, expectativas, atribuciones, estilos, planes, estrategias adaptativas, constructos personales,

categorías, afectos, “yoes posibles”, guiones y un largo etcétera (Romero, 2005). Todas ellas evaluando personalidad.

En esta madeja de unidades, se ha ido produciendo una polarización entre dos posturas. Uno de los protagonistas es el rasgo, una unidad que tiene una larga tradición. Desde las décadas de los 80 y 90 cuando el estudio de la conceptualización y disposición de los rasgos de personalidad alcanzó su estatus de consenso, los rasgos fueron considerados por muchos investigadores como la verdadera materia prima de la personalidad.

La otra postura está representada por corrientes que fueron derivando del conductismo hacia el cognitivismo y el interaccionismo, hasta llegar a formar una cierta identidad de grupo: son los planteamientos “socialcognitivos”.

Este planteamiento surge de la crítica situacionista de los 60 y 70, bajo la tutela de Mischel y Bandura. Apela a unidades de análisis de carácter cognitivo (ahora también afectivo), y muestran sus preferencias por expectativas, autoeficacia, “yoes”, metas, esquemas... haciendo énfasis en los *procesos* intrapersonales (lo dinámico, el funcionamiento) frente a la *estructura* de las diferencias individuales.

Insisten en explicar la coherencia no a partir de constructos descontextualizados, sino a través de los mecanismos cognitivos que, interactuando con la situación, producen regularidades en el comportamiento. Atribuyen primariamente la conducta al ambiente, derivan sus concepciones procesuales del aprendizaje (social) y favorecen a las unidades cognitivas.

Y desde entonces son numerosos los autores que han percibido estas dos líneas en el estudio de la psicología de la personalidad (Cervone, 1997; Hettema y Deary, 1992, Costa y McCrae, 1998; Mischel y Shoda, 1998; Mc Adams, 1992, 1994a, 1994c y 1996) que a menudo entran en conflicto.

Nosotros, desde la óptica de la Personalidad Eficaz, manejamos unidades de análisis de este segundo enfoque, aunque en lo que a metodología se refiere estamos más cerca del primero, algo que expondremos más adelante. Primero, repasaremos brevemente el concepto de rasgo, centrándonos sobre todo en la crítica que recibe para entender mejor el enfoque distinto que aporta la corriente socialcognitiva en general, y el modelo de Mc Adams (1994a, 1994b, 1994c, 1995 y 1996) en particular.

3.1.1. PERSONALIDAD COMO RASGOS

Probablemente se puede decir que los rasgos son el tipo de unidad que más investigación ha generado en psicología de la personalidad, ocupa una porción amplia de páginas en revistas en castellano y es el enfoque más representado en las principales revistas en inglés (Romero, 2002).

Romero (2005) los ve como responsables, en gran parte, del nuevo “boom” de la disciplina de la psicología de la personalidad: para él describir la historia de la psicología de la personalidad, con su esplendor y sus caídas, es, en parte, describir los avatares de los rasgos.

Para Matthews y Deary (1998) convierten a la psicología de la personalidad en una disciplina científica, empírica y útil. Autores como Buss (1989) llegarían a decir que, esencialmente, la personalidad son los rasgos y sólo los rasgos. Así las cosas, muchos autores encontraron en los rasgos la solución a cuáles son los componentes básicos de la personalidad.

Pero basta con echar un vistazo a la literatura existente para darse cuenta de que esta cuestión no está ni mucho menos cerrada, y que la crítica a los rasgos puede venir por diversos frentes. Empezando, mismamente, por el propio concepto de rasgo.

Aunque existe un núcleo conceptual compartido, los usos del término “rasgo” no son idénticos (Báguena, 1989; Johnson, 1997), son entendidos de diversas formas. El propio Allport, al que se considera impulsor del concepto de rasgo, mantenía una concepción distinta a la que luego fue dominante (Romero, 2005).

A pesar de esto, para los rasguistas la crisis persona-situación está superada a favor de una visión genotípica de la personalidad. Mc Rae y Costa han sido grandes defensores de esta postura. Los “cinco” son considerados por estos autores como rasgos de temperamento, cuyo origen y desarrollo es independiente de la influencia del ambiente, aunque su expresión pueda estar moldeada por él (McCrae, Costa, Ostendorf, Angleitner, Hrebícková, Avia, Sanz y Sánchez-Bernardos, 2000). Repetidamente han celebrado que se haya llegado a acuerdos sobre la consistencia transituacional de los rasgos, su base genética, estabilidad temporal y estructura universal (Costa y McCrae, 1998).

Para Costa y McCrae estos acuerdos están dando lugar a una psicología de la personalidad más madura. En su opinión, el conocimiento sobre el modelo de cinco factores como disposiciones endógenas, beneficiará a todas las ramas de la psicología (vocacional, educativa, clínica...), deben ser el fundamento para construir nuevos acercamientos teóricos y relegará a las teorías clásicas de personalidad a las asignaturas de historia de la psicología. No en vano, ya hemos dicho que ocupa una porción amplia de páginas en revistas españolas y es el enfoque más representado en las principales revistas en inglés (Romero, 2002).

3.1.2. CRÍTICAS AL CONCEPTO DE RASGO

Sin embargo, esto no ha hecho que dejen de salir voces discrepantes. El consenso es menos amplio que lo que se desprende de los escritos de Costa y Mc Rae.

De hecho, la estructura de cinco factores no es aceptada por todos, y no son raros los trabajos que cuestionan su universalidad (Romero, 2005). Algo que, a los críticos de los rasgos no pasa desapercibido. Por ejemplo, la crítica de Block (1995, 2001) orientada hacia la adecuación de los cinco factores.

O la crítica de Pervin (1994a, 1994b) que intenta hacer ver que la evidencia sobre algunos de los puntos centrales de la teoría de rasgos no son convincentes. Plantea que se ha sobredimensionado la influencia genética sobre los rasgos, su estabilidad a lo largo del tiempo y su capacidad predictiva. En contra de lo que proponen Costa y McCrae, no existe acuerdo sobre su estructura, y las diferencias entre culturas hacen dudar de la universalidad del esquema de cinco factores. Pero Pervin va más allá y subraya las debilidades conceptuales de la teoría e investigación sobre los rasgos.

En primer lugar, bajo la apariencia de acuerdo, no está claro qué es lo central en la definición de los rasgos. La confusión entre rasgos y motivos es, para Pervin, especialmente importante. Muchas teorías de rasgos dejan sin clarificar si son lo mismo o son diferentes (según Romero (2005) la confusión estaba presente en el propio Allport), y, en su caso, si los rasgos emanan de los motivos o viceversa. Pervin cuestiona que los rasgos puedan considerarse como el núcleo de la disciplina, y que el estudio de la personalidad haya de basarse en ellos.

Y no sólo Pervin, también lo hace Tellegen (1991) que plantea la falta de capacidad de los Cinco Grandes para dar una explicación completa del comportamiento, lo que anima a seguir investigando, y suscitan la posibilidad de incorporar nuevas variables predictoras (García-Izquierdo, García-Izquierdo y Ramos-Villagrasa, 2007).

También lo hace, por ejemplo, Mc Adams (1992), del que más adelante expondremos su modelo de personalidad que intenta dar resolución a esta discusión.

Presenta a los rasgos como una “psicología del extraño”. Para este autor, son pinceladas demasiado genéricas, superficiales y descontextualizadas para describir en profundidad a las personas y, además, despiezan al individuo, sin dar cuenta de sus aspectos más organizados. McAdams, en la línea de los socialcognitivos, pide precaución a la hora de considerar los rasgos como los cimientos de la personalidad.

Pero, ¿cómo de extendidas están las críticas con los rasgos? ¿cuántos psicólogos se encuadrarían dentro de la corriente socialcognitiva? Como ya hemos visto, en esta especie de batalla los rasgos parecen dominar si atendemos a qué cosas se investigan.

Sin embargo, curiosamente, Pervin y John (1997, p. 444) señalan que la aproximación socialcognitiva “es actualmente la favorita entre los psicólogos de la personalidad académicos”.

Quizás el diagnóstico de Pervin y John no sea muy acertado. O quizá, como señala Romero (2005) habrá que preguntarse por la “esquizofrenia” de los psicólogos de la personalidad por las diferencias entre lo que opinan y lo que hacen.

3.1.3. LA CORRIENTE SOCIALCOGNITIVA

Los planteamientos socialcognitivos no son nuevos. Han ido formándose desde las teorías del aprendizaje social a lo largo de varias décadas, y se hicieron especialmente visibles a partir de la crisis de los rasgos (Romero, 2005). Defienden que la personalidad no puede reducirse, ni siquiera fundamentarse, en rasgos. Para ello, algunos autores como Mischel ofrecen formas alternativas de representar la personalidad.

Un libro de Cervone y Shoda (1999) reunía a diferentes investigadores (Bandura, Mischel, Higgins, Dodge, Dweck, Cantor, Markus...) para dejar claro que, pese a su popularidad, los rasgos no son los elementos idóneos para dar cuenta de la

coherencia de la personalidad. En definitiva la corriente socialcognitiva trata de articular un “no” a la “personalidad como rasgos”.

Muchas figuras importantes en la historia de la psicología podrían considerarse antecedentes de los modernos planteamientos socialcognitivos. Podríamos referirnos, entre otros, a Tolman, Lewin, la *gestalt*, Kelly, Rotter y el propio conductismo skinneriano. No obstante, se suele considerar que tres tipos de contribuciones fueron especialmente influyentes (Romero, 2005):

- Por una parte, Bandura, que amplió la concepción de los procesos de aprendizaje y destacó que las experiencias sociales contribuían al desarrollo de la personalidad. Su interés por los procesos cognitivos en el cambio de conducta y en la personalidad fue cada vez mayor; y sus planteamientos sobre la naturaleza proactiva, “agéntica”, del ser humano tuvieron un fuerte impacto.
- Por otra parte, Mischel, su ataque a los rasgos y, posteriormente, su oferta de un conjunto de unidades cognitivas para reconceptualizar la personalidad. Su trabajo de 1973 *Toward a social learning reconceptualization of personality* hoy sigue siendo teniendo el rango de “manifiesto” para los socialcognitivos. Además, su investigación empírica sobre aspectos como el autocontrol y la demora de la gratificación ilustraba cómo los procesos cognitivos podían arrojar luz sobre algunos temas clásicos de la psicología de la personalidad.
- Finalmente, un tercer desarrollo vino de la psicología social experimental. Los investigadores en el campo de la cognición social se interesaron por las fuentes de varianza personal (inteligencia social, autoesquemas...) que, junto con las situaciones, subyacían al afecto, la motivación y la conducta.

Si bien no puede hablarse de una “teoría socialcognitiva” unificada, sí que existen un grupo de autores y líneas de trabajo que parecen compartir ciertos supuestos, filias, fobias y formas de investigar. Por eso sería más pertinente hablar de una “familia” (no muy compacta) de planteamientos, que aborda diferentes tópicos,

pero que últimamente parece interesada en reunirse y poner en común su forma de concebir la personalidad (Romero, 2005).

Como principios básicos de estas corrientes podríamos apelar a los siguientes (Caprara y Cervone, 2000; Cervone y Shoda, 1999): Por una parte, asumen el interaccionismo recíproco entre la persona y el entorno. Las personas seleccionan y dan forma a sus ambientes, y los interpretan de acuerdo con sus modos particulares de codificación. El ambiente, a su vez, va creando formas particulares de percibir y construir el mundo.

Kantor (1924, 1926 y 1978) plantea que, tanto el contexto como la persona, en el momento de la interacción, aportan factores disposicionales que, si bien no forman parte de la interacción, la hacen posible o, al menos, más probable. Las variables disposicionales de la persona son lo que ésta aporta a la interacción en el momento del contacto con el contexto o situación. Se trata del pasado de la persona, de su historia organizada y sintetizada. La interacción, con independencia de que el nuevo contexto sea conocido o desconocido para la persona, estará mediada por la experiencia, los conocimientos, las competencias, la motivación, en definitiva: la personalidad del individuo.

Por otra parte, como sus antecedentes son conductistas, son corrientes especialmente preocupadas por el cambio de conducta y por los aspectos más maleables del ser humano. Tienen preferencia por cierto tipo de unidades de análisis: cogniciones y capacidades por las cuales las personas simbolizan, construyen y dan forma a los sucesos.

De esta forma, pretenden captar los procesos cognitivos básicos que, activados por los contextos sociales, van dando lugar a una conducta flexible, variable a través de las situaciones, pero coherente.

No obstante, cabe señalar que, ante el auge de las emociones, y su reconocimiento como componentes importantes de la personalidad, los procesos afectivos cada vez tienen más cabida. De hecho, Mischel (1973) prefiere hablar de un

sistema “cognitivo-afectivo” de la personalidad. Aquí, los rasgos, tal y como se entienden habitualmente, tienen escasa cabida. Buscar las causas de la conducta humana en factores personales abstraídos de las realidades sociales de la conducta diaria no tendría sentido (Bandura, 1999).

Sin embargo, los autores socialcognitivos parecen dispuestos a cooperar y a “mezclarse” con diferentes perspectivas de la psicología de la personalidad. Con todos a excepción de los rasguistas. Cervone y Shoda (1999) señalan que las teorías socialcognitivas tienen afinidad con otros puntos de vista, como los proyectos y afanes personales (Little, Emmons), las narrativas autobiográficas (McAdams, Singer), los modelos de emoción basados en la valoración cognitiva (Lazarus), el interaccionismo de Magnusson e incluso la investigación psicodinámica más moderna. La única excepción parecen los rasgos (Romero, 2005).

Así las cosas, parece que se está potenciando una especie de bipartidismo, que no favorece la comprensión de la personalidad como un todo. Parece claro que la personalidad es algo más que rasgos, pero quizá si se quiere contemplar en su totalidad hay que tenerlos en cuenta. Después de todo, la personalidad se define como una organización compleja, donde tendrán que convivir lo amplio y lo específico, lo más endógeno y lo más dependiente de las situaciones, lo que es difícil cambiar y lo que se puede variar.

Sin embargo, no hay que olvidar que nosotros no somos psicólogos de la personalidad centrados en componer una teoría completa y unificadora. Somos psicólogos del desarrollo y educativos, y por tanto el foco de nuestro interés debe ponerse encima de las zonas variables de la personalidad. Aquellas de las que se puede obtener un cambio a través de la educación, la instrucción o el entrenamiento.

La discusión aquí planteada resulta interesante para conocer y delimitar el campo en el que nos movemos. En este sentido, planteamos a continuación algunos modelos que intentan ayudar a la resolución de la discusión planteada con un marco

integrador y que nos servirán para ubicar el constructo de Personalidad Eficaz dentro de la dinámica de la personalidad.

En este sentido la Personalidad Eficaz se centraría en el estudio de variables propias de los socialcognitivos. Sin embargo, la metodología seguida basada en estudios factoriales y el entendimiento de sus variables como rasgos serían rechazadas por estos.

Las variables del constructo de Personalidad Eficaz se constituyen como las entienden Mayor y Pinillos (1989): dimensiones continuas sobre las que pueden disponerse cuantitativamente las diferencias individuales.

Esta conceptualización de dimensionalidad implica fundamentalmente dos aspectos básicos: a) existe un limitado número de dimensiones básicas de personalidad, y b) tales dimensiones se distribuyen de manera normal, formando un continuo en el que cualquier persona puede ser ubicada (Pelechano, 2000).

3.2. MODELOS

Se ha visto que no existe acuerdo sobre las unidades de análisis adecuadas para la descripción de la Personalidad. En este apartado intentaremos plantear el estado de la cuestión y darle una posible solución. Así mismo, se tratarán tres modelos interesantes para contextualizar el constructo de Personalidad Eficaz dentro de los diferentes niveles de estudio de la personalidad.

Algunas de las primeras publicaciones de la psicología de la personalidad ya centraban su interés, como hace este constructo, en el desarrollo del yo (Allport, 1937 o Lewin, 1935). Gordon Allport desarrolla una teoría de la personalidad pionera en otorgar un papel central al yo en el desarrollo de la personalidad. Para él, los adultos maduros, poseen un sentido estable de sí mismos, calidez o cordialidad en la relación con los demás, seguridad emocional y aceptación de sí mismos (Allport, 1961).

Manténía que las experiencias de vida contribuían al desarrollo de una persona madura y a un yo bien adaptado.

Los teóricos clásicos del self, como Allport y William James (1890), mantenían que el yo podía dividirse en diferentes componentes. Es común, por ejemplo, la distinción entre los aspectos cognitivos (por ejemplo, autoconcepto) y los componentes afectivos / evaluativos (por ejemplo, autoestima). Ambos autores creían que el desarrollo del yo se veía limitado por ciertas características de la persona.

Recientemente, los teóricos de la personalidad han centrado su trabajos en cómo los diferentes componentes del yo se organizan y trabajan en conjunto. Para la mayoría, el yo es activo, un agente de evaluación que da a las personas sentido de continuidad a lo largo del tiempo y en diferentes ambientes (Caspi, Bem y Elder, 1989; Mischel y Shoda, 1995).

Parte de este sentido de continuidad proviene de un proceso de evaluación permanente, que termina estableciendo un nivel crónico que caracteriza el proceso auto-evaluativo típico de la persona. Este nivel crónico, más o menos estable, es fruto en parte de las experiencias sociales del individuo, y en parte de las evaluaciones dadas por otros (Kenny y DePaulo, 1993).

Según lo aquí descrito, es a través de las situaciones sociales y las interacciones con los otros cuando el yo emerge como una construcción cognitiva, en la cual las personas difieren sobre cómo se esquematizan a ellos mismos con respecto a un número potencialmente enorme de dimensiones que interactúan en los contextos sociales (Markus, Kitayama y Heiman, 1996; McGuire y McGuire, 1991), siendo estos autoesquemas los que configurarían el yo.

Mientras que la psicología de la personalidad se ha centrado en la descripción de los rasgos básicos de la personalidad, la psicología del desarrollo se ha interesado por como el proceso de madurez personal y los acontecimientos vitales (como abusos infantiles, la edad de ingreso a la escuela, o el rechazo de los pares) son variables que

afectan a la formación del yo y de la personalidad, es decir, se pregunta cómo el proceso de maduración y las experiencias vitales se coordinan en la adaptación del individuo.

En definitiva, suponiendo que los rasgos y las variables sociocognitivas formaran un todo de la personalidad, ¿Cómo los procesos de desarrollo del yo (entendidos como variables sociocognitivas) y del desarrollo de la personalidad (entendidos como rasgos) cooperan en la adaptación del individuos? ¿cómo se articulan para influir conjuntamente en los distintos contextos en los que viven las personas?, ¿son los rasgos de personalidad temprana los que promueven ciertos tipos de auto-evaluaciones posteriores, o son las primeras auto-evaluaciones las que promueven el desarrollo posterior de ciertas características de personalidad?

En este contexto cabe mencionar el modelo de análisis conceptual de la personalidad de Mc Adams (1995), ampliado en Graziano, Jensen-Campbell y Finch (1997), que establece tres niveles de estudio y entendimiento de la Personalidad.

Cada uno de estos tres niveles presentaría su propia geografía y requeriría de nomenclaturas, taxonomías, teorías, marcos y leyes propias para describir las diferencias de personalidad entre individuos.

McAdams no se adentra en la discusión de qué unidades son las verdaderas causas, para él lo primordial es la descripción. Por ello, es prioritaria la tarea de ordenar y reunir, en un marco integrador, las unidades de análisis necesarias para describir la personalidad.

Dicho modelo será descrito a continuación, sobre todo los niveles I y II, siguiendo su prestigioso trabajo de 1995 "*What Do We Know When We Know a Person?*" que se ha esquematizado sintéticamente en la siguiente figura:



Figura 1. Modelo de Mc Adams

3.2.1. MODELO DE MC ADAMS (1995)

Es en las décadas de los 80 y 90 es cuando el estudio de la conceptualización y disposición de los rasgos de personalidad culminó en lo que muchos establecen como un consenso generalizado en torno al modelo de cinco factores de rasgos de personalidad. Incluso psicólogos de la Personalidad como Buss (1989) llegarían a decir que, esencialmente, la personalidad son los rasgos y sólo los rasgos (Nivel I).

Otros, como ya hemos visto, son menos optimistas sobre la capacidad de los cinco grandes rasgos, en particular, y el concepto de rasgo, en general, para proporcionar todas o la mayoría de las respuestas correctas a la investigación de la personalidad.

Y es aquí dónde encaja el modelo de Mc Adams (1995), que incorpora en un solo modelo los rasgos de personalidad y los sistemas de yo:

“Las personas deben ser descritas en, al menos, tres niveles distintos relacionados en cuanto a su funcionamiento. Cada nivel ofrece distintas categorías y marcos para la organización de las diferencias individuales entre personas”

A continuación, se describe el modelo de análisis conceptual de la personalidad y los distintos niveles que los configuran siguiendo la interpretación que hace de ellos Mc Adams.

3.2.1.1. NIVEL I: LOS RASGOS DE PERSONALIDAD

Los rasgos disposicionales son aquellos relativamente incondicionados, relativamente descontextualizados, generalmente lineales e implícitamente comparativos que se conocen bajo nombres como "extraversión", "dominio" o "neuroticismo" (Mc Adams, 1995).

Los psicólogos defensores del rasgo ahora pueden proclamar públicamente su consistencia en diversas situaciones y su estabilidad longitudinal. Pero en medio de la crítica situacionista de la década de 1970, eran prácticamente constructos non grata entre los psicólogos.

Y es que, este giro optimista en torno a este concepto es relativamente reciente en la psicología de la personalidad, ya que resulta relativamente fácil criticar (Mc Adams, 1995). Las formulaciones del concepto de rasgo propuestas por Allport (1937), Cattell (1957), Guilford(1959), Eysenck (1967), Jackson (1974), Tellegen (1982), Hogan (1986), y los defensores de los Cinco Grandes han sido llamados superficiales, reduccionistas y sin base teórica. Los rasgos son meras etiquetas, se dice una y otra vez. Son características que no explican nada. Les falta precisión. Desprecian el contexto, el medio del individuo. Sólo sirven para aplicarse a los resultados de las distribuciones grupales, no a la persona individual (Lamiell, 1987). Y es que, hay algo de cierto en algunas de estas tradicionales afirmaciones pero también es cierto, proporcionan información muy valiosa sobre las personas (Mc Adams, 1995).

El problema es, según Mc Adams, que los críticos esperan demasiado de los rasgos; lo mismo que sus entusiastas seguidores que también están reclamando más

de lo debido cuando identifican la personalidad con los rasgos en general, y con los cinco grandes en particular (por ejemplo, Buss, 1989; Digman, 1990; Goldberg, 1993).

Revisando los últimos 30 años de investigación en torno a los rasgos se pueden extraer por lo menos cinco razones por las que el concepto de rasgo ha sobresalido sobre la crítica situacionista como una modalidad legítima y con fuerza para la descripción de la personalidad (McAdams, 1995):

1. Los rasgos son más que meras conveniencias lingüísticas. Los situacionistas de la década de los 70 argumentaban que los rasgos se encuentran en la mente de los observadores en lugar de en el comportamiento de las personas que se observan (Nisbett y Ross, 1980).

Shweder (1975) decía que las calificaciones de los rasgo simplemente reflejan los sesgos de los observadores acerca de cómo diferentes palabras del lenguaje se asocian entre sí.

Un importante cuerpo de investigaciones, sin embargo, demuestra que estas críticas eran probablemente más inteligentes o ingeniosas que verdaderas (Block, Weiss, y Thorne, 1979; Funder y Colvin, 1991; Moskowitz, 1990).

Las atribuciones de rasgo basadas en cuidadas observaciones reflejan diferencias reales en el comportamiento y la personalidad de las personas evaluadas.

2. Gran cantidad de rasgos muestran consistencia longitudinal notable. Los estudios longitudinales de los 80 demostraron que las puntuaciones de un sujeto en los factores de los rasgos, como la extraversión o el neuroticismo, permanecen estables en el tiempo (Conley, 1985; McCrae y Costa, 1990).

Esta estabilidad ha sido demostrada cuando las puntuaciones provienen de la auto-evaluación, de la calificación del cónyuge o de las calificaciones de compañeros.

Algunos autores han sugerido que los resultados de esta estabilidad longitudinal en los rasgos se debe en parte a factores genéticos. Basándonos en los estudios con gemelos se estima que en torno al 40% o 50% de la varianza en las puntuaciones de rasgos pueden ser atribuidas a factores genéticos (por ejemplo, Bouchard, Lykken, McGue, Segal, y Tellegen, 1990; Dunn y Plomin, 1990).

3. Los estudios muestran que los rasgos a menudo predicen la conducta agregada bastante bien. Comenzando con Epstein (1979), los estudios muestran consistentemente que las diferencias individuales en los rasgos de personalidad están a menudo fuertemente correlacionadas con las diferencias teóricamente relacionadas con las conductas agregadas en diferentes situaciones. Las diferencias individuales en los rasgos explican a menudo gran cantidad de la varianza en el comportamiento agregado (Kenrick y Funder, 1988).

4. Los efectos de la situación, a menudo, no son más fuertes que los efectos rasgo. Funder y Ozer (1983) reexaminado algunas de los mejores y más conocidos estudios de laboratorio de los años 60 y 70 que demostraban los efectos significativos de las variables situacionales en la predicción de la conducta.

Estos autores encontraron que los efectos estadísticos obtenidos en estos estudios no eran superiores a los obtenidos en estudios que empleaban los rasgos de personalidad. Demostraron que mientras que las puntuaciones en rasgos daban cuenta de modestas cantidades de varianza de la conducta, midiendo cuidadosamente las variables situacionales a menudo no explicaban más.

5. Los psicólogos del rasgo han apoyado a los Cinco Grandes. La novedad más importante en la psicología de los rasgos de la década de 1980 fue la aparición del modelos de los cinco grandes. Los resultados de los análisis factoriales de

gran cantidad de estudios recientes convergen en un modelo de cinco factores de personalidad.

La gama de cinco factores pueden ser etiquetados como Extraversión (E), neuroticismo (N), apertura a la experiencia (O), Conciencia (C) y Amabilidad (A). El esquema de los cinco grandes parece ser la primera descripción verdaderamente integral y consensuada del concepto de rasgo que aparece en la historia de la psicología de la personalidad (Digman, 1990).

Esto no quiere decir que los cinco grandes sea la última palabra en el ámbito de los rasgos. Pero es un logro impresionante, y ha mejorado sustancialmente la posición de la psicología de los rasgos a los ojos de la comunidad científica en las últimas décadas.

En definitiva, el constructo de rasgos proporciona una excelente "primera lectura" de una persona, ofreciendo estimaciones de la posición relativa de esa persona en una serie delimitada de las dimensiones de significación social comprobada, pero que aún así resultan insuficientes para explicar la personalidad en su conjunto. Pero entonces la pregunta es ¿Qué más?

3.2.1.2. LA PERSONALIDAD MÁS ALLÁ DE LOS RASGOS: TIEMPO, CONTEXTO Y ROL

Hay un amplio territorio de la personalidad que, siguiendo a McAdams (1995) se recoge en constructos tales como motivaciones (McClelland, 1961), valores (Rokeach, 1973), mecanismos de defensa (Cramer, 1991), estilos de afrontamiento (Lazarus, 1991), problemas e inquietudes relacionados con el desarrollo (Erikson, 1963; Havighurst, 1972), afanes personales (Emmons, 1986), proyectos personales (Little, 1989), las preocupaciones actuales (Kraher, 1992), tareas de la vida (Cantor y Kihlstrom, 1987), estilos de apego (Hazan y Shaver, 1990), pautas y modelos condicionados (Thorne, 1989), temas centrales de las relaciones conflictivas (Luborsky y Crits-Christoph, 1991), dominio específico de habilidades y talentos (Gardner, 1993),

estrategias y tácticas (Buss, 1991), y muchas más variables de personalidad que están vinculadas a la conducta (Cantor, 1990) que son importantes para la descripción completa de la persona (McAdams, 1994a).

Esta variada colección de constructos constituye el segundo nivel de la personalidad anteriormente planteado, al que McAdams (1995) da el nombre “genérico e insuficiente” de asuntos personales (“personal concerns”). En comparación con los rasgos, son típicamente expresados en términos motivacionales, estratégicos o de desarrollo.

Hablan sobre lo que quiere la gente, a menudo durante determinados períodos de su vida o dentro de determinados dominios de acción, y sobre qué métodos utilizan las personas (estrategias, planes, defensas, etc) con el fin de conseguir aquello que quieren o evitar lo que no quieren, en un tiempo, contexto y rol determinado.

Así, lo que distingue principalmente, los “asuntos personales” (nivel II) de los rasgos (nivel I) es la contextualización de los primeros en tiempo, lugar y / o rol. Los constructos que se enmarcan dentro de este segundo nivel de la personalidad de una persona no son propiedades de la misma, que podamos ver o que se localicen en algún lugar, sino que son variables disposicionales. Sería un error categorial (Ryle, 1959) considerarlo de otro modo. Las variables que estudian son potencialidades de las personas. Se necesita que actúen en un determinado contexto o situación para calificar su modo de actuar como inteligente, coordinado o, como en el constructo que nos ocupa, eficaz.

Calificamos un comportamiento de "eficaz" en una situación y momento dados, puesto que los comportamientos por sí mismos, separados de tal momento y situación, no pueden ser juzgados como eficaces o inteligentes. Sus componentes no son propiedades y por tanto necesitan de envoltorio contextual. Del mismo modo, tampoco la interacción comportamiento-situación permite tal calificativo por sí sola, sino como plantea McAdams la interacción en un momento temporal, un escenario físico y un papel social.

El tiempo es tal vez el contexto más omnipresente. Son numerosas las investigaciones en torno a estos constructos que se centran en distintos momentos de la vida de las personas (ej, Cantor, Acker y Cook-Flanagan, 1992 y McAdams, Aubin y Logan, 1993).

Llevándolo al constructo de Personalidad Eficaz las motivaciones, expectativas, el afrontamiento de problemas o la forma en que se relaciona un individuo deben ser contextualizados en su ciclo vital (temporal), en este trabajo en concreto en la infancia.

Por el contrario, los rasgos de extraversión y agradabilidad son fáciles de definir y comprender descontextualizándolos del tiempo. Ellos no están vinculados a las etapas, las fases o los estadios de desarrollo (McAdams, 1995). Por ejemplo, una persona con motivación de poder (nivel II) quiere, desea, se esfuerza para poder tener impacto en los demás, siendo este un objetivo temporal, el estado final deseado (Winter, 1973). Para tener una fuerte motivación, objetivo, esfuerzo o plan resulta necesario orientarse de una manera particular en el tiempo.

Sin embargo, esto mismo no puede ser fácilmente asumido si hablamos de los rasgos. La Extraversión (nivel I) no está concebida en términos de dirigirse a un fin. No es necesario para la viabilidad del concepto de extraversión que una persona extrovertida se esfuerce por alcanzar un objetivo determinado en el tiempo, aunque, por supuesto, una persona puede hacerlo. Las personas extravertidas, simplemente son extrovertidas, si tratan de serlo o no es irrelevante. En definitivas, los conceptos del nivel II se dan en un determinado contexto temporal, incrustados en una vida y evolucionando con el tiempo.

Pero no sólo es importante el contexto temporal. Ciertos dominios específicos habilidades, competencias, actitudes y esquemas son ejemplos de variables de personalidad contextualizadas en una determinado escenario o lugar.

Las críticas situacionistas a los rasgos de los 70 (Frederiksen, 1972 y Magnusson, 1971) mantenían que la conducta estaba sujeta a una serie de normas y expectativas que vienen dadas por el escenario social. De hecho, hubo intentos de formular taxonomías de los escenarios o situaciones en las que los individuos participan con más frecuencia delineando las características físicas e interpersonales de prototípicos escenarios sociales, como la "iglesia", los "partidos de fútbol", las "clase" o las "fiestas" (Cantor, Mischel, y Schwartz, 1982; Krahe, 1992; y Moos, 1973).

Y es que parece de sentido común que ciertos códigos personales y patrones de comportamiento deben ser contextualizadas en un lugar o en un espacio (por ejemplo "Cuando estoy en casa, no puedo descansar" o " Si me pierdo en Oviedo, nunca preguntaría por una dirección").

Así, se hace imprescindible que el psicólogo de la personalidad busque información en los escenarios más destacados que conforman la ecología de la vida de una persona e investigar los ambientes más comunes, más influyentes, o más problemáticos, así como los patrones condicionales que aparecen dentro de la ecología (Demorest y Alexander, 1992).

Otro contexto importante en la personalidad es el rol social. Ciertos esfuerzos, afanes, funciones, estrategias, mecanismos de defensa, competencias, valores, intereses y estilos pueden ser específicos del rol. McAdams (1995) pone el siguiente ejemplo utilizando al personaje Lynn, una chica a la que él y su mujer conocen en una fiesta y qué utiliza como ejemplificación y vía de explicación para responder a la pregunta que se plantea en el título de su trabajo, *What Do We Know When We Know a Person?*:

“Lynn puede emplear el mecanismo de defensa de racionalización para hacer frente a su angustia por los reveses que ha experimentado en su rol de madre. En su rol de escritora, se esfuerza por ganar algunos premios periodísticos o

hacer más dinero que su marido (motivación, afanes). En el rol de estudiante / alumno, está fascinada con la psicología New Age (intereses). En el papel de hija, manifiesta un estilo de apego inseguro, en especial con su madre, y parece llevarlo a sus relaciones con otros hombres (papel de amante / esposa), pero no con las mujeres (rol de amigo).”

Ogilvie (Ogilvie y Ashmore, 1991; Ogilvie y Reise, 1994) ha desarrollado un nuevo enfoque para la evaluación de la personalidad que relaciona los descriptores de la personalidad con personas significativas en la vida de una persona. Al igual que los escenarios sociales, no todos los roles sociales son igualmente importantes en la vida de una persona. Entre los más sobresalientes en la vida de muchos hombres y mujeres estadounidenses se encuentran los roles de esposa / amante, hijo / hija, padre, hermano, trabajador / proveedor, y el de ciudadano.

En definitiva, el Nivel II parece ser un dominio mal definido, voluminoso y desordenado en la actualidad, nada adecuado para los psicólogos que les gusta el orden y la claridad en sus conceptualizaciones (Mc Adams, 1995).

3.2.2. MODELO DE PELECHANO (2000)

Pero no sólo Mc Adams aporta claridad en la discusión sobre qué unidades de análisis deben emplearse en el estudio de la personalidad. Existen múltiples modelos de entendimiento de la Personalidad que recogen varios de los niveles que plantea Mc Adams.

En este sentido resulta interesante el Modelo de Psicología Sistemática de Personalidad de Pelechano (2000). Este modelo, que nace en 1973 con el libro *Personalidad y parámetros: Tres escuelas y un modelo*, se ha desarrollado a lo largo de 30 años, propiciando un volumen considerable de resultados experimentales.

Representa un serio intento de crear un modelo integrador y global de personalidad, a la vez que pretende, y consigue en buena parte, dar respuesta a muchas controversias en este campo de estudio, como son:

1. Estudios correlacionales de personalidad versus estudios experimentales
2. Rasguísmo-situacionismo e interaccionismo
3. Modelos lineales versus no lineales de causación
4. Personalidad versus factores sociales como predictores de la conducta
5. Modelo multivariado versus modelo de rasgo único de personalidad
6. Enfoque nomotético versus ideográfico del estudio de la personalidad

Como dice Pelechano (2000), el ser humano es un conjunto más o menos integrado de sistemas funcionales en el que se encuentran constantes, variables y parámetros. Los parámetros se definen como variables o constantes no incluidas en un sistema dado, externos al mismo, y que resultan importantes para entender todos o parte de los fenómenos que aparecen en él. El modelo cuenta con tres tipos de parámetros: parámetros estimulares (representan el ambiente como fuente de variación), parámetros de respuesta (tipos y criterios de respuesta) y parámetros de persona, que son los más relevantes para nuestro análisis.

Así, el modelo se basa en la teoría de sistemas, incorporando tanto aspectos personales como ambientales, y asumiendo el determinismo recíproco (Bandura, 1986) como mecanismo de causación, de forma que, desde un modelo no lineal, se acepta que cualquiera de los términos de la ecuación básica (sujeto, ambiente y respuesta) pueden ser agentes causales.

Los parámetros de persona son: sistema bioquímico y biológico, dimensiones y/o procesos psicológicos y datos biográficos. Las dimensiones y/o procesos psicológicos se describen a lo largo de un *parámetro de generalidad-especificidad*, dependiendo de la mayor o menor generalidad a la que se haga referencia. Así, la extraversión puede entenderse como un rasgo, un estado o un nivel intermedio entre

los dos dependiendo del nivel de consolidación que muestren los ítems de la prueba que lo mide.

En este sentido, el modelo propone que existen al menos tres niveles de generalización y consolidación de factores de personalidad.

En un **nivel básico** se sitúan aquellos factores y procesos que representan las dimensiones básicas de personalidad (extraversión, neuroticismo), que explican el comportamiento en situaciones diversas (generalización) y con alto nivel de consolidación, con alta consistencia transituacional y transtemporal, a la vez que difíciles de modificar.

En el **nivel intermedio** se sitúan los anteriores factores (nivel básico) u otros diferentes, pero referidos o en relación a contextos específicos (mundo laboral, escolar, familiar, etc.) y, por tanto, con un nivel de consolidación menor que los anteriores, ya que son susceptibles de cambio en función, entre otras cosas, de la modificación de los contextos. Se trata de los factores motivacionales de la psicología tradicional de la personalidad.

Por último, el tercer nivel se refiere a los **factores de reactividad situacional**, que corresponde a los "estados" de la psicología tradicional de la personalidad, dependientes de las variables y manipulaciones situacionales y modificables a partir de cambios en las situaciones. Son los que cuentan con menor nivel de consolidación y son del tipo de la evaluación situacional, ansiedad estado, etc.

La Personalidad Eficaz, tal como la plantea Martín del Buey, estaría más cerca del nivel intermedio.

3.2.3. MODELO DE MISCHEL Y SHODA (1973)

Otro modelo que resulta interesante destacar es el de Mischel y Shoda que integra componentes cognitivos, afectivos y situacionales y establece la posibilidad de establecer tipologías o perfiles de comportamiento en función de su “estilo” de personalidad.

La propuesta de Mischel y Shoda que aquí se refleja es una ampliación y revisión del trabajo de 1973. Allí se postulaban cinco tipos de “variables de persona”, que filtraban y reconstruían las situaciones, dando lugar a la conducta. Ahora esas variables de persona son consideradas componentes de un “sistema cognitivo-afectivo de la personalidad” (CAPS). A las unidades ya existentes, se han añadido algunas otras (afectos y metas), de forma que el conjunto total es el siguiente: Constructos de codificación (para categorizar y ordenar el mundo externo e interno); expectativas y creencias (acerca del mundo social, de los resultados que tendrá una conducta en una situación, de autoeficacia); afectos (sentimientos, emociones, respuestas afectivas); metas y valores (resultados deseados o indeseados, proyectos); competencias y planes de autorregulación (guiones, estrategias para organizar la acción).

Estas unidades interactúan de un modo dinámico, y se influyen recíprocamente. Ante una situación determinada, se activan ciertas unidades y se enciende un sistema complejo de activaciones y desactivaciones, que da lugar a una conducta. La conducta será el resultado: a) de las características de la situación y b) de la red de cogniciones y afectos que se haya activado.

El CAPS genera un determinado perfil “situación-conducta”. Mischel y colaboradores le han venido llamando perfil “si.... entonces”: Si se producen determinadas situaciones, con determinados componentes, *entonces*, por medio de un determinado juego de activaciones en el CAPS, se producirá una conducta

determinada. Cada persona, en virtud de su CAPS particular, tendrá su propio perfil. Esta será, en términos de Mischel, su “firma conductual”.

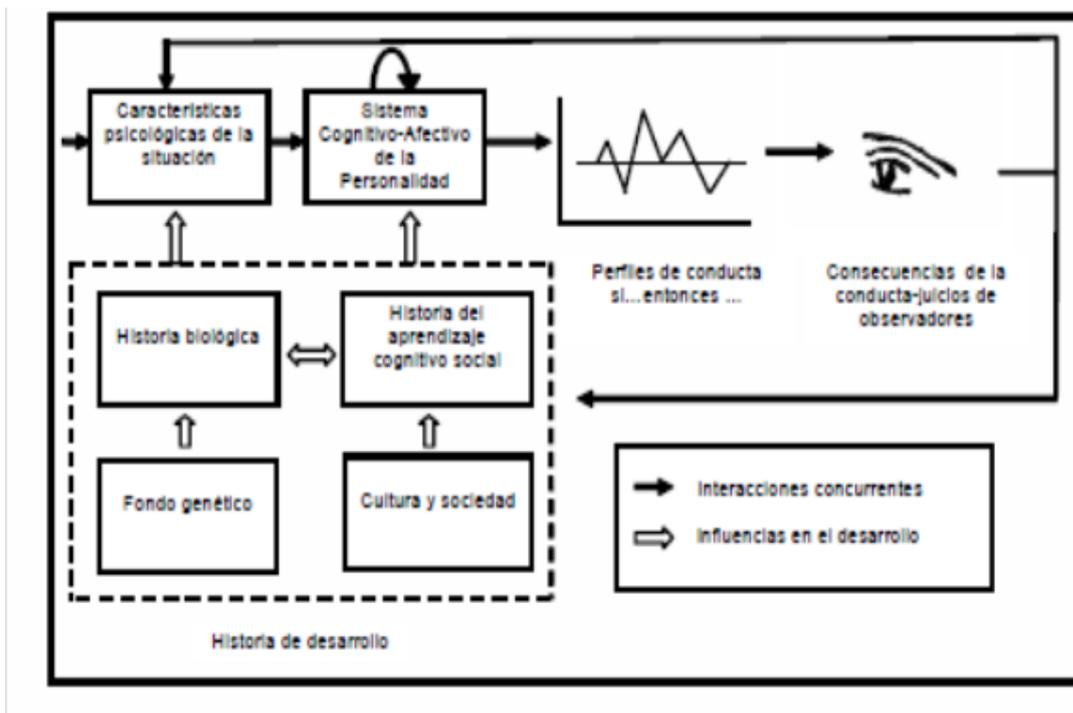


Figura 2. Modelos de Mischel y Shoda (tomada de Romero, 2005)

En la figura se muestra que las características psicológicas de las situaciones activan el CAPS. Lo importante no es la situación “nominal”, “objetiva”, sino sus “ingredientes activos”, que varían entre las personas; por ejemplo, para algunas, una fiesta tiene como componente activo las posibilidades de diversión; para otras, las posibilidades de ser sometida a la atención y la crítica de los demás.

Pero además, el sistema puede ser activado internamente (la flecha que se curva sobre el CAPS). Esto puede ocurrir, por ejemplo, a través de la rumiación, el recuerdo o la fantasía, que pueden disparar patrones intensos de cognición y afecto.

La activación del CAPS da lugar a un perfil coherente “si... entonces”, que es autopercebido y percibido por los demás. Estas reacciones contribuyen a moldear y reconstruir las situaciones.

Los estudios de Wright, Mischel y Shoda sobre conducta social en niños han avalado la existencia de perfiles estables del tipo “si... entonces...” (Shoda, Mischel y Wright, 1993; Wright y Mischel, 1987). Aunque a dos individuos se les pudiese atribuir el mismo nivel de un rasgo (por ejemplo, agresividad), son diferentes las situaciones que evocan conductas típicas de ese rasgo; unos niños presentan conductas agresivas “cuando un adulto amonesta”, mientras que otros lo hacen “cuando los iguales se aproximan a ellos de un modo positivo”.

Los patrones “si... entonces...” pueden entenderse como *disposiciones* estables (reflejo de un CAPS estable); pero, a diferencia de los rasgos, son disposiciones “condicionales”, definidas en términos de situaciones y formas de conducta concretas. Estos patrones pueden estudiarse en un plano ideográfico, aunque es posible identificar “tipos” de personas que comparten un perfil determinado en el CAPS y, por tanto, un patrón “si... entonces...”.

Finalmente, las conductas son codificadas por la propia persona, a través de la autoobservación, y también por otras personas en la interacción social. Tales codificaciones asumen, con frecuencia, la forma de rasgos o de tipos. No obstante, Mischel ha presentado evidencia de que, a medida que se conoce a una persona y esa persona es considerada importante, los individuos utilizan menos los rasgos y utilizan más otras unidades de corte sociocognitivo, como metas (Idson y Mischel, 2001).

Por otra parte, el CAPS se va formando a partir de determinados antecedentes evolutivos. El bagaje genético-biológico, junto con la historia de aprendizaje va dando lugar a una organización distintiva de elementos cognitivo-afectivos.

En este modelo la Personalidad Eficaz trabajaría en el Sistema Cognitivo Afectivo de la Personalidad, y los programas de entrenamiento diseñados en torno al constructo pretenderían intervenir en él como elemento influyente en la “historia del aprendizaje cognitivo social”.

4. LA EVALUACIÓN DE LA PERSONALIDAD EN LA INFANCIA

La conceptualización teórica y la investigación de la personalidad se han fundamentado básicamente en el estudio de la personalidad adulta (Ortet y Moro, 1995). Existen, no obstante, diversas aproximaciones teóricas que intentan dar cuenta de la personalidad en la infancia y su evolución hasta la edad adulta. A lo largo de este apartado aparecen diversos trabajos vinculados a este enfoque, en su mayor parte relacionados con la presencia de ciertos rasgos de personalidad en la infancia que desembocan en la presencia de trastornos y patologías en la edad adulta.

De la misma manera que se detectan relaciones entre problemas en la infancia y trastornos de personalidad, se pueden encontrar relaciones entre una adaptación eficaz al medio en la infancia y un buen ajuste social en la edad adulta. También se presentarán trabajos en esta segunda línea.

4.1. EVALUACIÓN CLÍNICA EN LA INFANCIA

Siguiendo los sistema de clasificación DSM IV-TR de la Asociación Americana de Psiquiatría (2000) y la Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE-10) de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1992), nos encontramos con trastornos propios de la edad adulta en los que pueden identificarse alteraciones que ya se iniciaron en la infancia: algo que aunque parece comúnmente aceptado, supone una gran dificultad metodológica ya que sólo un seguimiento longitudinal desde la infancia a la adultez permite llegar a estas conclusiones. Según el DSM IV-TR (American Psychiatric Association, 2000), los rasgos de personalidad son patrones persistentes de formas de percibir, relacionarse y pensar sobre el entorno y sobre uno mismo que se ponen de manifiesto en una amplia gama de contextos sociales y personales. Por su parte, la CIE-10 (World Health Organization 1992), habla de la personalidad como formas de comportamiento duraderas que se manifiestan como modalidades estables de respuesta a un amplio espectro de situaciones individuales y sociales, considerando ciertos trastornos de la personalidad como alteraciones del desarrollo que aparecen en la infancia o adolescencia y persisten en la madurez.

Desde otro enfoque Millon (1994), en su teoría biosocial del aprendizaje, considera que la personalidad estaría conformada por categorías o pautas de afrontamiento al medio aprendidas, siendo formas complejas y estables de manejarse en el entorno que conllevan conductas instrumentales mediante las cuales los individuos logran refuerzos y evitan castigos.

Estas definiciones de personalidad permiten, por tanto, hablar de la personalidad en infancia, al entender que esas formas estables de responder y entender el medio ya están presentes en los niños de las edades que nos ocupan.

4.2. EVALUACIÓN EMPÍRICA EN LA INFANCIA

También en relación con la psicopatología infantil, desde finales de los años setenta se vienen realizando investigaciones enmarcadas en el llamado Modelo Multiaxial Basado Empíricamente, propuesto inicialmente por Achenbach y Edelbrock (1978). Este modelo, además de establecer cinco ejes de evaluación en la infancia, diferentes de los empleados por la American Psychiatric Association (APA) (2000) y por la World Health Organization (OMS) (1992), desarrolla unas taxonomías psicopatológicas basadas en el análisis empírico de la presencia y covariación de alteraciones de comportamiento y emociones.

Obtienen ocho factores llamados síndromes de primer orden o "síndromes de banda estrecha" (comportamiento agresivo, problemas atencionales, delincuencia, problemas sociales, problemas de pensamiento, quejas somáticas, retraimiento, ansiedad-depresión) y tres de segundo orden llamados "internalizantes" (retraimiento, quejas somáticas y ansiedad-depresión), "externalizantes" (comportamiento delincuente y comportamiento agresivo) y "mixtos" (problemas sociales, problemas de pensamiento y problemas de atención) (Achenbach, 1993). Los instrumentos utilizados fueron: la Child Behavior Checklist (CBCL) (Achenbach, 1991a), el Teacher Report Form (TRF) (Achenbach, 1991, b) y el Youth Self-Report (YRS) (Achenbach, 1991c). Los tres factores externalizantes hallados en población española con niños de

6 a 12 años por López-Soler, Castro, Alcántara, Fernández y López (2009) son equivalentes a los obtenidos por Achenbach: Déficit de Atención e Hiperactividad, Problemas de conducta y Oposicionismo desafiante.

La utilización de este enfoque permite evaluar a los niños y adolescentes en varias dimensiones, en lugar de la utilización de categorías discretas propias de los manuales de clasificación anteriormente citados (APA, 2000; OMS, 1992). Defiende la existencia de un continuo entre los comportamientos normales y anormales. Hablamos por tanto, de un enfoque dimensional donde el comportamiento patológico o inadecuado es considerado como un polo del continuo de comportamiento en el que, en el otro extremo, se encontraría el comportamiento eficaz.

4.3. TEORÍA EAS DEL TEMPERAMENTO

Centrados en el estudio de la personalidad y yendo más allá de sus definiciones, una de las líneas teóricas y de investigación infantil que ejercen gran influencia en el campo de la psicología de la personalidad actual es la teoría EAS (Emotividad, Actividad y Sociabilidad) de Buss y Plomin (1984; Buss, 1991).

Según esta teoría existiría una sub-clase de rasgos de personalidad que se caracterizan por ser heredados, aparecer en los primeros años de vida y representar tendencias de conducta en una gran variedad de situaciones desde la niñez a la edad adulta. Los tres rasgos de personalidad que cumplen estos criterios son Emotividad, Actividad y Sociabilidad (Buss, 1991).

Siguiendo este modelo, Ortet y Moro (1995) plantean que la Emotividad se relacionará con la tendencia a sentirse perturbado con mucha facilidad e intensidad. Las personas emotivas presentarían gran probabilidad de mostrar activación fisiológica en respuesta a situaciones de estrés de la vida cotidiana, teniendo dificultades para poder relajarse después de haberse sentido estresadas. Se ha hipotetizado que la emotividad sería el resultado de un sistema nervioso simpático sobreactivado. La

angustia sería la primera señal de la emotividad, la cual aparecería ya desde el nacimiento. Durante el primer año de vida se diferenciaría en miedo e ira.

Los niños altamente emotivos tienen una gran probabilidad de ser etiquetados como "niños difíciles" por sus padres. Estos niños se angustian o enfadan con gran facilidad, siendo muy difícil calmarlos.

En resumen, podemos decir que la emotividad se relacionaría con la reactividad de las personas a los estímulos ambientales negativos. Estas diferencias individuales en reactividad a la estimulación estarían presentes desde la más temprana infancia. Algunos autores consideran que las emociones organizan las percepciones, las acciones y, en última instancia, la personalidad (Collins y Gunnar, 1990).

La Sociabilidad, por su parte, haría referencia a la tendencia a preferir la presencia de otros a estar solo. Las personas sociables disfrutan con la estimulación que les proporciona estar con otros. La propia interacción social es una fuente de arousal o activación fisiológica para las personas, arousal que tendría un valor reforzante y que ayudaría a la motivación para interactuar y relacionarse con los demás. Así, para los niños, la interacción con los padres es altamente activadora y recompensante. Los niños altamente sociables prefieren en mayor grado que los poco sociables compartir las actividades con otros (por ejemplo, jugar o pasear), conseguir la atención de los demás (por ejemplo, que les escuchen o que noten su presencia) y responden interactivamente a la conducta de otros niños o adultos (son más habladores y las conversaciones son más largas). En general, los niños poco sociables prefieren estar solos que acompañados, así como aquellas actividades que pueden realizarse sin tener que compartirlas con los demás, suelen ser más callados y las conversaciones con ellos más cortas.

Las personas altamente sociables experimentarían un efecto reforzante mayor ante la estimulación social y, como consecuencia de ello, buscarán la interacción social con mayor frecuencia y vigor que las poco sociables. En otras palabras, la sociabilidad se relacionaría con las diferencias individuales en la manera en que, desde la infancia, regulamos el nivel o cantidad de estimulación social (Ortet y Moro, 1995).

La Actividad se referiría al gasto de energía física y se relacionaría con el ritmo y el vigor de la conducta. Las personas muy activas tienen prisa en todo momento, prefieren mantenerse ocupadas la mayor parte del tiempo y las actividades se realizan con más fuerza e intensidad. La actividad no se relaciona con conductas específicas, sino que describe el estilo de los comportamientos y actividades, es decir, el cómo realizamos las conductas.

Los niños más activos tienden a hablar y caminar con más velocidad y, en general, sus movimientos son más rápidos. Asimismo, sus respuestas suelen realizarse con mayor fuerza o intensidad (por ejemplo, hablar o gritar más alto). Los niños poco activos hablan y caminan más despacio y con menor fuerza, hablan con voz más baja y raramente gritan (Ortet y Moro, 1995)

4.4. EL SISTEMA "BIG FIVE" Y LOS "LITTLE FIVE" (John, Caspi, Robins, Moffitt y Stouthamer-Loeber, 1994)

Una de las teorías con más peso en el estudio de la personalidad es el sistema "Big Five" definido por Costa y McCrae (1992) en adultos. Este sistema define cinco características bipolares de la personalidad. Dependiendo de las combinaciones de esos factores y su polaridad, se podría predecir la predisposición del adulto para el desarrollo de la posible psicopatología. Las cinco características son: Extraversión, Amabilidad, Escrupulosidad, Neuroticismo y Apertura a la experiencia.

John, Caspi, Robins, Moffitt y Stouthamer-Loeber (1994) añadieron dos factores extras en el caso del niño: la Irritabilidad y la Actividad Positiva. Este sistema se utilizó para definir cinco tipos de personalidad (Caspi y Silva 1995): el tipo infracontrolador, el tipo inhibido, el tipo seguro, el tipo reservado y el tipo bien adaptado.

El primer grupo, "Infracontroladores" (106 niños), fue definido por puntuaciones muy altas en *Falta de Control* (labilidad emocional, agitación, falta de concentración, y el negativismo). Se distingue de los demás grupos por las puntuaciones altas en una constelación de elementos que captan tanto la irritabilidad como la distracción. Estos niños tenían dificultades para permanecer sentados, fueron

broncos y sin control en su comportamiento, y mostraron labilidad en sus respuestas emocionales.

El segundo grupo, "Inhibidos"(80 niños), fue definido por puntuaciones muy altas en *Pereza* (timidez, miedo, comunicación verbal limitada, pasividad y afecto plano) y *Falta de Control*. Se distingue de los demás grupos por una constelación de elementos que reflejan la inhibición en situaciones novedosas y reticencia social (tímido, temeroso, poca comunicación verbal, incómodo ante extraños). Se distraen con facilidad y tienen dificultades para mantener la atención. A diferencia de los infracontroladores, estos niños no mostraban tendencias impulsivas y broncas. El subtipo inhibido presentaría con mayor frecuencia patología internalizadora frente a los infracontroladores que presentarían problemas externalizadores.

El tercer grupo, "Seguros" (281 niños), fue definido por altas puntuaciones en *Afrontamiento* (escasa preocupación ante el examinador, un ajuste rápido a la nueva situación, facilidad en la interacción social, confianza en sí mismo y autosuficiencia.). Estaban dispuestos y deseosos de abordar y explorar las tareas presentadas, mostraron poca o ninguna preocupación por dejar a sus padres, y su comportamiento interpersonal estaba marcado por el entusiasmo en los intercambios de respuestas con el examinador. En pocas palabras, parecían adaptarse a las nuevas circunstancias muy rápidamente.

El cuarto grupo, "Reservados" (151 niños), fue definido por puntuaciones elevadas en *Pereza*. Estos niños se sentían incómodos en la situación de prueba (tímidos, temerosos y autocríticos). Sin embargo, a diferencia de los Inhibidos, su respuesta emocional a la prueba no era extrema y su malestar no parecía interferir en su orientación a la tarea. Y su capacidad de mantener la atención estaba intacta a pesar de la timidez.

El último grupo, "Bien adaptados" (405 niños), fueron encuadrados dentro de esta categoría por manifestar comportamientos normativos de compañeros de su

misma edad. Los niños de este grupo fueron capaces de controlarse cuando se les pedía, presentaban una adecuada confianza en sí mismos y trataban de hacer frente a las tareas difíciles. No llegaron a un estado de demasiado malestar si la tarea era demasiado difícil, y mostraron cierta cautela inicial en las situaciones nuevas. Además fueron joviales y cordiales durante el período de recopilación de datos.

Para este modelo, el temperamento sería el conjunto de rasgos que tienen un sustrato biológico siendo, por tanto, estables en el tiempo. Durante el desarrollo del individuo estos rasgos sufrirían ciertas modificaciones por el entorno y los factores socio-culturales. Durante el desarrollo de la personalidad podrían darse alteraciones que perduren en el tiempo y provoquen alteraciones en la esfera psicológica, en la comportamental y en las capacidades interpersonales, hablando entonces de un trastorno de personalidad. Del mismo modo, la educación y la crianza adecuadas llevarían a un correcto ajuste de la esfera psicológica, de la esfera comportamental y de las competencias interpersonales, pudiendo hablar entonces de Personalidad Eficaz.

4.5. ESTUDIOS LONGITUDINALES DE PERSONALIDAD Y TEMPERAMENTO INFANTIL

Los estudios longitudinales resultan fundamentales de cara a comprender los mecanismos de estabilidad y de cambio de la personalidad implicados en su desarrollo. El "New York Longitudinal Study", llevado a cabo por Thomas (Thomas y Chess, 1963) en los años 60 definió nueve tipos de rasgos tras observar y seguir longitudinalmente a 400 niños entre los 9 meses y los 2 años de edad. Los rasgos descritos fueron: nivel de actividad, regularidad en las funciones biológicas, capacidad de acercamiento o rechazo a nuevos estímulos, adaptabilidad a situaciones nuevas, el dintel de respuesta a estímulos, la intensidad de las reacciones en respuesta a estímulos, la calidad del afecto, la distractibilidad y la persistencia o capacidad de mantener la atención.

Estos niños fueron seguidos a los 5 y los 8 años para la determinar la asociación de estos subtipos con la psicopatología. Estos nueve rasgos se agrupan en tres categorías: el niño “fácil”, el niño “difícil”, el niño de “de animación lenta”. El niño “fácil” (75% de la muestra) sería aquel niño que presentaría regularidad biológica, acercamiento a nuevos estímulos, rápida adaptabilidad a situaciones nuevas y afecto positivo. Este subtipo no se asoció a psicopatología. El niño “difícil” (10% de la muestra) mostraba exactamente el reverso de los rasgos del niño fácil. Así, estos niños presentarían irregularidad biológica, rechazo y alejamiento ante nuevos estímulos, difícil adaptabilidad a situaciones nuevas y afecto negativo con frecuentes e intensas explosiones emocionales. El 15% de la muestra reunía las características del niño “de animación lenta”: estos niños presentarían rechazo a estímulos nuevos, lenta adaptabilidad y afecto negativo con frecuentes explosiones emocionales de baja actividad. Este subtipo se asoció a psicopatología en un 30% de los casos.

Además, el seguimiento longitudinal a estos niños desde los primeros meses de vida hasta la adultez (Thomas y Chess, 1977, 1986) reveló que el 50% de los "niños difíciles" presentaban riesgo de desarrollar psicopatología. Este estudio pionero de Thomas y Chess multiplica las investigaciones en torno al temperamento de los niños (Ramos, Sancho, Cachero, Vara e Iturria, 2009), y en torno a las diferencias individuales estables en la calidad e intensidad de su reacción emocional (Berk, 2001; Albores-Gallo, Márquez-Caraveo y Estañol, 2003).

El interés por este proyecto de investigación no era meramente teórico: el temperamento infantil resultaba ser un buen predictor de una variedad de resultados cognitivos, afectivos y de conductas sociales. Por ejemplo, el rasgo de “persistencia” durante el primer año se asocia con las puntuaciones del CI preescolar (Matheny, 1989). Los niños con “baja reactividad” y estilo cognitivo “independiente de campo” obtenían mejores resultados académicos (Cruz, Torres y Maganto, 2003). Un niño temperamentalmente muy “activo” presentaba propensión a desarrollar una conducta de agresión en la adolescencia (Olweus, 1980). Y también se encontró que el

temperamento es uno de los contribuyentes para la vulnerabilidad cognitiva hacia la depresión (Mezulis, Hyde y Abramson, 2006).

Por otro lado, Caspi y Roberts (1999) realizaron un estudio longitudinal que incluyó 1.000 niños con una evaluación a los 3 años y otra a los 18 años. Este estudio detectó una continuidad de varios estilos temperamentales: Los niños con inquietud, impulsividad y labilidad emocional a los 3 años, mostraban altas puntuaciones en emociones negativas y dificultades en el autocontrol a los 18 años. Los niños más inhibidos a los 3 años tendían a presentar conductas menos arriesgadas y tendían a presentar menores puntuaciones en agresividad a los 18 años.

En otro trabajo de Caspi (2000) los experimentadores administraron una batería de tareas evolutivas a niños de 3 años. A partir del comportamiento en dichas tareas, identificaron un conjunto de niños diagnosticados como "inhibidos"- el concepto de "niño inhibido", desarrollado por Kagan, fue definido como aquél que presenta timidez en respuesta a situaciones poco habituales, parámetros biológicos alterados de forma basal (alta frecuencia cardíaca, elevado nivel de cortisol en saliva, pupilas dilatadas) y menor nivel de activación del estado de alerta ante cambios inesperados en el entorno (Kagan y Snidman, 1991; Kagan, 1994)- mientras que otro conjunto de niños fue diagnosticado como "bajo control" (caracterizados como impulsivos, inquietos, negativos, con tendencia a distraerse y emocionalmente lábiles).

A la edad de 21 años, los "niños inhibidos" mostraron un pobre apoyo social (medido por autoinforme que informaba de amigos disponibles para pedir consejo, dar compañía, apoyo material y emocional), mientras que los "bajo control" mostraron además relaciones de pareja insatisfactorias. Esto parece indicar que las características temperamentales pueden tener influencia a largo plazo sobre el ajuste socioemocional de los adultos.

En otro estudio longitudinal realizado en Suiza con una muestra de 629 niños, el 9,2% cumplían criterios de trastorno en el eje II y otro 9,1% cumplían criterios de trastorno en el eje I comórbido con trastorno en el eje II. Una nueva evaluación 15

años más tarde reveló que aquellos pacientes que presentaron criterios de trastorno de personalidad, no presentaron aumento de la frecuencia del diagnóstico de trastorno de la personalidad en la edad adulta.

No obstante, de adultos, estos sujetos presentaban peor funcionalidad global en distintas áreas (nivel educacional, estatus ocupacional, estado de salud, soporte social y capacidad para el compromiso sentimental). Aquellos pacientes que presentaron comorbilidad con trastornos en eje I y II, presentaron 2,9 veces mayor riesgo de presentar algún trastorno en el eje I y 2,5 veces mayor riesgo de presentar algún trastorno en el eje II (Crawford, Cohen, First, Skodol, Johnson, y Kasen, 2008). Así pues, parece que la personalidad infantil no es determinante de la personalidad adulta aunque sí ejerce gran influencia sobre ella.

4.6. ESTABILIDAD Y CAMBIO DE LA PERSONALIDAD

Son varios los autores que cuestionan la estabilidad de la personalidad afirmando que los cambios vitales podrían modificar la personalidad de base (Stewart, 1996). Por ejemplo, según Caspi y Moffitt (1991) ciertos factores de la personalidad predispondrían al individuo a exponerse a ciertas situaciones y a asumir determinados roles, lo que a su vez influiría en la personalidad del individuo. Estos autores demostraron que los cambios vividos como estresantes amplificaban los problemas de comportamiento en niñas pre-adolescentes que habían sido evaluadas también en su infancia. Y plantean que se pueden atribuir a sucesos críticos pasados y a las crisis presentes en el curso de la vida, la aparición de nuevos comportamientos y la reorganización de las estructuras psicológicas.

Existen gran cantidad de trabajos en esta misma línea, como por ejemplo, el reciente trabajo de Tyrka, Wyche, Kelly, Price, y Carpenter (2009) que encontraron en una muestra no clínica que el maltrato emocional o físico, el abandono y el abuso sexual en la infancia eran factores de riesgo para el aumento de la presencia de una amplia gama de síntomas que conforman varios trastornos de la personalidad en la adultez.

En este sentido, Caspi y Herbener (1990) se plantean la siguiente pregunta: ¿Cómo es posible la estabilidad de la personalidad en medio de la multitud de cambios y transformaciones sociales que caracterizan una vida humana?

Según estos autores los individuos seleccionarían, a lo largo de su vida, situaciones y compañeros a los que exponerse dependiendo de sus propias predisposiciones, lo que a su vez repercutiría en cambios durante el desarrollo de su personalidad. Examinaron la selección de pareja que hacían los sujetos en su investigación y encontraron que el matrimonio con una pareja de características similares favorecía la organización intraindividual de los atributos de la personalidad en la adultez, es decir, la personalidad se veía modificada por la trayectoria vital de los individuos.

También Caspi y Roberts (2001) mantienen que las transiciones biológicas y sociales como la pubertad, la menopausia, la escolarización, el matrimonio, la paternidad o el primer empleo tienen su influencia sobre el desarrollo de la personalidad. Sin embargo, también dicen que la trayectoria seguida después de estas transiciones puede ser más relevante para el desarrollo de la personalidad que la propia transición. Así programas de intervención como el planteado por Martín del Buey en la infancia en torno al constructo de Personalidad Eficaz, facilitarán el paso por estas transiciones e influirán sobre la trayectoria vital posterior, al dotar a los niños de las competencias necesarias para hacerles frente.

4.7. RELACIÓN TEMPERAMENTO Y PERSONALIDAD

En lo que respecta a la relación entre temperamento y personalidad existe una importante tradición que intenta poner en relación el temperamento, la personalidad y la emoción, cuyos antecedentes se encuentran en los trabajos de Eysenck (1947, 1967) y Gray (1982, 1991). Mientras que temperamento y la personalidad han sido considerados como similares por algunos autores (por ejemplo, Eysenck o Gray antes

citados), un gran número de los investigadores están de acuerdo en el establecimiento de temperamento como el núcleo de la personalidad.

Por el contrario, para otros sería un conjunto de diferencias individuales, más o menos estables, de carácter hereditario presente desde el momento del nacimiento (Chess y Thomas, 1989; González, Hidalgo, Carranza, y Ato, 2000; Strelau, 1996).

Muchos estudios, especialmente con poblaciones de niños, han relacionado el temperamento con la personalidad, y han demostrado que el temperamento es, a través de múltiples vías, un precursor importante de la personalidad (Digman y Shmeliov, 1996; Graziano, Jensen-Campbell, y Logan-Sullivan, 1998). Como hemos visto existen diferentes modelos a la hora de entender la personalidad infantil, pero en todos parece existir cierto consenso en torno a su capacidad predictiva y la repercusión que las características en la infancia van a tener sobre la personalidad adulta.

Carrasco y del Barrio (2007) en una muestra de 535 niños entre los 8 y los 15 años estudió la relación del temperamento y la personalidad con la sintomatología depresiva. Tanto las características del temperamento como de la personalidad mostraron una correlación significativa con las sintomatología depresiva. Sin embargo, los análisis revelaron que las variables de personalidad explican en mayor medida los síntomas depresivos que las variables de temperamento, es decir, las características de personalidad mostraron mayor grado de predicción de la depresión que el temperamento. Estos autores achacan estos resultados a que el constructo de temperamento es menos completo que el de la personalidad, entendiendo la personalidad como un constructo más amplio que el de temperamento.

En esta misma línea, varios son los estudios han encontrado asociaciones entre las dimensiones temperamentales y el modelo de personalidad "Big five" (Rothbart, 2007; Rothbart, Ahadi y Evans, 2000). Distintos autores consideran la utilidad del Modelo "Big five" como un puente para integrar el temperamento infantil y la personalidad adulta (Caspi, Roberts y Shiner, 2005; Shiner y Caspi, 2003). Por ejemplo,

el EAS-Temperament Survey (EAS-TS), que se deriva de la teoría del temperamento ya planteada de Buss y Plomin (1984), evalúa los tres factores que la configuran: Emotividad, Actividad y Sociabilidad. Varias investigaciones han demostrado que las escalas del EAS-TS están representadas dentro de las dimensiones del Modelo “Big Five”. Sociabilidad y Actividad están relacionadas con Extraversión y Emotividad está asociada a Neuroticismo (Strelau y Zawadzki, 1996). Parece entonces, que temperamento y personalidad están altamente relacionados, y que además el constructo de personalidad abarca al de temperamento.

4.8. RELACIÓN ENTRE LA PERSONALIDAD INFANTIL Y LA ADULTA

Son numerosos los estudios que muestran que la personalidad y el temperamento infantil tiene utilidad predictiva sobre la adaptación personal, el rendimiento académico y la integración social (Ramos, Sancho y cols. 2009). Así pues, la evaluación de la personalidad infantil no sólo resulta útil para entender el momento presente del niño, sino también para prevenir la incidencia de problemas potenciales o promover un desarrollo infantil óptimo y garantizar así una mejor adaptación futura.

Parece claro además, que las diferencias de comportamiento son evidentes ya en edades muy tempranas, y que tanto la personalidad como el temperamento infantil parecen conformar la base de la personalidad del futuro adulto. Es por ello, que los programas de intervención en la etapa infantil, como el desarrollado por Martín del Buey en torno al constructo de Personalidad eficaz, pueden mejorar el ajuste psicológico y social del niño. Más aún si consideramos que la trayectoria vital seguida es más importante en el desarrollo de la personalidad que los propios sucesos que acontecen en nuestra vida (Caspi y Roberts, 2001).

Estudiando el desarrollo de la personalidad, los resultados sobre estabilidad y cambio pueden compararse a lo largo de todos los estadios del desarrollo, desde la infancia, a la adolescencia y a la edad adulta (Pullmann, Raudsepp y Allik, 2006; Roberts, Walton y Viechtbauer, 2006; Robins, Fraley, Roberts y Trzesniewski, 2001). Y aunque no sea el objeto de esta investigación, pudiera serlo a través de futuros

trabajos, sirviéndose de la batería de pruebas desarrolladas en torno al constructo de Personalidad Eficaz para los diferentes estadios de desarrollo.

Sin embargo, parece que la perspectiva del teórico de la personalidad infantil tradicionalmente se ha centrado en responder a la pregunta: "¿Qué características tiene en su infancia una persona con trastornos psicológicos en su adultez?". Y parece dedicar menos esfuerzos a contestar otra pregunta igualmente importante, "¿Qué características tiene en su infancia una persona con comportamiento eficaz en la edad adulta?" Para ello, sin duda, habría que consensuar que entendemos por comportamiento eficaz de la misma manera que los manuales diagnósticos aglutinan lo que entendemos por comportamientos patológicos. En nuestro estudio, aunque no pretendemos dar respuesta a esta cuestión sino simplemente evaluar la personalidad infantil puntualmente (sin seguimiento longitudinal) nos enmarcamos dentro del constructo de Personalidad Eficaz (Martín del Buey, en prensa) anteriormente expuesto, que nos da el marco para entender el comportamiento eficaz y por lo tanto evaluarlo.

Desde esta óptica la infancia se plantea como un período de plasticidad en el desarrollo progresivo hacia la personalidad adulta, de modo que su abordaje requiere siempre integrar aspectos psicológicos y sociales. Y es, precisamente, esta característica de moldeabilidad o plasticidad de la personalidad infantil lo que la hace más relevante para una consideración desde el ámbito de la prevención y la intervención (Ramos, Sancho y cols. 2009)

Parece claro pues, que no sólo se puede hablar de personalidad en la infancia, si no que la detección de problemas y la posterior intervención eficaz en los mismos va a tener repercusiones tanto sobre el estado actual del niño, como sobre su personalidad adulta. En definitiva, podemos concluir este apartado afirmando que la evaluación de la personalidad infantil no sólo es posible, sino también pertinente.

4.9. PECULIARIDADES DEL PROCESO DE EVALUACIÓN EN NIÑOS

4.9.1. LA INFLUENCIA DEL DESARROLLO

El desarrollo conlleva cambio y reorganización, pero en un contexto de cierta continuidad, tal como indican las investigaciones que hemos visto acerca del desarrollo de la personalidad. En la infancia y la adolescencia estos cambios son mucho más marcados que en otros momentos de la vida porque, durante este periodo, se van a adquirir multitud de habilidades y competencias fundamentales. La evaluación psicológica tiene que ser sensible al periodo evolutivo en el que se encuentre el niño, y este será un criterio importante a tener en cuenta a la hora de evaluar (Ezpeleta, 2005). De hecho, la metodología de escenarios que se presenta más abajo se utiliza desde este prisma.

Igualmente, en el ámbito de la evaluación infantil se debe considerar la importancia de lograr los puntos cruciales del desarrollo en el momento adecuado. La adquisición de competencias a la edad esperada (normativa), será parte fundamental de cualquier intervención infantil. Esto hace que la evaluación con niños y adolescentes sea mucho más compleja ya que algunas funciones y habilidades, como por ejemplo el lenguaje, la atención o la comprensión de emociones, pueden no haber completado su ciclo evolutivo. Para el análisis de las peculiaridades del proceso de evaluación en niños seguimos a Ezpeleta (2005).

4.9.2. COGNICIÓN

De los 2 a los 7 años el niño se encuentra en el estadio preoperacional del desarrollo cognitivo. En este periodo puede pensar simbólicamente, pero el pensamiento se centra en un solo aspecto del problema y se piensa en contenido específico y concreto. De los 7 a los 11 (periodo de las operaciones concretas) aparece el razonamiento lógico, que se aplica a los objetos reales o que se pueden ver, ya se pueden asumir múltiples perspectivas, ponerse en el lugar del otro y razonar simultáneamente sobre conceptos relacionados. El niño ha superado el estadio preoperacional y el pensamiento simbólico. Esto hace que el niño se centre cada vez más

en lo que se le pregunta y menos en el contexto de la pregunta. Resulta fundamental este logro evolutivo para contestar adecuadamente al cuestionario de Personalidad Eficaz al que someteremos a los niños. Con todo, intentaremos que las preguntas que se formulen sean concretas, referidas a un solo concepto y perfectamente contextualizadas.

4.9.3. LENGUAJE

Resulta imprescindible adaptar el lenguaje utilizado al del niño. Adaptar no significa de ningún modo hablarle de forma infantil, sino utilizar conceptos, vocabulario y sintaxis apropiadas, y que las puedan comprender. En este sentido, la metodología de escenarios seguida para la construcción de la batería se plantea fundamental.

Siempre que sea posible utilizaremos nombres mejor que pronombres, frases de construcción sencilla (sujeto-verbo-predicado) y que pregunten por un solo concepto.

Las muletillas, las preguntas que inducen la respuesta y las preguntas negativas trataremos de evitarlas. La pregunta "*Tú no has fumado nunca ¿verdad?*" ejemplifica las tres cosas.

4.9.4. ATENCIÓN

La comprensión de la tarea, de la forma de respuesta y la duración de la prueba influyen en la atención. Los niños tienen una gran capacidad de atención en aquellas tareas que les interesan. Por eso, una buena explicación inicial del proceso a seguir, clara pero concisa, y la motivación previa a la aplicación del cuestionario, facilitarán la atención del niño.

La motivación ha sido parte esencial en la metodología de escenarios. De ahí la actividad introductoria que se verá más adelante para la obtención de un carnet de investigador. Por otro lado, tanto en la aplicación de los escenarios, cómo la aplicación de la prueba fue motivante para los niños. Los aplicadores eran gente joven, externos al contexto escolar habitual que proponían una actividad diferente y con refuerzos verbales habituales.

Con respecto al cuestionario, el mantenimiento de la atención es parte fundamental del proceso de evaluación. De ahí que el cuestionario que propongamos no debe ser muy extenso ni muy complejo. Debe ser accesible pero completo. Tampoco debe exigir excesivo tiempo ni esfuerzo, ya que esto podría influir en el resultado de la evaluación.

4.9.5. CONCEPTOS TEMPORALES

Sattler (1998) ha sintetizado los aspectos más importantes del desarrollo de los conceptos temporales que afectan a la evaluación. Entre los 3 años y medio y los 5, hay bastante dificultad para entender el tiempo. Principalmente, el tiempo se mide por las rutinas o acontecimientos especiales que se realizan (la hora de ir a dormir en vez de “noche”).

Pero entre los 6 y los 8 años se realizan grandes logros: se conocen los días de la semana, el reloj y los meses del año. Según este autor, a esta edad ya se puede dar información sobre “cuanto duran” las cosas.

Los 8-9 años marcan la comprensión de la sucesión temporal (orden) y la duración (cuanto tiempo ha pasado entre dos acontecimientos).

Entre los 9 y 11 años se entienden las fechas, los años, se estima la edad de los adultos y se tiene una ligera noción de acontecimientos históricos.

A partir de los 12 se puede informar con más precisión sobre el concepto de "duración".

Así, asumimos que los niños y niñas de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria están lo suficientemente cualificados para ser preguntados y responder adecuadamente a cuestiones que tengan que ver con la temporalidad y la frecuencia de ocurrencia.

4.9.6. CONCEPTO DEL YO

De los 8 a los 12 años se es capaz de identificar las propias características psicológicas y de diferenciar entre los aspectos físicos y mentales de uno. Anteriormente, el yo se describe basándose en la identificación visual y descripción física de sí mismo (de 9 meses a 3 años), y en la apariencia física, en las conductas y en actividades que se realizan (4-6 años).

Así pues, a partir de los 8 años un niño tiene una clara idea de los diferentes componentes de su yo y, por tanto, se le puede preguntar sobre la percepción que tiene de ello con garantías de obtener una información significativa y relevante sobre diferentes experiencias y situaciones.

4.9.7. COGNICIÓN SOCIAL

Hughes y Baker (1990) indican que los niños por debajo de los 8 años hacen descripciones de los demás principalmente en términos globales y autorreferenciales. Los 7 y 8 años marcan la aparición de una importante habilidad cognitivo-social: la capacidad para reflexionar sobre lo que otros piensan de uno mismo.

Esto le permite responder preguntas sobre lo que otras personas piensan de él. Esta habilidad es fundamental para responder a la prueba de evaluación que aquí se plantea y para la validez en el contenido de las repuestas dadas por los niños en los escenarios.

4.9.8. COMPRENSIÓN DE EMOCIONES

Con la edad mejora la capacidad para identificar emociones. Los niños de 3 a 5 años son capaces de identificar la tristeza, el enfado y la felicidad. La emoción que primero se reconoce y expresa es la felicidad (Albridge y Wood, 1999). Esta emoción se identifica hacia los 3 años y se expresa hacia los 5 años.

A los 8 años se ha adquirido con bastante destreza la capacidad para expresar verbalmente enfado y miedo. Es a esta edad cuando se producen los cambios más importantes en la comprensión de las emociones. A partir de entonces el niño entiende las emociones basándose en su propia experiencia interna, toma conciencia de que las emociones pueden controlarse usando estrategias mentales y puede informar de manera fiable sobre sus propias emociones.

4.9.9. SINCERIDAD

La diferencia entre la verdad y la mentira se reconoce entre los 3-4 años. Según Zwiers y Morrissette (1999) a estas edades se puede mentir deliberadamente para evitar un castigo o una consecuencia negativa pero, hacia los 5, la mayoría reconoce que no está bien mentir.

Estos autores también señalan que para los niños mentir es una tarea difícil, ya que les cuesta esconder sus emociones. Mentir es más la excepción que la regla, ya que solo un 5% de los niños de todas las edades miente a menudo.

Al inicio de la evaluación, cuando se explican las instrucciones, indicamos al niño que nadie salvo el evaluador va a conocer sus repuestas; y que al ser anónimo no sabremos a quién corresponde el cuestionario, pudiendo contestar con total libertad. Así mismo, el indicarles la no existencia de repuestas ni correctas ni incorrectas y que todas son igualmente válidas mediante un ejemplo, entendemos que limita la posibilidad de respuestas no sinceras.

4.10. LA METODOLOGÍA DE ESCENARIOS: ANTECEDENTES DE SU USO DE LA METODOLOGÍA

Como se verá, uno de los objetivos que persigue este trabajo es la construcción de una prueba para evaluar la Personalidad Eficaz en niños de segundo y tercer ciclo de educación primaria.

No se trata de un cuestionario estrictamente de personalidad ni su finalidad es básicamente clínica, pero sí de diagnóstico y pronóstico de desarrollo de personalidad eficiente. Cabe reconocer entonces, más que una utilidad para fines clínicos, una utilidad complementaria a los programas de intervención aplicados.

Para su construcción se ha propuesto una metodología de escenarios inacabados en la que se plantea a los participantes una serie de situaciones o escenarios sociales en los que se plantea una o varias cuestiones a las que se debe dar respuesta.

La metodología seguida será explicada con más detalle en el apartado correspondiente del marco experimental (6.1. Fase 1: Los escenarios inacabados) . Pero antes se quiere plantear un conjunto de estudios que emplean metodologías similares a la propuesta, aunque su objetivo o las teorías de las que parten difieran de las de este trabajo.

Con la puesta en práctica de los escenarios se intenta acceder al mundo del niño desde su perspectiva, de manera que “proyecte” sus procesos afectivos y emocionales en las situaciones que le son planteadas y los refleje en las respuestas dadas.

A lo largo de este apartado veremos que metodologías similares a la de los escenarios han sido y son utilizadas en la investigación y la evaluación psicológica. Un primer ejemplo es la presencia de ciertos elementos en común entre las técnicas proyectivas y la metodología de escenarios propuesta.

Fiske (1971) define las técnicas proyectivas como procedimientos de observación, a través de material tipificado, en el que el evaluador elicitaba gran cantidad de respuestas que se supone son expresión del mundo interno del sujeto. El

propósito de las técnicas proyectivas que da Fiske en su definición coincide con la orientación que se le ha querido dar a los escenarios utilizados.

Lindzey (1961) habla de instrumentos que provocan una amplia variedad de repuestas subjetivas, altamente multidimensionales, evocadoras de respuestas con un mínimo conocimiento por parte del sujeto del objetivo del test, que estimula la imaginación del sujeto y de las que no se derivan repuestas correctas o incorrectas.

De hecho, la utilización de situaciones como las que conforman los escenarios de este trabajo son utilizadas en varias técnicas proyectivas. Por ejemplo, el TAT o Test de Apercepción Temática (Murray, 1943) del que se derivan otras pruebas como: CAT-A, CAT'S y CAT-H (Bellak, 1983) en los que se ofrece a niños y adolescentes dibujos a partir de los cuales se les pide que inventen una historia.

También el Test de Relaciones Objetales o TOR (Phillipson, 1965) se sirve de escenarios, o situaciones sobre las que se les pregunta a los niños “¿Qué está ocurriendo aquí y ahora?”.

O el Pata Negra (PN) de Corman (1982), una de las técnicas proyectivas que utilizan los escenarios en su evaluación, y que está considerada la técnica más popular de las utilizadas en población infantil, al menos en Europa. Este test está compuesto de 16 láminas donde aparecen dos cerdos grandes y tres más pequeños en diferentes actitudes. Cada lámina apunta a situaciones diferentes. Por ejemplo, en la primera lámina Pata Negra, uno de los cerdos, orina en el comedero de sus padres mientras los otros cerdos duermen. Con cada lámina el sujeto ha de construir un relato más o menos relacionado con el escenario o situación que figura en la lámina.

Otra prueba proyectiva, pero esta vez de carácter semi-estructurado, es el Test de Frustración de Rosenzweig (1972). Es una prueba diseñada para evaluar el nivel de frustración de un sujeto, y en base a ello determinar algunos rasgos de su personalidad y su manera de relacionarse con la agresión. Consta de 24 láminas, lo que aquí denominamos escenarios, con situaciones a las que el niño debe dar respuesta. Un ejemplo de las situaciones que figuran en las láminas de este test sería un escenario en el cual un niño aparece mirando un juguete en un escaparate delante de su padre. El

padre le dice "Si fuera rico te lo compraría". Y el niño evaluado debe responder que contestará el niño de la lámina. Se anota su primera respuesta y se le hacen preguntas sobre ella.

Por otra parte, las populares Fábulas de Düss (1980) también presentan una metodología similar en ciertos aspectos a los escenarios. Se utilizan para la exploración psicológica de niños de tres años en adelante. Estas fábulas son historias leídas por el examinador, que hacen referencia a situaciones de la vida infantil, y a las que ha de responder el niño terminándolas. Por ejemplo, la "Fábula del Miedo" en la que el examinador plantea la siguiente situación: "Un niño dice en voz baja: ¡Qué miedo tengo!". A continuación se le pregunta al niño evaluado: "¿De qué tiene miedo?" Y sobre las contestaciones que este dé, el examinador volverá a plantear preguntas (por ejemplo, si el niño contesta "a los ruidos por la noche" el examinador puede preguntar "¿Qué ruidos hay por la noche?"). Como se puede apreciar, las similitudes de esta "fábula del miedo" de Düss con el escenario número 4 del bloque "Fortalezas del yo y Motivación B" son evidentes (Anexo I).

Con una metodología similar a los escenarios propuestos, también encontramos las técnicas proyectivas con una perspectiva cognitivo-conductual. Pretenden analizar cómo el sujeto resuelve determinados problemas que le son presentados por medio de estímulos visuales o verbales en forma de historia (Fernández-Ballesteros, Vizcarro y Oliva, 2002).

Desde este planteamiento han surgido una serie de técnicas con el fin de evaluar las habilidades cognitivas en la resolución de problemas interpersonales, como el "ICPS" o Interpersonal Cognitive Problem Solving (Spivack y Shure, 1974). La asunción básica está en que la respuesta verbal de un sujeto ante una situación interpersonal bien definida, pero inacabada, pone de manifiesto su capacidad para resolver ese tipo de problemas y que tal capacidad cognitiva puede ser buen predictor del ajuste de la persona a la vida real (Fernández-Ballesteros y col., 2002).

Llevado a los escenarios planteados en este trabajo y al propósito de los mismos, esto garantizaría que los ítems que conformarán la batería, redactados en base a las

repuestas dadas por los niños, van a formar parte del espectro de habilidades cognitivas de las que el niño dispone, y también que las conductas planteadas van a estar dentro de su repertorio conductual. Es decir, que los ítems no sólo serán entendibles para los niños, sino también posibles.

También Kohlberg (1984), para desarrollar su teoría sobre el desarrollo moral, se sirve de la utilización de escenarios como forma de evaluación. Este autor toma un grupo de cincuenta niños a los que entrevista cada tres años a lo largo de doce años. Su meta es reunir las respuestas que estos niños dan a algunos dilemas morales que él les propone para ver cómo evolucionan sus repuestas. Uno de los dilemas que Kohlberg les planteaba es, por ejemplo:

“Juan es un chico de catorce años que quiere ir de acampada. Su padre le promete que lo dejará ir si gana el dinero que le cuesta la excursión. Juan trabajó mucho lavando coches y ganó algo más de los 200 € que necesitaba para la excursión. Pero poco antes de salir, su padre cambia de opinión. Algunos de sus amigos han decidido ir de pesca y, dado que el padre de Juan no tiene dinero suficiente para hacerlo, le dice a Juan que le dé el dinero que ha ganado. Como Juan no quiere dejar la excursión, piensa que no va a darle el dinero a su padre”.

Y a continuación les planteaba una cuestión relacionada con el dilema. En el ejemplo que aquí hemos expuesto, preguntaría si Juan hace bien en no darle el dinero a su padre. O por ejemplo, en el “dilema de Heinz” (el más conocido de los dilemas morales planteados por Kohlberg) preguntaría si Heinz debería de robar o no la medicina para su mujer.

En estudios más recientes, la metodología de escenarios sigue vigente. En el trabajo de Sharp, Croudace y Goodyer (2007) se evalúan los estilos de repuesta a los escenarios sociales y su relación con la presencia de alguna psicopatología. Para evaluar los estilos de repuesta elaboran quince láminas en las que aparecen situaciones familiares para el niño. Por ejemplo, plantean el siguiente escenario:

"Geena es la niña más gorda en su clase. Es mucho más grande que el resto de los chicos y chicas. Un día, Geena se olvida sus pantalones cortos de gimnasia en casa y tiene que pedirlos prestados a otra persona. Pero está tan gorda, que al pedir prestados los pantalones ninguno es lo suficientemente grande para que le sirva."

Una vez planteadas las situaciones se les pregunta: "¿Qué crees que los demás niños piensan de ti?" A la vez que se lee la historieta de arriba se acompaña de ilustraciones que refleja lo que la historia va contando, de forma análoga a la metodología que nosotros hemos seguido. Resaltamos este trabajo porque utiliza esta forma de trabajo sobre niño entre los 7 y los 11 años; edades similares a las de la presente investigación.

Queda de relieve la existencia de metodologías casi idénticas a la planteada, pero ¿resulta esta metodología de escenarios adecuada para los objetivos que perseguimos? Cabe recordar que, en primer lugar con ella se persigue obtener una muestra amplia de las habilidades cognitivas, del lenguaje y del mundo del niño de estas edades. Y en segundo lugar, se quiere utilizar sus repuestas a los escenarios como base para la construcción de ítems.

La utilización de escenarios en ambas vertientes tampoco resulta novedosa en psicología. Respecto a la primera, el trabajo de Caulkins, Trosset, Painter y Good (2000) utiliza los escenarios como metodología a través de la cuál inferir modelos de identidad culturales. Se sirven de una batería de 21 escenarios para describir los perfiles de identidad en varias muestras de sujetos de Gales, Escocia y Noreste de Inglaterra. Los utilizan para documentar la "identidad declarada" (lo que nos gusta) y la "identidad atribuida" (los que son como el grupo "X"), y para descubrir las semejanzas y diferencias entre grupos étnicos. Es decir, el lenguaje y el mundo que al que en este trabajo se quería acceder.

Respecto a la segunda, Thompson, Sharp y Alexander (2008) elaboran un test para medir sentimientos de culpa y vergüenza en el que piden a los evaluados que se

imaginen las situaciones que aparecen en las diferentes láminas que les presentan. Los evaluados ven la lámina y responden a los ítems. El motivo por el cual incluimos aquí este trabajo no es sólo la utilización de escenarios como forma de evaluación, sino que estos autores organizaron grupos de estudiantes para generar escenarios y dar respuestas a una serie de situaciones cotidianas susceptibles de generar culpa o vergüenza. Metodología no análoga, pero si similar a la que hemos seguido nosotros para construir los ítems de la batería.

Como puede verse la metodología de escenarios en las que se plantea una situación o historieta, y después se realizan preguntas sobre la misma, es de frecuente uso en psicología sobre todo en la etapa infantil.

Todos los trabajos aquí reseñados presentan puntos en común con la metodología aquí utilizada, aunque en algunos casos las teorías subyacentes y los propósitos de la evaluación difieran. Por todo ello entendemos la metodología de escenarios inacabados como adecuada para alcanzar los objetivos perseguidos en este trabajo.

II. MARCO EMPÍRICO

5. OBJETIVOS

1. Construir y validar un cuestionario ampliado de evaluación de Personalidad Eficaz para niños y niñas de 8 a 12 años:
 - a) Se utilizan los resultados obtenidos de la metodología de escenarios para generar los ítems que constituirán el cuestionario.
 - b) Perfilar un cuestionario final ampliado, sobre el existente reducido, que no supere un máximo de 45 ítems.
 - c) Obtener índices de fiabilidad y validez (interna y externa) adecuados.
 - d) Baremación de la prueba

2. Establecer tipologías modales multivariadas de niños y niñas de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria en función de las puntuaciones alcanzadas en los distintos factores del cuestionario de Personalidad Eficaz ampliado.

6. FASES DE ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO

6.1. FASE 1: LOS ESCENARIOS INACABADOS

Desde el primer momento se pretendía que los ítems del cuestionario no sólo fueran comprensibles para niños y niñas de segundo y tercer ciclo de educación primaria, si no también que las situaciones y el contenido que en ellos se explicitaban resultaran cercanos y creíbles para estas edades.

Tal como se planteó anteriormente, para la evaluación de la Personalidad Eficaz resulta indispensable la búsqueda y la obtención de información en los escenarios más destacados que conforman la ecología de la vida de una persona e investigar los ambientes más comunes, más influyentes, o más problemáticos (Demorest y Alexander, 1992).

Es en este contexto surge la idea de servirse de la metodología de escenarios para que los niños fueran parte implicada en la generación de situaciones, lenguaje, contenidos, etcétera. En definitiva, generadores activos de los ítems que componen la batería.

Los escenarios son, en resumen, pequeñas historias en las que los niños deben responder a una serie de cuestiones en relación a una situación hipotética que se les plantea. Esta metodología permite, a través de situaciones con las que los niños puedan sentirse identificados, indagar en el vocabulario, las cogniciones o las vivencias habituales de los niños de estas edades. Servirán, en definitiva, para conocer y utilizar estos “lugares comunes” como base para la construcción de los ítems que formarán parte de la batería

6.1.1. LA METODOLOGÍA DE ESCENARIOS INACABADOS

Previo paso a la generación de escenarios se plantearon los requisitos previos que deberían de cumplir las situaciones planteadas: neutras, abiertas, motivantes, creíbles, familiares, con cierto aire lúdico y que evoquen respuestas relacionadas con lo que se pretendía medir.

Los escenarios giran en torno a las cuatro esferas del constructo de Personalidad Eficaz: Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones. Para su elaboración, en primer lugar se seleccionaron aquellas variables de cada una de las cuatro esferas que se querían medir en niños de segundo y tercer ciclo de educación primaria tomando como base el constructo de Personalidad Eficaz de Martín de Buey.

A continuación, se generaron las situaciones -o escenarios- que permitieran a los alumnos evocar fácilmente repuestas relacionadas con esas variables que se pretendían medir, accediendo de primera mano a su “yo” y su “mundo”.

En un primer momento, cada una de las variables que se plateaba que formarían parte del cuestionario piloto de Personalidad Eficaz estaba relacionada con un escenario. En sucesivas revisiones, los escenarios se fueron puliendo y perfeccionando, afinando más en las cuestiones planteadas a los alumnos y planteando situaciones en las que tuvieran cabida preguntas que elicitaran respuestas de las diferentes esferas del constructo.

Una vez planteadas las situaciones, se llevo a cabo una búsqueda de imágenes a través de la red que fueran de libre acceso y que encajarán con los escenarios propuestos. Estas imágenes son parte fundamental de la metodología de escenarios propuesta. Son la representación gráfica del escenario planteado y trabajan como el punto de referencia necesario para estos niños con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años.

Siguiendo el modelo de desarrollo cognitivo de Piaget los niños de educación primaria se enmarcan dentro de la etapa de operaciones concretas, en la que presentan una mayor capacidad para el razonamiento lógico que en etapas anteriores aunque todavía a un nivel muy concreto (Coll, Palacios y Marchesi, 2001). Es precisamente este nivel de concreción el que aportan las imágenes. Cuando un escenario planteado de forma oral expone una situación hipotética, la imagen concreta de qué estamos hablando, y diluye la condición de hipotética que dificulta el pensamiento lógico-concreto. Por ejemplo, si la protagonista de un escenario se llama Belén, acompañarlo de una foto de una niña de una edad similar a las suyas, funcionará para los alumnos como referencia sobre la que trabajar para dar respuesta a las cuestiones planteadas en el escenario.

Por supuesto, cuanto mayor fuera el grado de identificación de los alumnos con las imágenes que se presentaban, más cercanas a ellos mimos serían las repuestas que iban a dar. De ahí que las imágenes seleccionadas se mueven todas en torno a alumnos de estas edades, con diferentes tonalidades en su color de piel y de pelo y con presencia igualitaria de ambos géneros que facilitara la identificación del niño con la imagen seleccionada.

En determinados escenarios, de cara a posibles diferencias que pudieran darse en las respuestas, incluso se separaba a los alumnos para trabajar de manera diferencial en función de su género. Por ejemplo, si preguntamos "¿cómo es una niña guapa que tiene tu edad?", no es lo mismo una niña guapa para las chicas que para los chicos. Y como se evalúa de cara a entender que elementos influyen en la valoración de su autoconcepto físico, en este caso interesa más conocer la respuesta de las chicas.

Sin embargo, no en todos los escenarios se incluyeron fotos reales. En algunos casos se incluyeron dibujos, fundamentalmente por dos razones: se entendía que contribuían al aire lúdico que se pretendía dar a la actividad; y para los escenarios más personales, en los que se preguntaba directamente por sentimientos o estados de ánimo, eran una manera sencilla y gráfica de reflejar las emociones sin sesgar las respuestas por el contexto de la foto.

Una vez diseñados y preparados los escenarios fueron sometidos a dos juicios de expertos, quienes aportaron las críticas y los cambios que consideraron oportunos antes de su aplicación. Las modificaciones giraron en torno al lenguaje utilizado - sustituir algunas palabras por sinónimos más comprensibles para ellos- y en torno a la sustitución de ciertas imágenes por otras que reflejaran más fielmente la diversidad del centro educativo -por ejemplo, propusieron utilizar fotografías de más de un tipo de familia (como monoparentales) y no sólo de una familia biparental-, sin modificaciones respecto al contenido de los escenarios que juzgaron como adecuado.

El primer juicio de expertos fue llevado a cabo por tres miembros del equipo de investigación GOYAD que habían participado en la elaboración del programa de intervención de Personalidad Eficaz en primaria.

En el segundo juicio, los expertos fueron nueve profesores de los dos colegios públicos en los que se iban a aplicar los escenarios con amplia experiencia docente en educación primaria.

Fruto del interés que se tenía desde el equipo GOYAD en que los profesores implicados conocieran el constructo de Personalidad Eficaz y participaran de forma activa en la generación y aplicación de los escenarios, surgió la idea de preparar un curso de formación para profesores.

Para ello, se contactó con el CPR de Oviedo (Centro del Profesorado y Recursos) para que gestionara la parte administrativa del curso: lugar de celebración, fechas, certificaciones de formación...

De la gestión docente se encargó el equipo de investigación GOYAD (Grupo de Orientación y Atención a la Diversidad). La incorporación del CPR facilitaba la primera toma de contacto con los colegios interesados (participó en la búsqueda de centros educativos que quisieran colaborar) al tratarse de un organismo cercano y conocido por los profesores, y facilitó también la implicación del profesorado al acreditarles con una certificación oficial de formación permanente la participación en el curso.

El curso se impartió bajo la denominación de "Evaluación de Competencias personales y sociales en Educación Primaria". Constó de cinco sesiones de 2 horas de

duración cada una, es decir, un total de 10 horas. De las cinco sesiones, cuatro eran de formación presencial y la otra se le computaba por la aplicación en el aula de los escenarios, la revisión de los ítems adaptados de la batería de Personalidad Eficaz para educación secundaria y la valoración de las situaciones e imágenes que componen los escenarios.

En esas 8 horas presenciales los profesores recibieron formación previa en torno al constructo de Personalidad Eficaz, los programas de intervención implantados -con especial interés en los de educación primaria- y las pruebas de evaluación existentes en torno al constructo.

6.1.1.1. INSTRUMENTO

Los escenarios se construyeron entorno a las dimensiones del constructo de personalidad eficaz que se pretenden trabajar y en torno a la posibilidad de trabajar sobre ellas en las sesiones de aplicación, de una hora de duración. Primero se planteó la construcción de un bloque de escenarios para cada uno de los cuatro componentes del constructo: uno para Fortalezas del yo, otro para Demandas del yo, otro para Retos del yo y otros para Relaciones del yo. Pero en la práctica, unas sesiones quedaban demasiado cortas, y otras densas y extensas.

Se opta entonces por una solución intermedia, que configura los escenarios de la siguiente manera: una sesión para “Fortalezas del Yo y Motivaciones”, otras para “Atribuciones y Expectativas”, otra para “Retos del Yo” y otra para “Relaciones del Yo”. Cada una de las sesiones se aplica en un aula distinta, y por tanto con alumnos distintos.

La metodología de escenarios finalmente consta de 44 escenarios divididos en cuatro bloques: “Fortalezas del yo y Motivación”, “Atribuciones y Expectativas”, “Relaciones del yo” y “Retos del yo” (Anexo I).

Conocer qué era para los participantes un buen amigo, qué era para ellos un problema, qué era un buen estudiante, cómo respondían a una situación problemática,

etcétera; resultará indispensables para el objetivo propuesto: la construcción de la batería de personalidad eficaz en niños de segundo y tercer ciclo de educación primaria.

En definitiva, se planteó la aplicación de una metodología de escenarios ante la necesidad de conocer de primera mano las expectativas, motivaciones, atribuciones, situaciones, etc. que a estos niños les pudieran resultar familiares.

6.1.1.2. PARTICIPANTES

Los escenarios se llevaron a cabo en dos colegios públicos de Oviedo, participando tres y cuatro aulas de cada uno de ellos. De un colegio participaron alumnos de 3º, 5º y 6º. Y del otro, alumnos que cursaban 3º, 4º y 6º de Educación Primaria. En total participaron 136 alumnos: 40 de 3º, 49 de 4º, 16 de 5º y 21 de 6º de primaria.

Los escenarios referidos al "Fortalezas del yo y Motivación" se llevaron a cabo en 24 alumnos de 4º de primaria y 10 de 5º de Primaria. Los de "Atribución y Expectativas" en 17 alumnos de 3º y 21 de 6º de Primaria. Los de "Relaciones del Yo" en 25 alumnos de 4º de Primaria. Y los de "Retos del Yo" en 23 alumnos de 3º y 16 de 6º de Primaria.

En total se aplicó el bloque de escenarios "Fortalezas del yo y Motivación" a 34 alumnos; el de "Atribuciones y Expectativas" a 38 alumnos; el de "Relaciones del yo" a 25 alumnos y el de "Retos del yo" a 39 alumnos.

6.1.1.3. PROCEDIMIENTO

Una vez concluida la formación de los profesores y sometidos los escenarios a juicio de expertos, se procedió a su aplicación en las aulas.

En primer lugar se contactó con la dirección de los colegios para explicar la metodología de trabajo que se iba a seguir y concertar las fechas de aplicación. En

segundo lugar, se pidió autorización escrita a los padres de los alumnos que iban a participar en los escenarios a través de una circular en la que se les informaba de la actividad que se iba a desarrollar. Para solucionar posibles dudas que pudieran surgir se concertó, con aquellos padres que quisieran asistir, una reunión en la que se les detallaría más en profundidad el desarrollo de los escenarios y el propósito de su aplicación.

Ya en su aplicación en el aula, los escenarios fueron dinamizados y dirigidos por tres aplicadores, que participaron en su elaboración y en la recopilación de la documentación gráfica que los acompañan, por lo que poseían un alto conocimiento y dominio de los mismos. Así mismo, recibieron formación en torno al constructo de Personalidad Eficaz y las pruebas de evaluación existentes, conociendo también el objeto de la intervención.

Las sesiones de aplicación de los escenarios presentan una estructura común. Comienzan con una pequeña introducción que pretende motivar a los niños y con la posterior aplicación de un escenario común para todo el aula.

A continuación, se divide la clase en dos grupos, y en cada uno de ellos se aplican los escenarios que correspondan a la sesión de trabajo. En los escenarios de “Atribuciones y Expectativas” y “Relaciones del Yo”, el aula vuelve a trabajar de forma conjunta de cara a la resolución de un escenario final.

Estructura Básica de una sesión de aplicación de Escenarios

1. Introducción: (2 minutos)

- Presentación de los encargados de aplicar los escenarios
- Breve relato motivante que invite a la participación
- Explicación al alumnado de qué es lo que les vamos a pedir que hagan

2. Aplicación del "Escenario 1": (12 minutos)

- Ejecución del primer escenario, con los siguientes propósitos generales:
 - a) Ejemplificación de la dinámica de trabajo que se va a seguir en la sesión
 - b) Resolución de las dudas que surjan sobre la dinámica de trabajo

- Registro de las respuestas suscitadas

NOTA: Este Escenario, aunque con la clase dividida en dos para trabajar con grupos reducidos y facilitar el registro de las repuestas, es común a todo el aula para establecer un nexo entre los dos grupos de trabajo que se forman en el aula.

3. Aplicación del resto de Escenarios: (44 minutos)

- Presentación de los escenarios y planteamiento de las preguntas
- Los aplicadores intervendrán para fomentar la participación de todos los alumnos e intentar variar las vertientes de repuesta (por ejemplo, si todas las repuestas que dan tiene que ver con el colegio, el aplicador puede decir: "Ahora a ver si podéis decirme algo que sea de fuera del colegio...")
- Registro de las repuestas suscitadas

NOTA: En dos bloques de escenarios, en "Atribuciones y Expectativas" y "Relaciones del Yo", los dos grupos se volverán a juntar en un escenario final que ayude a cerrar la sesión.

4. Conclusión de la sesión: (2 minutos)

- Se agradece la participación y se felicita al alumnado por su trabajo
- Pequeña conclusión y despedida

Figura 3. Guión de la sesión de aplicación de los Escenarios

Después de la aplicación del primer escenario y dividida la clase en dos grupos, en “Fortalezas del yo y Motivaciones” una mitad del aula responderá a las cuestiones planteadas en 7 escenarios que buscan información sobre como los niños de estas edades entienden el autoconcepto familiar, académico, físico y social y la motivación al éxito, motivación interna y evitación de fracaso. La otra mitad trabajarán en 7 escenarios que recogen información sobre autoconcepto familiar, social y emocional y habilidades sociales.

En “Atribuciones y Expectativas”, una mitad de la clase responderá a las cuestiones planteadas sobre 4 escenarios que recogen información acerca de las atribuciones de éxito y de las expectativas optimistas y pesimistas; y la otra mitad en 3 escenarios sobre Atribuciones de éxito y fracaso, Autoconcepto académico, Motivación interna, Expectativas optimistas y pesimistas y Afrontamiento de problemas. Los 5 escenarios finales que resuelve el aula de forma conjunta buscan recabar información acerca de las atribuciones de éxito, la evitación de fracaso, la motivación al éxito y el afrontamiento de problemas de forma resolutiva, pasiva o evitativa.

En “Relaciones del Yo” una parte de la clase contestará a 4 escenarios que buscan conocer mejor la manera de entender sus habilidades para expresarse en una situación social y formular peticiones de forma pertinente; el otro grupo responde a 4 escenarios que tratan sobre las habilidades para controlar situaciones de enfado y para la defensa de los derechos propios. Los 4 escenarios aplicados a todo el aula tratan sobre la asertividad y la habilidad para interactuar con el otro sexo.

En “Retos del Yo” la clase se divide en dos para trabajar con grupos más pequeños facilitando la participación de los alumnos y el registro de sus respuestas, pero los 5 escenarios utilizados en cada mitad de la clase son los mismos.

Lo aquí expuesto es la información principal que se pretende obtener con la aplicación de los escenarios. Eso no quiere decir que las repuestas suscitadas en los alumnos se ciñan a la orientación que se le ha dado a cada situación. Se recogieron

La “Ficha de Registro” recoge en su encabezado la siguiente información: Esfera, Actividad, Clase y Colegio.

Esfera hace referencia al bloque de escenarios que se estaba aplicando - “Fortalezas del yo y Motivación”, “Atribuciones y Expectativas”, “Relaciones del yo” o “Retos del yo”- que están en relación con cada una de las cuatro esferas del constructo de Personalidad Eficaz.

Actividad sirve para diferenciar cada una de las mitades en las que se dividía a la clase y que, excepto en el bloque “Retos del yo”, trabajan escenarios diferentes marcando con “A” una de las partes y “B” la otra.

Colegio recogía el nombre del colegio en que se aplicaban los escenarios y *Clase* el curso y el grupo que los alumnos cursaban.

Debajo del encabezado se sitúa una tabla de cuatro columnas, cada una de las cuales recoge información relevante de la repuesta generada por el alumno. La primera columna recoge el número, que tiene asignado cada una de las preguntas del escenario, o un número y una letra, si se trata de una pregunta relacionada con una ya formulada (por ejemplo, “¿Qué cosas ponen nervioso a David?” llevará un número asignado, mientras que “¿Qué hace David para solucionar bien sus nervios cuando...- una de las repuestas dadas por los niños-?” llevará asignado el número de la pregunta anterior y una letra). Números y letras son por tanto una manera rápida de codificar las preguntas planteadas en los escenarios.

La segunda columna registra una respuesta dada por los alumnos recogida de la manera más literal posible. La tercera el género de quién contestó (con “O” para el género masculino y “A” para el femenino). Y la cuarta, incorporando una “I” en el caso de las respuestas dadas por inmigrantes. Cada repuesta generada se registraba en una fila diferente.

En definitiva, la generación de los escenarios fue un proceso que atravesó diferentes fases con la intención de ir puliéndolos hasta su versión final. Además, el juicio de expertos al que fueron sometidos garantiza la mejor adaptación de estos para

el objetivo propuesto: extraer gran cantidad de información procedente de los niños que nos sirva para la elaboración de ítems que formarán parte del cuestionario.

6.1.2. RESULTADOS DE LOS ESCENARIOS: GENERACIÓN DE ÍTEMS

Como resultado de la aplicación de los escenarios se recogieron en total más de 1200 respuestas dadas por los alumnos. Esto es una media de más de 28 repuestas por escenario planteado.

De estas repuestas se generó una colección de ítems en relación a cada una de las variables que conformarán el cuestionario a construir.

Primero, se llevó a cabo un análisis cuantitativo de las repuestas dadas, seleccionando aquellas que aparecían con mayor frecuencia y que fueran comunes a todos los rangos de edad.

En segundo lugar, se generaban los ítems utilizando las respuestas a los escenarios como materia prima: en base a las repuestas dadas se redactaban los ítems y se ponían en relación con una variable del constructo de Personalidad Eficaz a medir.

En tercer lugar, se eliminaron aquellos ítems que pudieran resultar demasiado largos, demasiado complicados o inadecuados.

Así, se redactaron más de 340 ítems. Un total de 126 ítems para la esfera "Fortalezas del Yo", 105 para "Demandas del Yo" - 35 ítems para Motivación, 43 para Atribuciones y 27 para Expectativas-, 62 ítems para "Retos del yo" y 53 ítems para "Relaciones del yo".

De estos, se perseguía quedarse con unos 120 ítems que configurarían una batería de cuestionarios piloto que más adelante desembocara en un solo cuestionario final entono a los 45 ítems que cubriera el espectro que se pretendía medir, fuera aplicable en una sola sesión y que para los niños de estas edades no fuera algo ni pesado, ni cansado.

La reducción de ítems hasta la confección del cuestionario piloto se hizo en dos fases.

En la primera fase los 340 ítems fueron sometidos a juicio de expertos. Se les pedía a 6 profesores de educación primaria que seleccionaran un número determinado de ítems que les parecían más adecuados para evaluar cada una de las variables en niños de estas edades. Los ítems iban separados por variables, acompañados de una breve explicación de cada una. Tenían que escoger un número determinado de ítems de cada variable, por ejemplo, de la esfera "Fortalezas del yo" debían seleccionar los 5 ítems que les parecieran mejores para cada una de las variables (Autoconcepto físico, emocional, académico, familiar y social). Se escogían finalmente aquellos que más se repetían en la selección hecha por los maestros para formar parte de la batería piloto.

En la segunda fase, con 119 ítems seleccionados, se construyó una batería de pruebas en torno al constructo de Personalidad Eficaz que serviría de estudio piloto para la construcción del cuestionario final. Con esos ítems se configuraron seis cuestionarios piloto: "Fortalezas del yo", "Motivación", "Atribuciones", "Expectativas", "Retos del yo" y "Relaciones del yo". A continuación se resumen los resultados de su aplicación, que serviría de segunda criba de ítems.

6.2. FASE 2: ESTUDIO PILOTO

6.2.1. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO PILOTO

6.2.1.1. INSTRUMENTOS PILOTO

De la selección de ítems llevada a cabo por los profesores de primaria, queda configurada una batería piloto de 119 ítems repartidos en seis escalas tipo Likert: "Fortalezas del yo" con 25 ítems, "Motivación" con 15, "Atribuciones" con 18, "Expectativas" con 16, "Retos del yo" con 21 y "Relaciones del yo" con 24 ítems.

En "Fortalezas del yo"-Autoconcepto Académico, Social, Emocional, Físico y Familiar- y "Motivación" -Motivación Interna, Evitación de Fracaso y Motivación al éxito- cada variable teórica se relaciona con 5 ítems del cuestionario. En "Atribuciones"- de éxito o fracaso, a la capacidad o al esfuerzo y externas- con 6 ítems cada una. "Expectativas" -optimistas o pesimistas- con 8 ítems cada una. "Retos del yo" con 7 ítems de cada estilo de afrontamiento -resolutivo, pasivo y evitativo-; y "Relaciones del yo" -habilidad de expresarse en una situación social, habilidad para la defensa de los derechos propios, habilidad para controlar enfado, habilidad para decir "no" y cortar interacciones, habilidad para formular peticiones y habilidad para interaccionar con el otro sexo-con 4 ítems cada variables teórica.

Los niños contestaban a cada ítem con un número del 1 al 5, en función de la clave que se les facilitaba con las instrucciones de cada cuestionario (1= Nada de acuerdo; 5 = Muy de acuerdo). En "Relaciones del yo", en los ítems 21, 22, 23 y 24 deben contestar al que corresponde al sexo contrario.

Los protocolos de aplicación pueden verse en el Anexo III.

6.2.1.2. PARTICIPANTES

La batería se aplicó en dos colegios públicos de educación primaria de Oviedo a un total de 101 estudiantes (53 niños y 48 niñas) con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años. El 33,7% cursaban 3º de Primaria, el 22,8% 4º de Primaria, el 8,9% 5º de Primaria y el 34,7% 6º de Primaria.

6.2.1.3. PROCEDIMIENTO

La batería se aplicó en una sólo sesión por aula de una hora de duración. El aplicador leía las instrucciones a los alumnos y les ponía los ejemplos que figuran antes de cada cuestionario. Se les pedía que intentaran ser lo más sinceros posible y se les informaba de que la no existencia de repuestas incorrectas. En el encerado, se les repetía las claves de los números con las que debían contestar, aunque también disponían de esta leyenda en la parte superior de cada cuestionario.

Una vez asegurado que los alumnos entendían las instrucciones, el aplicador leía cada ítem dejando un tiempo prudencial para que los niños contestaran. Debían de contestar todo al ritmo marcado por la clase. Ante cualquier incidencia o duda los alumnos eran atendidos individualmente.

Una vez finalizado un cuestionario se pasaba al siguiente, con la lectura de las correspondientes instrucciones y el ejemplo. En el último cuestionario, el de "Relaciones del yo", al llegar a la pregunta 21 (Relación con el otro sexo) se les pedía a las chicas que esperaran para responder y el aplicador leía los ítems 21, 22, 23 y 24 en la orientación dada para los chicos. Una vez contestadas por estos se pedía a las chicas que contestaran ellas, leyendo el examinador los ítems en el otro sentido.

6.2.2. RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO

Fruto de la aplicación de las seis escalas sobre esta muestra obtenemos unos resultados que aparecen resumidos de forma esquemática en la siguiente tabla.

Tabla 1.

Resumen de Resultados del estudio piloto

Cuestionario	Nº ítems Inicial	Nº ítems Final	Dimensiones Inicial	Factores Final	Fiabilidad Inicial	Fiabilidad Final
FORTALEZAS	25	22	Autoconcepto Familiar Autoconcepto Académico Autoconcepto Físico Autoconcepto Social Autoconcepto Emocional	Autoconcepto de Valor Familiar Autoconcepto del Afecto Familiar Autoconcepto Académico Autoconcepto del Afecto Social Autoconcepto del Estatus Social Autoconcepto Estético Autoconcepto Disruptivo Autoestima	.675	.715
MOTIVACIÓN	15	12	Motivación Interna Evitación de Fracaso Motivación al Éxito	Motivación Interna Evitación de Fracaso Motivación al Éxito	.727	.751
ATRIBUCIONES	18	13	Atribuciones Internas de Éxito debidas al Esfuerzo Atribuciones Internas de Éxito debidas a la Capacidad Atribuciones Internas de Fracaso debidas al Esfuerzo Atribuciones Internas de Fracaso debidas a la Capacidad Atribuciones Externas de Éxito Atribuciones Externas de Fracaso	Atribuciones Internas de Éxito debidas al Esfuerzo Atribuciones Internas de Fracaso debidas a la Capacidad Atribuciones Internas de Fracaso debidas al Esfuerzo Atribuciones de Fracaso por falta de Apoyo Social Atribuciones Externas	.659	.703
EXPECTATIVAS	16	16	Expectativas Optimistas Expectativas Pesimistas	Expectativas de Obediencia Expectativas hacia el Profesor Expectativas de Rendimiento Expectativas de Esfuerzo	.871	.871
RETOS	21	15	1. Resolutivo: a. Activo b. Indagador c. Positivo 2. Pasivo: a. Confiado b. Pesimista 3. Evitativo:	Evitativo Pesimista Positivo Confiado Respuesta Emocional Negativa	.658	.709
RELACIONES	24	16	a. Solitario b. Culpable c. Fatalista d. Evitativo Habilidad de expresarse en una situación social Habilidad para la defensa de los derechos propios Habilidad para controlar enfado Habilidad para decir "no" y cortar interacciones Habilidad para formular peticiones Habilidad para interaccionar con el otro sexo	Comunicación Facilidad para Relacionarse con el otro Sexo Facilidad para Decir No	.682	.791
TOTAL	119	94	32	22		

En todos los cuestionarios se evaluó la fiabilidad a través del índice de consistencia interna “alpha de Cronbach”. Y se realizaron análisis factoriales exploratorios a través del método de extracción de máxima verosimilitud siguiendo la rotación del Oblimin directo con Kaiser para la extracción de la matriz factorial.

Como se puede observar, se pasa de una batería inicial de 119 ítems a una final de 94. Las matrices de estructura de cada uno de los cuestionarios arrojan en total 22 factores para toda la batería, frente a las 32 dimensiones teóricas que se postulaban. Y la fiabilidad o índice de consistencia interna de cada uno de los cuestionarios se optimizó superando en todos ellos el umbral de .700.

Con esto, se procede a la exposición del estudio final que derivará en un instrumento de evaluación de la Personalidad Eficaz en niños y niñas de 3º a 6º de Educación Primaria (8 a 12 años de edad).

7. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA PERSONALIDAD EFICAZ AMPLIADO EN NIÑOS Y NIÑAS DE 8 A 12 AÑOS

7.1. MÉTODO

7.1.1. PARTICIPANTES

El cuestionario se aplicó en ocho colegios de educación primaria de Oviedo, en cuatro colegios públicos de educación primaria de Ibiza y en seis colegios de Madrid a un total de 93 aulas distintas. Participaron en este estudio 1222 alumnos y alumnas de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria. De ellos 632 son niños (51.7 %) y 592 son niñas (48.3 %). Todos presentan edades comprendidas entre los 8 y los 12 años (media 10.03 y desviación típica de 1.07 años). La distribución de la muestra por edades y por cursos escolares aparecen en las Tablas 2 y 3 respectivamente.

Tabla 2.

Distribución de la muestra por Edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
8	114	9.3	9.3	9.3
9	256	20.9	20.9	30.3
10	406	33.2	33.2	63.5
11	366	30.0	30.0	93.5
12	80	6.5	6.5	100.0
Total	1222	100.0	100.0	

Tabla 3.

Distribución de la muestra por Curso

Curso	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
3º	144	11.8	11.8	11.8
4º	272	22.3	22.3	34.0
5º	402	32.9	32.9	66.9
6º	404	33.1	33.1	100.0
Total	1222	100.0	100.0	

7.1.2. INSTRUMENTO

A partir de la batería piloto expuesta anteriormente que constaba de 94 ítems se pretende confeccionar un cuestionario de evaluación de la Personalidad Eficaz para niños y niñas de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, esto es, con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años.

Recordando el proceso seguido de los 340 ítems que fueron resultado de la aplicación de metodología de escenarios, el juicio de expertos seleccionó 119 que configuraron la batería piloto y que tras los análisis de fiabilidad y validez quedaron en torno a 94 ítems.

Con estos 94 se realizó un análisis clásico de ítems, evaluando las correlaciones de cada ítem con el cuestionario y se eliminaron ítems en base a los resultados de correlación ítem- test, los índices de fiabilidad y la supresión de determinados ítems que resultaban de difícil comprensión para los alumnos.

A continuación se realizó un análisis factorial exploratorio mediante el método de extracción de Máxima Verosimilitud y rotación de Oblimin directo con Kaiser con los ítems que todavía quedaban y se suprimieron aquellos que no alcanzaban el peso de .300, el adecuado para tenerlo en cuenta como representativo de un factor (Kline, 1994). Así, después de esta criba quedan finalmente 43 ítems.

Con estos 43 ítems se pretende evaluar las cuatro esferas del yo del constructo de Personalidad Eficaz y establecer tipologías modales multivariadas en torno a estas esferas: Fortalezas del yo (Autoconcepto y Autoestima), Demandas del yo (Motivación, Atribuciones y Expectativas), Retos del yo (Afrontamiento de problemas y Toma de decisiones) y Relaciones del yo (Empatía, Asertividad y Comunicación).

La distribución de los ítems en cada una de las dimensiones teóricas del cuestionario queda configurada como se detalla: para la evaluación de la esfera *Fortalezas del yo* hay ocho ítems, para *Retos del yo* hay cinco ítems, para *Relaciones del yo* seis y para *Demandas del yo* hay veinticuatro ítems (seis corresponden a la evaluación de la Motivación, nueve a las Atribuciones y nueve a las Expectativas). En las figuras siguientes (figuras 5, 6, 7, 8, 9 y 10) aparecen los ítems que se enmarcan teóricamente dentro de cada esfera.

-
- 2.Soy importante para mi familia
 - 5.Soy atractivo
 - 7.Mis amigos se divierten conmigo
 - 14.A mi familia le gusta hacer cosas conmigo
 - 17.Me gusta mi peinado
 - 30.Me gusta como visto
 - 33.Sé responder a lo que me pregunta el profesor
 - 36.Soy buen estudiante
-

Figura 5. Ítems de la dimensión Fortalezas del yo

-
- 1.Me gusta estudiar
 - 13.No hago preguntas en clase por miedo a equivocarme
 - 26.Estudio para que mis padre no se enfaden conmigo
 - 34.Estudio para saber muchas cosas
 - 41.Hago los deberes para que no me castiguen
 - 42.Me gusta esforzarme cuando estudio
-

Figura 6. Ítems de la esfera Demandas del yo correspondientes a la variable Motivación

-
- 11.Saco malas notas porque veo mucho tiempo la TV
 - 16.Saco buenas notas porque soy listo
 - 20.Mis notas son bajas porque me cuesta estudiar bien
 - 22.Saco malas notas cuando me distraigo con los compañeros
 - 24.Si hago el vago saco peores notas
 - 29.Saco buenas notas estudiando
 - 32.Saco malas notas cuando no me esfuerzo
 - 37.Saco buenas notas porque se me da bien estudiar
 - 39.Saco buenas notas cuando me llevo bien con mi compañeros
-

Figura 7. Ítems de la esfera Demandas del yo correspondientes a la variable Atribuciones

-
15. Este curso me irá muy bien
18. Seré capaz de mejorar mis notas
23. Creo que podré mejorar en el colegio
25. Este curso atenderé en clase
27. Me llevaré mal con mis profesores
35. Me portaré bien en clase
38. Haré más caso a los profes
40. El curso que viene hablaré menos en clase
43. Me esforzaré más en el colegio
-

Figura 8. Ítems de la esfera Demandas del yo correspondientes a la variable Expectativas

3. Cuando suspendo un examen estudio más para el siguiente
4. Si suspendo un examen pienso que no volveré a aprobar jamás
9. Me enfado fácilmente si cogen algo mío sin permiso
10. Si tardan en venir a recogerme busco a alguien a quién decírselo
19. Si unos amigos no me dejan jugar con ellos pienso "ya me dejarán la próxima vez"
-

Figura 9. Ítems de la dimensión Retos del yo

6. Es fácil decirle a un amigo que deje de insultarme
8. Es fácil decirle a mi padre que no entre cuando me estoy duchando
12. Es fácil decirle a un amigo que se ha colado en la fila
21. Es fácil decir que "no" a alguien que te pide agua de tu botella porque te queda poca
28. Es fácil decir a un amigo que no le dejo la goma que me pidió
31. Es fácil decirle a la profe que me está riñendo por algo que no hice
-

Figura 10. Ítems de la dimensión Relaciones del yo

El cuestionario de Personalidad Eficaz para niños y niñas de 3º a 6º de Educación Primaria es una escala tipo Likert de 1 al 5, a la que los participantes contestaban en función del grado de identificación del sujeto con su forma de ser (1= nada, 2= poco, 3=regular, 4= bastante y 5= mucho).

7.1.3. PROCEDIMIENTO

El procedimiento de aplicación del cuestionario fue similar al de la batería piloto. Se aplicó en una sólo sesión por aula durante el horario escolar y dentro del aula habitual de los alumnos. El aplicador leía las instrucciones que figuraban en la parte superior del protocolo y utilizaba el ejemplo que figura antes del cuestionario comprobando que los participantes entendían las instrucciones para responder y resolviendo las posibles dudas que pudieran surgir. En el encerado, les repetía las claves de los números con las que deberían contestar, aunque también disponían de esta leyenda en la parte superior de cada cuestionario. Les pedía que intentaran ser lo más sinceros posible y les informaba de la no existencia de repuestas incorrectas.

Una vez asegurado que los alumnos entendían las instrucciones, el aplicador leía cada ítem dejando un tiempo prudencial para que los niños contestaran. Debían de responder todos al ritmo marcado por la lectura de los ítems. Ante cualquier incidencia o duda se los alumnos eran atendidos individualmente.

7.2. RESULTADOS

Para dar respuesta al primer objetivo de este trabajo, la construcción y validación de la prueba, es necesario que este cumpla ciertos requisitos de fiabilidad, validez interna y validez concurrente.

Para valorar la fiabilidad se utilizó el índice de consistencia interna coeficiente α de Cronbach. Para el análisis de validez se ha realizado un análisis factorial exploratorio y un análisis factorial confirmatorio. Y para el análisis de validez concurrente se utilizó el cuestionario de evaluación de Personalidad Eficaz reducido de Fueyo, Martín y Dapello (2010).

Para ello utilizaremos los programas estadísticos SPSS 18.0 y AMOS 18.0.

7.2.1. ANÁLISIS DE LOS ÍTEMS Y FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO

Antes de proceder a los análisis de ítems y de fiabilidad debe hacerse notar que hay una serie de ítems que podría decirse que están formulados en sentido contrario al resto. Son los ítems 4, 9, 11, 13, 20, 22, 24, 27 y 32 que pueden verse más abajo en la figura 11. Las puntuaciones de estos ítems deben, por tanto, ser recodificados para que se orienten en el mismo sentido que el resto del cuestionario. De hecho la correlación ítem-test corregida arrojaba coeficientes negativos para estos ítems antes de ser recodificados.

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.

-
- 4.Si suspendo un examen pienso que no volveré a aprobar jamás
- 9.Me enfado fácilmente si cogen algo mío sin permiso
- 11.Saco malas notas porque veo mucho tiempo la TV
- 13.No hago preguntas en clase por miedo a equivocarme
- 20.Mis notas son bajas porque me cuesta estudiar bien
- 22.Saco malas notas cuando me distraigo con los compañeros
- 24.Si hago el vago saco peores notas
- 27.Me llevaré mal con mis profesores
- 32.Saco malas notas cuando no me esfuerzo
-

Figura 11. Relación de ítems recodificados

Una vez recodificados la correlación ítem-test corregida arroja coeficientes positivos en todos los ítems (tabla 4).

Con respecto a la fiabilidad del cuestionario, el índice de consistencia interna α de Cronbach del cuestionario es de .812, un valor adecuado (Nunnally y Bernstein, 1995).

Como puede verse en la siguiente tabla (tabla 4), la supresión de algunos ítems en la escala aumentaría el índice de fiabilidad aunque de forma muy escasa. Al ser suficientemente elevado el índice de consistencia interna y sopesando la pérdida de información que supondría la eliminación de ítems se decide dejar los cuarenta y tres ítems con los que se trabaja para la validación de la escala.

Los ítems subrayados, de ahora en adelante, son los que han sido recodificados y que anteriormente presentaban una correlación ítem-test negativa.

Tabla 4.

Cambios en el índice de consistencia interna α de Cronbach del cuestionario suprimiendo cada ítem y correlación ítem-test

Ítems	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1.Me gusta estudiar	.404	.804
2.Soy importante para mi familia	.339	.808
3.Cuando suspendo un examen estudio más para el siguiente	.429	.805
<u>4.Si suspendo un examen pienso que no volveré a aprobar jamás</u>	.221	.810
5.Soy atractivo	.286	.808
6.Es fácil decirle a un amigo que deje de insultarme	.210	.810
7.Mis amigos se divierten conmigo	.290	.808
8.Es fácil decirle a mi padre que no entre cuando me estoy duchando	.160	.812
<u>9.Me enfado fácilmente si cogen algo mío sin permiso</u>	.093	.814
10.Si tardan en venir a recogerme busco a alguien a quién decírselo	.136	.815
<u>11.Saco malas notas porque veo mucho tiempo la TV</u>	.320	.807
12.Es fácil decirle a un amigo que se ha colado en la fila	.163	.812
<u>13.No hago preguntas en clase por miedo a equivocarme</u>	.203	.811
14.A mi familia le gusta hacer cosas conmigo	.292	.808
15.Este curso me irá muy bien	.550	.802
16. Saco buenas notas porque soy listo	.558	.800
17.Me gusta mi peinado	.286	.808
18.Seré capaz de mejorar mis notas	.444	.805
19.Si unos amigos no me dejan jugar con ellos pienso "ya me dejaran la próxima vez"	.199	.811

<u>20.Mis notas son bajas porque me cuesta estudiar bien</u>	.317	.807
21.Es fácil decir que "no" a alguien que te pide agua de tu botella porque te queda poca	.183	.812
<u>22.Saco malas notas cuando me distraigo con los compañeros</u>	.167	.812
23.Creo que podré mejorar en el colegio	.356	.807
<u>24.Si hago el vago saco peores notas</u>	.098	.815
25.Este curso atenderé en clase	.516	.805
26.Estudio para que mis padre no se enfaden conmigo	.080	.815
<u>27.Me llevaré mal con mis profesores</u>	.219	.810
28.Es fácil decir a un amigo que no le dejo la goma que me pidió	.142	.814
29.Saco buenas notas estudiando	.469	.804
30.Me gusta como visto	.252	.809
31.Es fácil decirle a la profe que me está riñendo por algo que no hice	.128	.814
<u>32.Saco malas notas cuando no me esfuerzo</u>	.134	.814
33.Sé responder a lo que me pregunta el profesor	.438	.805
34.Estudio para saber muchas cosas	.531	.802
35.Me portaré bien en clase	.442	.805
36.Soy buen estudiante	.609	.800
37.Saco buenas notas porque se me da bien estudiar	.598	.799
38.Haré más caso a los profes	.428	.806
39.Saco buenas notas cuando me llevo bien con mi compañeros	.245	.809
40.El curso que viene hablaré menos en clase	.278	.808
41.Hago los deberes para que no me castiguen	.122	.814
42.Me gusta esforzarme cuando estudio	.454	.803
43.Me esforzaré más en el colegio	.453	.805

7.2.2. ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

Se realiza un Análisis Factorial, y no Análisis de Componentes Principales, ya que el primero supone que existe un factor común subyacente a todas las variables, asunción que no hace el segundo. El Análisis Factorial nos permite obtener subconjuntos de variables que están máximamente relacionadas entre sí y mínimamente con las variables de otros subconjuntos. Cada uno de esos agrupamientos constituiría un factor en el instrumento.

Ante la variedad de métodos que existen dentro del Análisis Factorial se sigue a Kim y Mueller (1978) que recomiendan utilizar el de máxima verosimilitud o el de mínimos cuadrados. Para decantarse por uno de ellos Gujarati (2001) señala que el método de estimación puntual, con algunas propiedades teóricamente más fuertes que las del método de mínimos cuadrados ordinarios, es el método de Máxima Verosimilitud (MV).

Para seleccionar el número de factores se siguió la regla: K1 de Kaiser-Guttman (Guttman, 1953; Kaiser, 1960), extrayendo las dimensiones con autovalores superiores a 1. Se realizaron una rotación oblicua Oblimin con delta igual a cero, método de rotación que recomiendan Costello y Osborne (2005).

Con el objetivo de obtener una solución más interpretable se intenta aproximarla al principio de estructura simple (Thurstone, 1935). Según este principio, la matriz factorial debe reunir las siguientes características:

- 1- Cada factor debe tener unos pocos pesos altos y los otros próximos a 0.
- 2- Cada variable no debe estar saturada más que en un factor.
- 3- No deben existir factores con la misma distribución, es decir, los factores distintos deben presentar distribuciones de cargas altas y bajas distintas.

Estos tres principios en la práctica no suelen lograrse en su totalidad. De lo que se trata es de alcanzar una solución lo más aproximada posible.

Antes de llevar a cabo el análisis factorial se emplearon la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO; Dziuban y Shirkey, 1974) y la prueba de esfericidad de Bartlett (Dziuban y Shirkey, 1974) para comprobar la pertinencia del análisis dimensional de los datos. Los resultados de estas pruebas pueden verse en la tabla 5.

El índice KMO de Kaiser-Meyer-Olkin mide la suficiencia del muestreo. Según Kaiser (1970) el índice KMO debe ser mayor de .500 para que el análisis factorial que se lleve a cabo sea adecuado y mejor cuanto más próximo a 1.

El Test de Esfericidad de Bartlett comprueba que la matriz de correlaciones se ajuste a la matriz identidad, es decir, comprueba la ausencia de correlación significativa entre las variables como hipótesis nula. Así, si se acepta la hipótesis nula ($p > .05$) significa que las variables no están intercorrelacionadas y por tanto sería inadecuado llevar a cabo un Análisis Factorial (Bartlett, 1950).

Tabla 5.

KMO y prueba de esfericidad de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	.853
Prueba de esfericidad de Chi-cuadrado aproximado Bartlett	6442.666
Gl	903
Sig.	.000

El índice KMO supera ampliamente .500 (KMO= .853) y la prueba de esfericidad de Bartlett es significativa ($p < .005$), por lo que rechazamos la hipótesis nula, es decir, la matriz analizada se aleja de la matriz identidad y las variables sí están intercorrelacionadas. Con estos resultados se determina que resulta adecuado llevar a cabo el Análisis Factorial.

Como ya se ha indicado se lleva a cabo un análisis factorial exploratorio de los cuarenta y tres ítems mediante el método de extracción de Máxima Verosimilitud siguiendo el criterio K1 de Kaiser-Guttman y de rotación Oblimin Directo con delta igual a 0.

Tabla 6.

Varianza total explicada por los factores del cuestionario

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación ^a
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
	1	7.172	16.680	16.680	2.060	4.791	4.791
2	2.723	6.333	23.013	5.728	13.320	18.111	3.726
3	2.443	5.681	28.693	1.563	3.636	21.747	1.485
4	1.822	4.237	32.931	1.661	3.863	25.609	3.680
5	1.633	3.797	36.728	1.689	3.929	29.538	2.038
6	1.466	3.409	40.137	.999	2.324	31.863	3.513
7	1.372	3.192	43.329	1.079	2.510	34.372	1.551
8	1.278	2.971	46.300	.813	1.891	36.263	1.524
9	1.200	2.791	49.091	.605	1.407	37.670	2.702
10	1.111	2.583	51.674	.553	1.286	38.955	1.346
11	1.071	2.491	54.165	.510	1.185	40.141	1.480
12	1.035	2.406	56.571	.397	.923	41.063	1.254
13	.995	2.313	58.885				
14	.935	2.173	61.058				
15	.881	2.048	63.106				
16	.858	1.996	65.101				
17	.827	1.924	67.026				
18	.822	1.911	68.936				
19	.807	1.876	70.812				
20	.765	1.778	72.590				

Método de extracción: Máxima verosimilitud.

a. Cuando los factores están correlacionados, no se pueden sumar las sumas de los cuadrados de las saturaciones para obtener una varianza total.

El Análisis Factorial Exploratorio arroja doce factores de primer orden que explican el 56.57% de la varianza total (tabla 6).

En general, es recomendable que los pesos de los ítems en un factor no sean inferiores a .300, aunque a mayor número de sujetos los coeficientes pueden ser menores (Kline, 1994). Cómo se puede apreciar en la tabla 7 sólo dos de los cuarenta y tres ítems no alcanzan el coeficiente de .300 (ítems 13 y 19), aunque teniendo en cuenta el tamaño muestral de este trabajo y que sus pesos están muy cercanos a este criterio, concretamente de .292 (ítem 13) y .263(ítem 19), se opta por incluirlos en la validación del cuestionario.

Los ítems que aparecen subrayados en la tabla 7 son los que anteriormente hemos recodificado según se ha especificado anteriormente (en el apartado 7.2.1. Análisis de los ítems y fiabilidad del cuestionario). 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.

7.2.3. DENOMINACIÓN DE LOS FACTORES Y DISTRIBUCIÓN DE LOS ÍTEMS

Factor 1: AUTOCONCEPTO SOCIAL

Reflejan niños y niñas que se sienten populares, aceptados y queridos en los círculos sociales más importantes en los que se desenvuelven los alumnos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria: la familia y los iguales. Supone una especie de autoestima social que funciona como Fortaleza de la persona.

Cabe destacar el mayor peso que tiene en el factor la familia con respecto al grupo de amigos, algo tradicionalmente representativo de la etapa infantil. La familia supone el primer agente socializador y educativo y el más importante que dotará al niño de una serie de habilidades, competencias, estilo de interacción y afrontamiento que este incorporará posteriormente a lo largo del desarrollo a su personalidad (Maccoby, 1992). Aunque también tiene su importancia el escenario que proporcionan los compañeros de edad, los iguales. En palabras de White (1948) los iguales son el escenario fundamental en el que se alcanza la propia estima.

El autoconcepto social se ha relacionado con relaciones sociales exitosas (Garaigordobil, Durá y Pérez, 2005; Garaigordobil y Durá, 2006), una menor ansiedad social, menor tendencia al aislamiento, mayor estabilidad emocional y responsabilidad, y menor sintomatología depresiva (Hymel, Rubin, Rowden, y LeMare, 1990, Brage, Meredith y Woodward, 1993; Tapia, Fiorentino, y Correché, 2003).

De ahí que tenga especial importancia en la infancia este factor en la evaluación de la Personalidad Eficaz en niños y niñas de 8 a 12 años convirtiéndose en uno de los factores del cuestionario que más peso tienen.

-
- 2.Soy importante para mi familia
 - 14.A mi familia le gusta hacer cosas conmigo
 - 7.Mis amigos se divierten conmigo
-

Figura 12. Ítems que componen el factor Fortaleza Social

Tabla 7.

Matriz de estructura del cuestionario de Personalidad Eficaz ampliado en contextos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria

Ítems	Factores												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
2.Soy importante para mi familia	.967												
14.A mi familia le gusta hacer cosas conmigo	.464												
7.Mis amigos se divierten conmigo	.391												
36.Soy buen estudiante		.711											
37.Saco buenas notas porque se me da bien estudiar		.672											
16.Saco buenas notas porque soy listo		.620											
<u>20.Mis notas son bajas porque me cuesta estudiar bien</u>		.598											
29.Saco buenas notas estudiando		.574											
<u>11.Saco malas notas porque veo mucho tiempo la TV</u>		.471											
33.Sé responder a lo que me pregunta el profesor		.420											
3.Cuando suspendo un examen estudio más para el siguiente		.403											
<u>13.No hago preguntas en clase por miedo a equivocarme</u>		.292											
41.Hago los deberes para que no me castiguen			.884										
26.Estudio para que mis padre no se enfaden conmigo			.591										
38.Haré más caso a los profes				-.751									
35.Me portaré bien en clase				-.689									
43.Me esforzaré más en el colegio				-.637									
25.Este curso atenderé en clase				-.593									
40.El curso que viene hablaré menos en clase				-.441									

17.Me gusta mi peinado	.726	
30.Me gusta como visto	.652	
5.Soy atractivo	.597	
18.Seré capaz de mejorar mis notas	.821	
23.Creo que podré mejorar en el colegio	.638	
15.Este curso me irá muy bien	.500	
6.Es fácil decirle a un amigo que deje de insultarme		-.532
12.Es fácil decirle a un amigo que se ha colado en la fila		-.527
8.Es fácil decirle a mi padre que no entre cuando me estoy duchando		-.442
31.Es fácil decirle a la profe que me está riñendo por algo que no hice		-.409
<u>24.Si hago el vago saco peores notas</u>		.593
<u>22.Saco malas notas cuando me distraigo con los compañeros</u>		.535
<u>32.Saco malas notas cuando no me esfuerzo</u>		.523
1.Me gusta estudiar		-.717
42.Me gusta esforzarme cuando estudio		-.600
34.Estudio para saber muchas cosas		-.488
<u>27.Me llevaré mal con mis profesores</u>		.560
<u>4.Si suspendo un examen pienso que no volveré a aprobar jamás</u>		.332
10.Si tardan en venir a recogerme busco a alguien a quién decírselo		.314
39.Saco buenas notas cuando me llevo bien con mi compañeros		.312
19.Si unos amigos no me dejan jugar con ellos pienso "ya me dejaran la próxima vez"		.263
21.Es fácil decir que "no" a alguien que te pide agua de tu botella porque te queda poca		-.523
28.Es fácil decir a un amigo que no le dejo la goma que me pidió		-.442
<u>9.Me enfado fácilmente si cogen algo mío sin permiso</u>		.409

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

Factor 2: ATRIBUCIONES EFICACES

Este factor hace referencia al mantenimiento de un estilo atribucional adaptativo. Se caracteriza principalmente por la atribución de éxitos a la propia capacidad del sujeto, manteniendo la sensación de control sobre las adversidades (ítem 3), repercutiendo positivamente en su autoestima (ítem 36) y permitiéndole mantener una postura optimista frente a posibles incertidumbres (ítem 33). Todo ello parece repercutir en la ausencia de un estilo evitativo de afrontamiento en su vida diaria (ítem 13).

-
- 36.Soy buen estudiante
 - 37.Saco buenas notas porque se me da bien estudiar
 - 16.Saco buenas notas porque soy listo
 - 20.Mis notas son bajas porque me cuesta estudiar bien
 - 29.Saco buenas notas estudiando
 - 11.Saco malas notas porque veo mucho tiempo la TV
 - 33.Sé responder a lo que me pregunta el profesor
 - 3.Cuando suspendo un examen estudio más para el siguiente
 - 13.No hago preguntas en clase por miedo a equivocarme
-

Figura 13. Ítems que componen el factor Atribuciones Eficaces

No es algo nuevo entender el estilo atribucional como un rasgo de personalidad. Así lo entienden, por ejemplo, Seligman (1990) o Mercado, García, Fernández y Gómez (1993) entre otros.

El estilo atribucional es de suma importancia no sólo por sí mismo, sino también por las relaciones que mantiene con el resto de variables que comprenden el

constructo de Personalidad Eficaz. De hecho es uno de los factores que más varianza explica del cuestionario. Algo, quizá, esperable.

El estilo atribucional tiene una tremenda influencia en el normal funcionamiento del individuo afectando a su desarrollo social, influyendo en sus reacciones afectivas y emocionales con el entorno, y repercutiendo en su autoestima y estilo de afrontamiento (Alejandro-Enrique, 2004). Cabe por tanto esperar que sea un elemento importante de la Personalidad Eficaz, y más si cabe en estas edades, ya que para autores como Seligman (1990) el *estilo atribucional* como rasgo de personalidad, a pesar de que se desarrolla a lo largo de la vida, se adquiere en la infancia.

Factor 3: EVITACIÓN DE CASTIGO

Hace referencia a la realización de sus tareas escolares como forma de evitar las consecuencias que se derivarían de no llevarlas a cabo. Se debe tener en cuenta que estudiamos edades en las que es complicado que los niños y niñas sean lo suficientemente responsables para hacerse cargo de sus estudios, al menos en el primer ciclo de Educación Primaria.

De ahí que la *Evitación de Castigo* pueda tomarse como una forma adaptativa o eficaz de mantener calificaciones elevadas y un buen rendimiento, algo que en edades más avanzadas no sería tal. De hecho, la correlación de sus ítems con el test es positiva y por tanto sus ítems no han sido recodificados. Aunque también es cierto que esta no es muy alta, quizá en parte debido a la presencia de ciertos individuos que van ganando en la autorregulación de su aprendizaje y no dependen tanto del control externo de padres y profesores.

41.Hago los deberes para que no me castiguen

26.Estudio para que mis padre no se enfaden conmigo

Figura 14. Ítems que componen el factor Evitación de Castigo

Bandura (1991), establece la Evitación de Castigo (él lo denomina *castigo prometido*) como uno de los componentes del modelado que llevará a la autorregulación. González (2001) sostiene que la autorregulación puede enseñarse, y que no se adquiere de una vez para siempre sino que pasa por distintas etapas, mediante una instrucción y práctica repetida, a través de múltiples experiencias que se suceden en diferentes contextos. Así, se considera que, todavía con la autorregulación en camino, la Evitación de Castigo resulta eficaz para la obtención de rendimientos académicos.

Factor 4: EXPECTATIVAS OPTIMISTAS DE CONDUCTA

Este factor refleja niños y niñas que presentan una postura positiva y optimista acerca de su comportamiento y su esfuerzo académico en el futuro. Estas expectativas optimistas influirán en su postura frente a la incertidumbre de acontecimientos que están por venir. Más si tenemos en cuenta que las expectativas enmarcadas en este factor están todas bajo el control del sujeto. Es decir, sujetos con altas puntuaciones en este factor mantendrán una sensación de mayor control sobre un futuro que se ven capaces de manejar de forma satisfactoria.

De nuevo, es de destacar el peso de este factor en el cuestionario: el segundo que más tiene (tabla 6). Y es que, al igual que el estilo atribucional, las expectativas optimistas tienen una tremenda influencia sobre el resto de variables que contempla el constructo de Personalidad Eficaz. La sensación de control que refleja este factor sobre el futuro se ha asociado a sentimientos de eficacia y confianza, a la salud y al instinto de conservación, como así también a la felicidad (Powerlean y Rodice, citado en Myers, 1994). Y es que, aun en el caso de que la percepción de control sea ilusoria se ha demostrado que fortalece la capacidad del individuo para hacer frente a los estímulos adversos (Lefcourt, citado en Hewstone, 1992).

-
- 38.Haré más caso a los profes
 - 35.Me portaré bien en clase
 - 43.Me esforzaré más en el colegio
 - 25.Este curso atenderé en clase
 - 40.El curso que viene hablaré menos en clase
-

Figura 15. Ítems que componen el factor Expectativas Optimistas de Conducta

Factor 5: AUTOCONCEPTO FÍSICO

Refleja sujetos con buen concepto de su aspecto físico e imagen corporal. Les gusta cómo son físicamente, consideran que van a la moda y se sienten a gusto con la forma en la que los otros los ven.

El autoconcepto global se produciría como resultado de un conjunto de percepciones parciales del propio yo (multidimensionalidad), que se estructuran en una organización jerárquica y que incorpora lo físico entre sus dimensiones (Goñi, Ruiz y Liberal, 2004).

Incluso dentro de los distintos modelos que contemplan el autoconcepto físico como multidimensional ya incorporan factores como este que se describe. Por ejemplo, el de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), Chase (1991) o el de Fox y Corbin (1989) incorporan dentro de sus modelos la percepción de atractivo, apariencia o imagen corporal como algunos de los componentes que lo integrarían. Goñi, Ruiz y Liberal (2004) en un instrumento diseñado para la evaluación del autoconcepto físico (CAF) en población adolescente española encuentran el atractivo físico como uno de los cuatro factores que lo conforman.

-
- 17.Me gusta mi peinado
 - 30.Me gusta como visto
 - 5.Soy atractivo
-

Figura 16. Ítems que componen el factor Autoconcepto Físico

El autoconcepto físico ha sido relacionado con variables como el estilo de vida saludable o el bienestar psicológico (Rodríguez, Goñi y Ruiz, 2006), la capacidad de experimentar mayor cantidad de sentimientos agradables y menor de sentimientos desagradables, de sentirse más satisfechos con la vida que uno tiene, la afectividad, el humor y la felicidad subjetiva (Rodríguez y Fernández, 2005; Rodríguez y Esnaola, 2008; Umberson y Hughes, 1987; Kirsh, 2006), con los riesgos de padecer trastornos de conducta alimentaria (Goñi y Rodríguez, 2004) y los niveles de ansiedad o depresión (Esparza y Rodríguez, 2009). Todo ello resulta indicativo de la adecuación de su presencia en la evaluación de la Personalidad Eficaz.

Factor 6: EXPECTATIVAS OPTIMISTAS DE RENDIMIENTO

Este factor hace referencia a la visión positiva del rendimiento futuro en la escuela de los niños y niñas de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. Sería la otra cara de la moneda del factor 4, *Expectativas Optimistas de Conducta*, con el matiz de que estas suponen optimismos frente a los resultados y las otras optimismo frente a las conductas futuras propias.

La pertinencia de incluir este factor en la evaluación de la Personalidad Eficaz está más que justificada por la literatura existente. Trabajos como el de Seligman (1991) demuestran que las personas optimistas tienden a ser más esperanzadas y perseverantes, tener mejor autoestima y generar acciones más exitosas y, por el contrario, las personas pesimistas tienden a ser más desesperanzadas, tienen autoestima más baja y se dan por vencidas más fácilmente frente a la adversidad.

18.Seré capaz de mejorar mis notas

23.Creo que podré mejorar en el colegio

15.Este curso me irá muy bien

Figura 17. Ítems que componen el factor Expectativas Optimistas de Rendimiento

El optimismo se asocia a índices más bajos de enfermedad, de depresión y de suicidio, y a niveles más elevados de rendimiento académico y deportivo, adaptación profesional y calidad de vida familiar (Gillham, 2000; Seligman, 1998; Seligman, Reivich, Jaycox, y Gillham, 2005) y se considera un factor protector del consumo de sustancias en situaciones estresantes (Torres Jiménez, Robert, Tejero, Boget y Pérez de los Cobos, 2006).

Las investigaciones realizadas durante cinco años con más de 500 niños participantes en el Estudio Longitudinal de la Depresión Infantil muestran que la explicación optimista amortigua el impacto perjudicial de la adversidad y protege de la depresión, mientras que el estilo pesimista aumenta el riesgo (Nolen-Hoeksema, Girgus y Seligman, 1992; Seligman, Peterson, Kaslow, Tanenbaum, Alloy y Abramson, 1984). En definitiva, las expectativas optimistas de resultados deben ser tenidas en cuenta a la hora de evaluar la Personalidad Eficaz.

Factor 7: DEFENSA DE DERECHOS PROPIOS

Hace referencia a la facilidad con la que se percibe el niño o la niña para desenvolverse en una situación social en la tiene que defender algún derecho propio. Y lo hará no sólo ante el grupo de iguales, sino también ante las figuras de autoridad principales con las que se desenvuelven los niños de estas edades: padres y profesores.

La Defensa de Derechos propios es importante en la relación con los demás. Supone la puesta en práctica de una gama de habilidades que serían indicativos de una buena funcionalidad social. Defender tus derechos supone comunicar a otras personas que está haciendo algo que no nos molesta o que nos están tratando injustamente. Y si tenemos en cuenta que la persona a la que se le dice puede negarse a ceder, o incluso burlarse o enfurecerse, ver la defensa de derechos como algo difícil puede terminar en un comportamiento pasivo o agresivo a la hora de hacer frente a estas situaciones.

-
- 6.Es fácil decirle a un amigo que deje de insultarme
- 12.Es fácil decirle a un amigo que se ha colado en la fila
- 8.Es fácil decirle a mi padre que no entre cuando me estoy duchando
- 31.Es fácil decirle a la profe que me está riñendo por algo que no hice
-

Figura 18. Ítems que componen el factor Defensa de Derechos Propios

Este factor se ha relacionado con la asertividad, la cooperación, el autocontrol, la capacidad para percibir y comprender las relaciones lógicas y causales que implica la cognición social y la capacidad para prevenir y escoger el comportamiento adecuado en situaciones sociales. Un funcionamiento deficitario de esta competencia se ha encontrado sobre todo en alumnos con dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento o fracaso escolar (Bauminger, Morash y Schorr, 2005; Pan-Skadden, Wilder, Sparring, Severtson, Donalson, Postma, Beavers y Neidert, 2009). Así la Defensa de Derechos propios resulta pertinente en la evaluación del constructo Personalidad Eficaz.

Factor 8: ATRIBUCIONES DE ESFUERZO

Hace referencia a la ausencia en los niños y niñas de pensamientos de fracaso escolar debido a su falta de esfuerzo. El niño eficaz no se percibe como vago o con bajo nivel de esfuerzo o como alguien que no rinde en la clase. Como se parecía en el factor 2, *Atribuciones Eficaces*, el estilo atribucional de prototípico de la Personalidad Eficaz va a acompañado de sensación de control sobre los éxitos que repercutirá en su autoestima y en un estilo de afrontamiento resolutivo frente a la adversidad.

Cabe recordar que los tres ítems que componen este factor han sido recodificados ya que, como se ha indicado anteriormente, presentaban en un primer momento una correlación ítem- test negativa. Y deben interpretarse por tanto como la ausencia de esos pensamientos en los niños y niñas con Personalidad Eficaz.

24.Si hago el vago saco peores notas

22.Saco malas notas cuando me distraigo con los compañeros

32.Saco malas notas cuando no me esfuerzo

Figura 19. Ítems que componen el factor Atribuciones de Esfuerzo

Debe tenerse en cuenta, siguiendo a Bornas (1986) que para que ante una situación intervenga o no el estilo atribucional propio del sujeto, dependerá mayoritariamente de si la situación contiene o no información atribucional relevante, siendo su intervención más probable cuando no la contiene y realizando el sujeto atribuciones específicas cuando sí la contiene.

Los ítems que componen este factor, aunque son claros, no aportan excesiva información contextual que les lleve a hacer atribuciones específicas. Así que reflejarían más el estilo atribucional de pensamiento de los alumnos, que en este caso vendría marcado por la asunción de que las experiencias pasadas de fracaso no fueron debidas a un comportamiento inadecuado o poco eficaz. Los alumnos y alumnas eficaces tendrían pocas experiencias de fracaso académicas pasadas, no se verán como vagas o como sujetos que molestan y se distraen en clase, lo que hace que contesten con bajas puntuaciones a estos ítems. En definitiva, se plantea que el alumno eficaz cuando contesta a estos ítems lo hará con puntuaciones bajas puesto que lo que hace es negar tanto su falta de esfuerzo o su mal comportamiento en el aula.

Además, cómo también nos ha indicado el factor 3 *Evitación de Castigo*, los alumnos de estas edades parece ser que todavía no han autorregulado su proceso de aprendizaje, lo que les puede llevar a no mantener un estilo atribucional definido de sus fracasos sobre si se deben a su esfuerzo, capacidad o a causas externas a ellos.

Factor 9: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

Hace referencia a la alta motivación escolar del alumno que procede del propio placer de desarrollar las tareas académicas. El costo del esfuerzo será escaso, ya el que el niño o la niña que puntúe elevado en este factor disfrutará de las tareas y por tanto la sensación psicológica de esfuerzo será menor. Además, el gusto por aprender cosas nuevas le hará más flexible e influirá en que su estancia dentro del centro escolar sea más agradable. Todo ello tendrá sin duda repercusión sobre su rendimiento académico. Y dotará al alumno de una buena base de conceptos que servirá de cimientos para que resulte más sencillo un aprendizaje significativo en el futuro.

-
- 1.Me gusta estudiar
 - 42.Me gusta esforzarme cuando estudio
 - 34.Estudio para saber muchas cosas
-

Figura 20. Ítems que componen el factor Motivación Intrínseca

La motivación intrínseca se ha relacionado con variables como la orientación a meta, el tesón, la autoconsciencia, el rendimiento académico, la motivación extrínseca, la percepción de competencia, las relaciones con los demás o el nivel de autonomía (Quispe, 2008; Solf, 2006; Colmenares y Delgado, 2008; Angulo, 2008; Moreno y González-Cutre, 2006). Así, su inclusión a la hora de evaluar la Personalidad Eficaz se considera pertinente.

Factor 10: AFRONTAMIENTO POSITIVO

Hace referencia a la ausencia de pensamiento fatalistas y pesimistas antes las dificultades que se presenten, tanto reales y pasadas, cómo hipotéticas futuras. Sujetos con puntuaciones elevadas en este factor demostrarían un estilo de pensamiento carente de catastrofismo, lo que llevará a un mejor afrontamiento de problemas y a una actitud presumiblemente más resolutiva. Mantendrán pensamientos positivos tanto hacia lo que depende exclusivamente de ellos mismos (ítem 4), como hacia lo que también depende de otras personas (ítem 27).

Al igual que ocurre con el factor 8, *Atribuciones de Esfuerzo*, esta dimensión presenta los dos ítems que la conforman recodificados, y por tanto deben interpretarse las puntuaciones elevadas como ausencia de estos estilo de afrontamiento.

27.Me llevaré mal con mis profesores

4.Si suspendo un examen pienso que no volveré a aprobar jamás

Figura 21. Ítems que componen el factor Afrontamiento Positivo

Seligman (1991) se preguntó por qué frente a las dificultades algunas personas se dan por vencidas rápidamente y otras perseveran y salen adelante. Y encontró que frente a las dificultades aparecían preferentemente dos estilos de afrontamiento: el optimista y el pesimista.

Los optimistas se recuperan más pronto de sus fracasos y vuelven a intentarlo antes. Los pesimistas ven la derrota como algo permanente y penetrante, se deprimen y siguen desamparados por largo tiempo, dejan pasar el tiempo y no vuelven a intentarlo.

El estilo optimista de afrontamiento se ha relacionado con un mejor funcionamiento del sistema inmunológico, menor propensión a enfermar, menor

sintomatología depresiva, menos estrés y menor malestar físico percibido. Las personas optimistas no sólo mantienen más alertas sus defensas inmunológicas, se muestran más activas frente a las dificultades, toman más decisiones y adoptan mayor cantidad de medidas para crearse una red de apoyo afectivo y social (Seligman, 1991).

Cuando surgen dificultades estilos de afrontamiento favorables incrementan los esfuerzos de las personas para alcanzar los objetivos y los desfavorables reducen tales esfuerzos, a veces hasta el punto de desentenderse totalmente de la tarea (Armor y Taylor, 1998).

Modelos como el de Carver, Scheier y Ortiz (1997) ya incorporan el optimismo con una variable de Personalidad.

Factor 11: BÚSQUEDA DE APOYO SOCIAL

Este factor hace referencia a la percepción de apoyos interpersonales que acompañan a los sujetos en su desarrollo. Refleja la capacidad del niño o la niña para apoyarse en otras personas ante determinados problemas que puedan surgir en su día a día; interviniendo también el apoyo que recibe cuando las cosas le van bien. Todo ello acompañado de la confianza en que las relaciones sociales que mantenga van a ser exitosas.

Este factor marcaría de alguna forma la importancia que da el individuo a los apoyos sociales de los que dispone a la hora de hacer frente a problemas presentes, pero también a la hora de explicar sus éxitos pasados, extrapolar experiencias sociales satisfactorias previas a las relaciones futuras. Supone la capacidad de buscar ayuda, la capacidad de sentirse apoyado y la confianza en obtener ambas. Es, en definitiva, el grado en que ciertas necesidades personales (pasadas, presentes o futuras; reales o hipotéticas) se satisfacen a través de la interacción con los otros.

-
- 10.Si tardan en venir a recogerme busco a alguien a quién decírselo
- 39.Saco buenas notas cuando me llevo bien con mi compañeros
- 19.Si unos amigos no me dejan jugar con ellos pienso "ya me dejaran la próxima vez"
-

Figura 22. Ítems que componen el factor Búsqueda de Apoyos

Silbereisen y Lerner (2007) plantean tres modelos de influencia positiva del apoyo social. Los tres se verían reflejados en cierta medida en este factor:

- a) Modelos de protección: el apoyo social protege de las adversidades;
- b) Modelos aditivos: los recursos evolutivos se relacionan con el apoyo social que se tiene
- c) Modelos de umbral: que describen el mínimo nivel de apoyo social necesario para un resultado positivo.

El apoyo social se estructura en tres características de las relaciones cercanas (Silbereisen y Lerner, 2007) que también queda reflejas en este factor:

- 1) apoyo percibido es la evaluación que uno hace de la ayuda que recibe de los demás, como disposición de recursos de apoyo con los que cuenta,
- 2) apoyo experimentado es la medida concreta de la asistencia que uno recibe de los demás, contando qué apoyo se recibe de cada relación,
- 3) integración social es el número de relaciones con las que uno cuenta, el apoyo que proporcionan y la red de interconexiones en la que se vive. La integración se definiría como el grado de apoyo experimentado en estas constelaciones de relaciones

En este sentido, este factor parece reflejar en cierta medida los tres modelos de influencia positiva del apoyo social y las tres características de relaciones cercanas que plantean Silbereisen y Lerner (2007).

El apoyo social se ha relacionado como algo muy influyente en el modo en que la persona se enfrenta a nuevos desafíos y a nuevas relaciones (su estilo de afrontamiento), y es un rasgo de personalidad estable que va a influir sobre el modo como uno se relaciona con los demás. El apoyo social influye sobre el nivel de bienestar, el estilo de afrontamiento, el ajuste social, el apoyo emocional, la orientación familiar, la salud física y mental y la resolución de conflictos (Silbereisen y Lerner, 2007). En sentido, se hace pertinente su inclusión en la evaluación de la Personalidad Eficaz.

Factor 12: ASERTIVIDAD

Este factor refleja la facilidad con que se percibe el niño o la niña para decir “no” a una petición que se realiza. Pero también refleja autocontrol emocional del sujeto, algo que ya incluyen dentro de la asertividad Flores y Díaz-Loving (2002) que en la revisión realizada sobre las definiciones de asertividad mencionan que éstas se han centrado en torno a la expresión emocional. En definitiva, encontramos en este factor vertientes de facilidad de autoexpresión y de autocontrol emocional.

21.Es fácil decir que "no" a alguien que te pide agua de tu botella porque te queda poca

28.Es fácil decir a un amigo que no le dejes la goma que me pidió

9.Me enfado fácilmente si cogen algo mío sin permiso

Figura 23. Ítems que componen el factor Asertividad

La asertividad se ha relacionado con numerosas variables cercanas al constructo de Personalidad Eficaz como la autoestima o la autoeficacia, o con el rendimiento académico (Aluicio y Revellino, 2011) con el que también se ha puesto en relación la Personalidad Eficaz (Fueyo, Martín y Dapelo, 2010).

Pick y Vargas (1990) afirman que para ser asertivo se necesita aceptarse y valorarse, respetar a los demás, permanecer firmes en las propias opiniones, comunicar con claridad y directamente, en el lugar y momento adecuados y de forma apropiada, lo que se quiere o se necesita decir. En este sentido, la asertividad merece ser evaluada dentro del constructo de Personalidad Eficaz.

7.2.4. ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO

Como hemos visto, los factores de primer orden se han obtenido a través del análisis factorial exploratorio ya que se pretendía que los criterios empíricos fueran los que sustentaran la estructura del cuestionario.

Sin embargo, una vez establecida su estructura básica existe otro acercamiento que permite mayor flexibilidad para establecer las hipótesis sobre la estructura de un constructo (Bentler, 2007). Esta técnica es el Análisis Factorial Confirmatorio, que permite contrastar un modelo construido con antelación. Aquí el investigador debe establecer *a priori* el conjunto total de las relaciones entre los elementos que lo configuran.

A diferencia del factorial exploratorio, en el factorial confirmatorio el investigador aventurar *a priori* la estructura de los datos - en este trabajo en función del constructo de Personalidad Eficaz - y sólo precisa confirmar que esa estructura puede también obtenerse empíricamente (Herrero, 2010).

En el presente trabajo se distribuirán los doce factores obtenidos en el análisis factorial exploratorio del cuestionario en torno a las cuatro esferas del yo que postula el constructo de Personalidad Eficaz, tal como se plantea en la Figura 24.

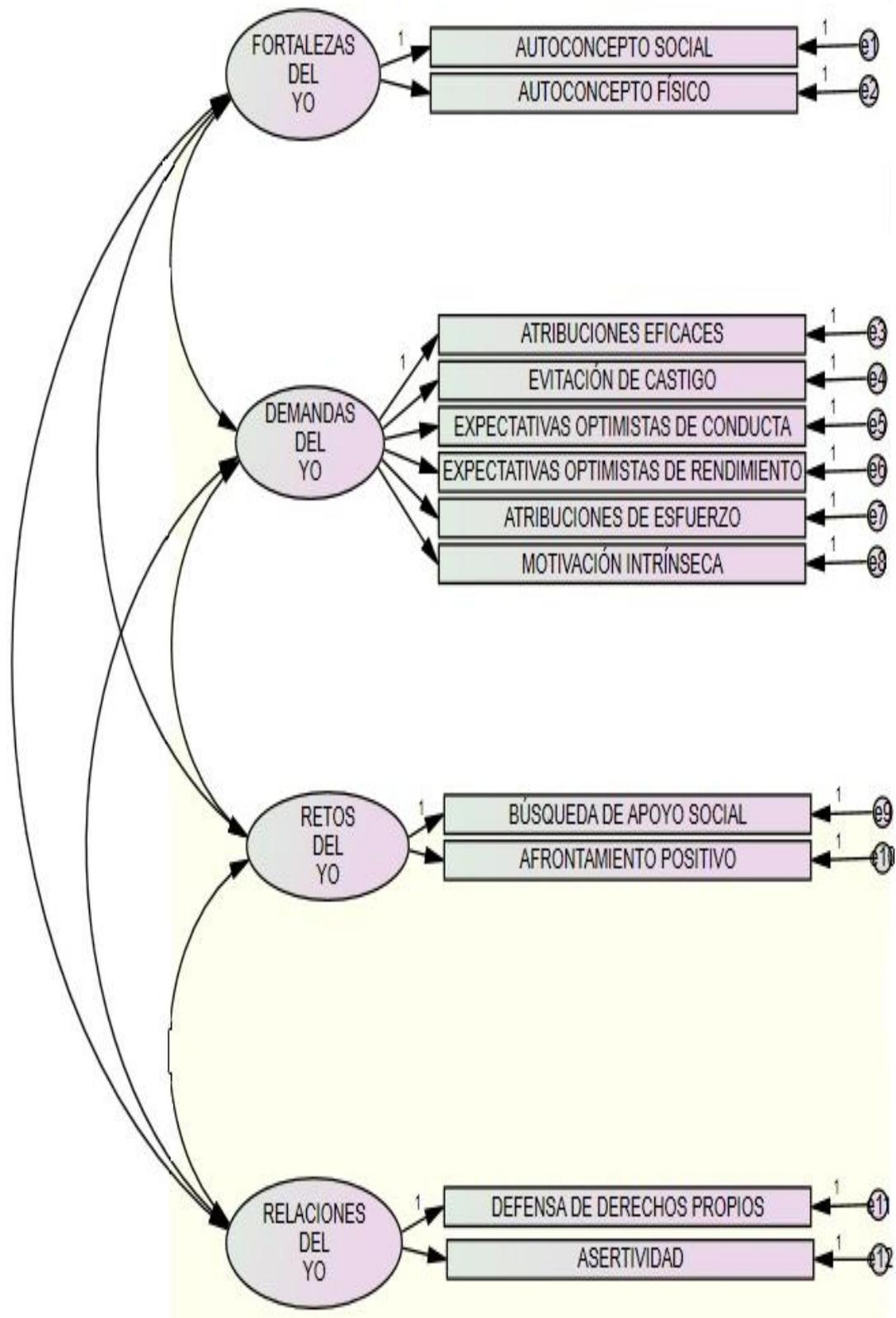


Figura 24. Modelo de Personalidad Eficaz con los factores de primer orden extraídos del análisis factorial exploratorio

El modelo planteado en la figura 24 es el que se someterá a prueba en este trabajo.

Desde el punto de vista del Análisis Factorial Confirmatorio, la puntuación de cada sujeto en cada ítem está generada por una variable no observada (el Factor Latente) que explica la variabilidad de las puntuaciones en el ítem.

Pero este Factor Latente nunca explicará de forma totalmente satisfactoria la variabilidad de las puntuaciones (Herrero, 2010). A esta parte no explicada por el Factor Latente se le denomina error de medida que también se contempla en el Análisis Factorial Confirmatorio.

Y esta es una ventaja inicial del análisis confirmatorio frente al exploratorio: que separa de la varianza de cada ítem la parte de la varianza explicada por el factor latente y la parte que no explica el factor latente para, posteriormente, diferenciar ambas y calcular sus coeficientes y varianzas por separado. Por tanto, los factores latentes (Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones del yo en este modelo) estarán libres de error de medida.

Otra ventaja que se ha señalado frecuentemente a favor del análisis confirmatorio es la posibilidad que tiene el investigador para establecer relaciones entre los factores (Bollen, 1989). En el acercamiento tradicional, o ningún factor correlaciona -rotación ortogonal- o todos lo hacen -rotación oblicua-, mientras que en el acercamiento confirmatorio puede establecerse *a priori* un conjunto de condiciones más flexibles en torno a la relación entre los factores; por ejemplo, que dos correlacionen entre sí y otros dos no estén correlacionados.

En cualquier caso, el análisis factorial confirmatorio precisa de la existencia de una teoría articulada que sirva de base para la elaboración de un modelo cuya contrastación empírica se llevará a cabo. En este trabajo, la teoría es el constructo de

Personalidad Eficaz y el modelo que se contrasta empíricamente es el planteado en la figura 24.

Como señala Bentler (1993), proponer una estructura factorial con todos los factores relacionados entre sí, lo que está suponiendo indirectamente es la existencia de un factor latente que explica, a su vez, esas relaciones. Es decir, las relaciones postuladas entre los factores *Fortalezas del yo*, *Demandas del yo*, *Retos del yo* y *Relaciones del yo*, de confirmar los datos el modelo, supone la existencia de un factor latente que explicaría esas relaciones: el factor Personalidad Eficaz.

Y si, como ya se ha señalado, al tener en cuenta el error asociado a cada variable, los factores latentes están libres de error de medida, la Personalidad Eficaz así operativizada es un factor de personalidad libre de los errores de medida.

Pero, para ello es preciso que el modelo muestre un buen ajuste a los datos. Algo que se comprobará a través de diferentes índices de ajuste.

7.2.4.1. ÍNDICES DE AJUSTE

El índice de ajuste χ^2 se interpreta como un ajuste conveniente datos-modelo si no resulta estadísticamente significativo. Sin embargo, este índice raramente es utilizado como prueba única o concluyente de bondad del ajuste del modelo. Las razones se exponen a continuación.

El investigador interesado en la utilización de análisis factoriales confirmatorios debe luchar con una paradoja: una muestra numerosa hará ganar confianza en la estimación de los parámetros del modelo pero, a la vez, la probabilidad de rechazar la H_0 siendo esta verdadera en esa muestra será alta. Es decir, la utilización de grandes muestras como la de este trabajo mejora la confianza en los resultados obtenidos, pero a su vez propicia que aumente la probabilidad de rechazar el modelo siendo este válido.

Para solucionar esta paradoja se han ido proponiendo un conjunto de índices de ajuste que pretenden contestar a la pregunta de hasta qué punto es adecuado un determinado modelo (Bentler, 1990; Bollen y Long, 1993; Hu y Bentler, 1998, 1999; Widaman y Thompson, 2003; Yuan, 2005).

Sin embargo, esto ha derivado en una abundancia de indicadores que genera en ocasiones confusión, máxime cuando alguno de estos índices tienen tendencia a sobrevalorar el ajuste de los modelos, pudiendo llevar a la falsa conclusión de que el modelo es adecuado cuando no lo es. Y si a eso añadimos que los paquetes estadísticos más utilizados en la actualidad proporcionan una gran variedad de índices de ajuste, incluso cuando estos ya no se consideran apropiados en la literatura científica (por ejemplo, NFI del EQS; GFS, AGFS, en LISREL, etc), la confusión puede ser aún mayor.

De cara a intentar poner luz entre tanto índice de ajuste y los valores adecuados de cada uno de ellos cabe hacer las siguientes aclaraciones:

1. La mayoría de estos índices no son estadísticos y, por tanto, los puntos críticos más allá de los cuales un modelo es adecuado, son totalmente arbitrarios y adoptados por consenso en la comunidad científica (Herrero, 2010).
2. En la práctica, si un modelo presenta un buen ajuste a través del CFI y del RMSEA conjuntamente, es muy poco probable que el modelo no sea adecuado a los datos. Estos índices de ajuste son, por tanto, una buena guía en la búsqueda del modelo que mejor se ajusta a los datos (Herrero, 2010).
3. A pesar de esto, la literatura científica que utiliza análisis factorial confirmatorio en sus trabajos suele ir acompañada además de estos de los índices SRMR, TLI, NFI, GFI y χ^2/gl (Véase, por ejemplo, Pizarro, Martín y Di Giusto, 2011).

Son, en definitiva, tres tipos de índices de ajuste:

- a) De carácter Absoluto el SRMR (*Root Mean Square Residual*): Los valores del índice se interpretan de forma que un modelo con SRMR menor de .08

indicaría que es un modelo con un ajuste razonable, mientras .05 indicaría un modelo con buen ajuste.

- b) De carácter Parsimonioso el RMSEA (*Root MSE of Aproximation*): medida de error por grado de libertad del modelo, que permite tener una idea de la parsimonia del modelo. Los valores del índice se interpretan de forma que un modelo con RMSEA menor de .08 indicaría que es un modelo con ajuste razonable, mientras .05 indicaría un modelo con buen ajuste (Browne y Cudeck, 1993).
- c) De carácter Incremental el CFI (*Comparative Fit Index*), TLI (the Tucker Lewis INdex) y NFI (Normal Fix Index): Tanaka (1993) considera que son de los índices relativos de mayor uso y mejor comportamiento. Oscilan entre 0 a 1 considerándose el valor de .90 el mínimo requerido para defender el modelo (Bentler y Bonnet, 1980).

Por último, en cuanto a la interpretación del cociente χ^2/df se considera que un cociente 4 supone un ajuste moderado del modelo, mientras que aquellos valores cercanos a 2 son considerados como óptimos (Brooke, Russell y Price, 1988).

El resumen de los coeficientes y sus valores consensuados para un ajuste del modelo moderado y óptimo pueden verse en la tabla 8.

Tabla 8.

Índices de ajuste y valores consensuados para el ajuste moderado y óptimo del modelo

Índice de Ajuste	Valor para un ajuste del modelo	
	Moderado	Óptimo
SRMR	≤.08	≤.05
RMSEA	≤.08	≤.05
CFI		≥.90
TLI		≥.90
NFI		≥.90
GFI		≥.90
χ^2/df	≤4	≤2

Nota. GFI= Goodness of Fit Index; NFI= Normal Fix Index; TLI= the Tucker Lewis INdex; CFI= Comparative Fit Index; RMSEA= Root MSE of Aproximation; SRMR= Root Mean Square Residual.

7.2.4.2. AJUSTE DEL MODELO

Para el cálculo de los índices de ajuste se ha utilizado el programa estadístico AMOS 18.0.

El valor de los índices de ajuste más utilizados (indicados en la tabla 8) para el modelo planteado en la figura 23 son los siguientes: el valor de SRMR fue de .0484, el de RMSEA fue de .064, el valor de χ^2/df fue de 3.19, el de CFI .888, el de TLI .846, el de NFI .848 y el de GFI .951.

Estos índices, analizados en su conjunto, apuntan un **ajuste moderado** de los datos.

Sin embargo, el ajuste del modelo se mejora gracias al espacio teórico que posibilita el análisis confirmatorio en la interpretación de los errores. El error que

acompañan a los factores de primer orden del cuestionario puede deberse a que los indicadores proceden de la misma fuente o a que existen sesgos en las respuestas al cuestionario (Bollen, 1989). Esto es, el error reflejaría aquella parte de la respuesta al ítem que no contesta realmente al ítem. Este error correlacionará, probablemente, con el error en las respuestas a otros ítems formulados de forma similar.

Así, la estimación de la correlación de los errores puede incrementar la capacidad del modelo para reflejar los datos reales, identificando además de forma más precisa las fuentes de variación ajenas a los factores. En otras palabras, el análisis factorial confirmatorio permite, a través de la correlación de errores, controlar la variación en las puntuaciones producida por el error de medida.

En el modelo de la figura 25 se tiene en cuenta la correlación de los errores más elevados, manteniendo una estructura similar al de la figura 24:

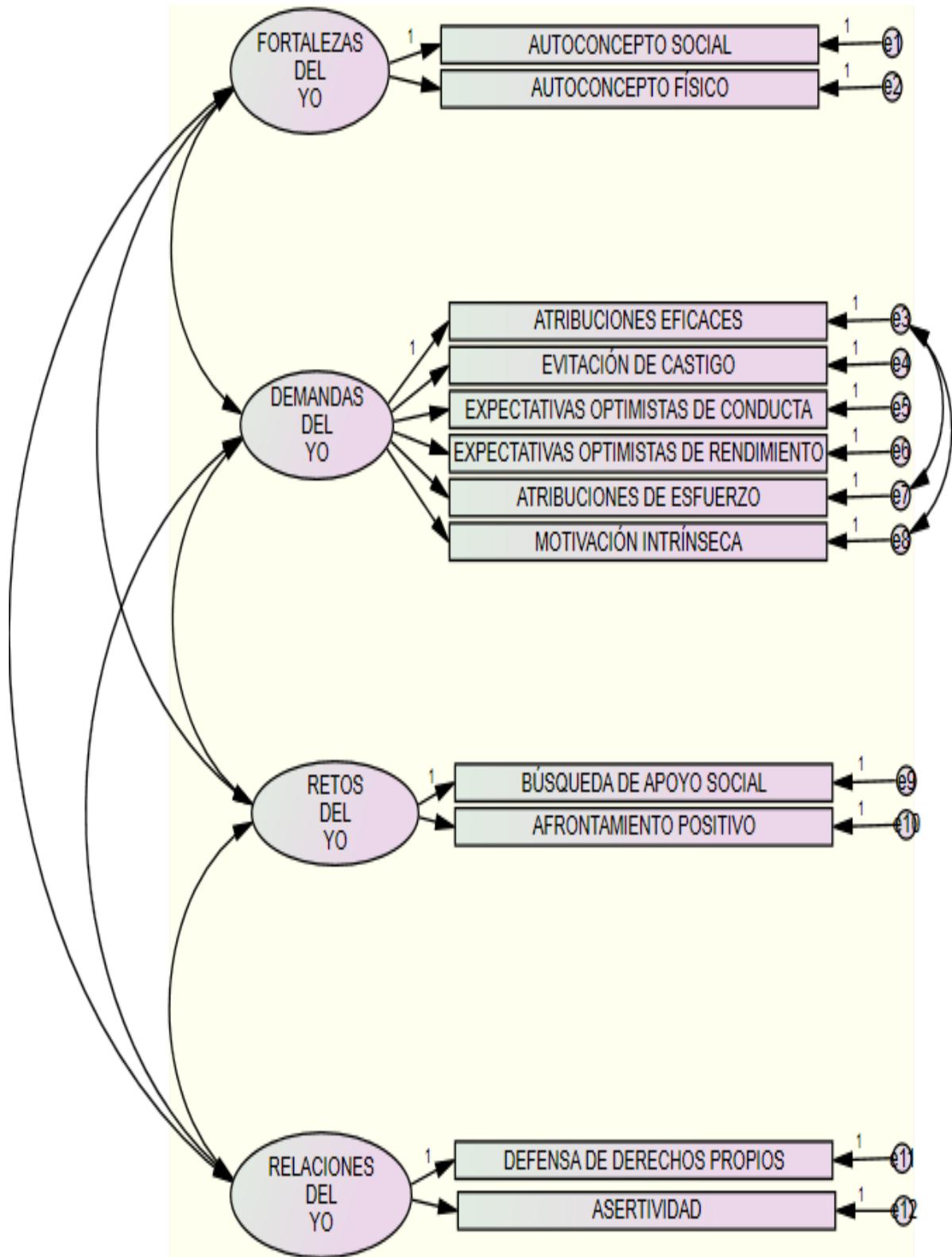


Figura 25. Modelo de Personalidad Eficaz teniendo en cuenta la covariación de los errores

Este modelo es similar al anterior aunque considerando la correlación de los errores e3 - e7 y e3 - e8, es decir, por la correlación de los errores e7 (asociado al factor Atribuciones de Esfuerzo) y e8 (asociado al factor Motivación Intrínseca) con el error e3 (asociado al factor Atribuciones Eficaces).

En este caso, el valor de los índices de ajuste más utilizados (tabla 8) son: el valor de SRMR fue de .0407, el de RMSEA fue de .048, el valor de χ^2/gl fue de 2.17, el de CFI .943, el de TLI .918, el de NFI .901 y el de GFI .968.

Todos los índices apuntan a un **ajuste óptimo del modelo** representado en la figura 25.

Tabla 9.

Valores de los Índices de ajuste de los dos modelos sometidos a prueba

Índice de Ajuste	Valores de los índices de ajuste	
	Figura 24	Figura 25
SRMR	.048	.041
RMSEA	.064	.048
CFI	.888	.943
TLI	.846	.918
NFI	.848	.901
GFI	.951	.968
χ^2/gl	3.19	2.17

Nota. GFI= Goodness of Fit Index; NFI= Normal Fix Index; TLI= the Tucker Lewis INdex; CFI= Comparative Fit Index; RMSEA= Root MSE of Aproximation; SRMR= Root Mean Square Residual.

7.2.5. ANÁLISIS DE FIABILIDAD Y ERROR TÍPICO DE LOS FACTORES DE SEGUNDO ORDEN

El índice de fiabilidad o índice de consistencia interna α de Cronbach no presenta un valor mínimo o umbral para aceptar un coeficiente de fiabilidad como adecuado; medidas con una fiabilidad relativamente baja pueden ser muy útiles (Schmitt, 1996).

Autores como Nunnally (1978) propone un mínimo de .70; pero otros como Guilford (1954) establecen que una fiabilidad de .50 es suficiente si la finalidad del cuestionario es la investigación. Por otra parte coeficientes muy altos; pueden indicar excesiva *redundancia* en los ítems y por esta razón hay autores que recomiendan un máximo de .90 (Streiner, 2003).

Como ya hemos indicado, el índice de fiabilidad α de Cronbach del total del instrumento es de .812, muy cercana a la cifra de referencia que puede suponer la *fiabilidad media* en artículos de revistas de Psicología de la Educación potentes que está en torno a .83 (Osborne, 2003).

Una vez planteado el estado de la cuestión, el análisis de fiabilidad de los factores Fortalezas del yo, Demandas del yo, Retos del yo y Relaciones del yo, evaluado mediante el índice de consistencia interna α de Cronbach, aparecen en la siguiente tabla (tabla 10):

Tabla 10.

Fiabilidad de los factores de segundo orden medida a través del índice de consistencia interna α de Cronbach.

Factores de segundo orden	α de Cronbach
Fortalezas del yo	.651
Demandas del yo	.820
Retos del yo	.277
Relaciones del yo	.507
Total del cuestionario	.812

Se pueden considerar los índices de fiabilidad de los factores de segundo orden del cuestionario como adecuados, a excepción de Retos del yo ($\alpha = .277$) que obtiene una baja fiabilidad.

Un coeficiente de fiabilidad *bajo* no indica necesariamente que el instrumento sea malo o que no sea posible utilizarlo (Morales Vallejo, 2007). De hecho en algunos tests bien conocidos y frecuentemente utilizados (por ejemplo, el ESPQ-E de Cattell) se citan coeficientes inferiores a .50 (Gómez Fernández, 1981).

La baja fiabilidad de un instrumento puede quedar neutralizada si utilizamos el error típico en la interpretación de las puntuaciones (Morales Vallejo, 2007). En palabras del propio Cronbach:

“Estoy convencido que el error típico de la media es el dato más importante para informar acerca de un instrumento, y no el coeficiente de fiabilidad” (Cronbach y Shavelson, 2004).

Así, teniendo en cuenta el *error típico* tomaremos decisiones en función de la *banda de posibles puntuaciones individuales* (puntuación verdadera \pm error típico) más que en función de la puntuación concreta obtenida, minimizando el efecto de una baja fiabilidad.

Informar aquí del error típico de la puntuación de cada participante en el estudio sería muy extenso y no se ajustaría a los propósitos de este trabajo: la validación del cuestionario de Personalidad Eficaz. Sin embargo, las fórmulas para su cálculo se apuntan a continuación.

El cálculo de la puntuación verdadera se hace según la siguiente fórmula:

$$X_v = [(X - \bar{X}) (r_{11})] + \bar{X}$$

X_v es la puntuación verdadera.

X la puntuación del sujeto

\bar{X} la media aritmética

r_{11} es la fiabilidad

Tabla 11.

Estadísticos descriptivos de los factores de segundo orden del cuestionario de Personalidad Eficaz para segundo y tercer ciclo de Educación Primaria

Factores	Mínimo	Máximo	Media	Error típico de la media	Desv. típ.
Fortalezas del yo	10.00	30.00	26.1219	.13662	3.34377
Demandas del yo	47.00	124.00	98.4890	.51696	12.05741
Retos del yo	5.00	25.00	18.5168	.14018	3.42233
Relaciones del yo	9.00	35.00	23.9396	.21207	5.17717
Personalidad Eficaz	100.00	207.00	167.3202	.75086	286.970

Y la fórmula del error típico sería la siguiente:

$$\sigma_e = \sigma_t \sqrt{1 - r_{11}}$$

σ_e es el error típico

σ_t es la varianza total

r_{11} es la fiabilidad

En base a esto, se pueden establecer *intervalos de confianza* de las puntuaciones con un 95% de probabilidades de acertar ($z = 1.96$) de que la puntuación se encuentra entre: $X_v \pm (1.96 * \sigma_e)$.

El error típico, que se interpreta como la desviación típica, sirve para *relativizar* las puntuaciones obtenidas. Más que pensar en una puntuación concreta, podemos pensar en una *banda de posibles de puntuaciones* (puntuación verdadera \pm error típico).

En definitiva, sabremos que la puntuación de cada sujeto que conteste al cuestionario oscila entre “su puntuación verdadera + el error típico” y “su puntuación verdadera - el error típico”, con un 95% de probabilidades de acertar.

Por otro lado, teniendo presente el objetivo de validación del cuestionario de Personalidad Eficaz, resulta adecuado informar del error típico de la media.

El error típico de la media es la denominación que recibe la desviación típica de las distribuciones muestrales, pero puede estimarse a partir de los datos de una muestra. Conociendo este error típico de la media se puede estimar entre qué límites se encuentra la media, no de la muestra del estudio, si no de la población.

La media de una muestra podemos interpretarla como una estimación sujeta a error de la media de la población. Lo que interesa no es la media como dato

descriptivo de una muestra, sino conocer o tener una idea de por dónde anda la media en la población representada por esta muestra.

El error típico de la media, como es la desviación típica de todas las posibles muestras de una población, va a permitir localizar entre qué límites se encuentra la media de la población, así que se podrá estimar entre que valores se encuentra.

En definitiva, igual que con las puntuaciones individuales, también se pueden establecer *intervalos de confianza* de las puntuaciones con un 95% de probabilidades de acertar ($z = 1.96$) de que la puntuación media de la población se encuentra entre: $\text{media} \pm (1.96 * \text{error típico de la media})$.

Así, a pesar de la baja fiabilidad de un factor, podremos estimar su media en la en la población total de alumnos y alumnas de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria.

Tomando el factor con la fiabilidad más baja del presente estudio (Retos del yo), y conociendo que su media es de es de 18.52, y que el error típico de la media sería de 0.14, se podrá calcular el *intervalo de confianza de la media poblacional*.

Así, existe un 95% de probabilidades de acertar que la puntuación media poblacional de Retos del yo se encuentra entre $18.5 \pm (1.96)(0.14)$, esto es, entre 18.5 ± 0.27 (es decir, el *intervalos de confianza de la media poblacional* está entre 18.23 y 18.77). O dicho de otra forma, su media es de 18.5168 más menos un margen de error del 14.018%.

En definitiva, cabe destacar, que a pesar de la baja fiabilidad del factor Retos del yo sabemos con un 95% de probabilidades de acertar que su puntuación media en la población total de alumnos y alumnas de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria oscila entre 18.23 y 18.77.

Por supuesto este cálculo debe hacerse para la totalidad de factores de la escala, cuyos resultados figuran en la tabla 12.

Tabla 12.

Intervalos de Confianza de la puntuación media de la población de cada uno de los factores de segundo orden del cuestionario y del factor general Personalidad Eficaz.

Factores	Media	Error típico de la media	Intervalo de Confianza (95%) de la puntuación media de la población
Fortalezas del yo	26.1219	.13662	25.86 – 26.38
Demandas del yo	98.4890	.51696	97.47 – 99.49
Retos del yo	18.5168	.14018	18.23 – 18.77
Relaciones del yo	23.9396	.21207	23.52 – 24.34
Personalidad Eficaz	167.3202	.75086	165.54 - 169.10

7.2.6. ANÁLISIS DE VALIDEZ CONCURRENTES

Para el análisis de validez concurrente se ha recurrido al Cuestionario Breve de Personalidad Eficaz para niños y niñas de 8 a 12 años (Fueyo, Martín y Dapello, 2010).

Este cuestionario está conformado por 22 ítems con formato de respuesta tipo Likert de 1 a 5. Presenta un índice de fiabilidad de .797 y cuenta con cinco factores de Personalidad Eficaz: Autoestima Académica, Autorrealización Social, Autoestima Personal, Autonomía Social y Autonomía Resolutiva.

Este cuestionario presentó correlaciones significativas con varios de los factores del CPQ de Porter, Cattell y Raymond (2002) y se postuló como un buen predictor del rendimiento académico de los alumnos.

A continuación se describen cada uno de sus factores con la correspondencia teórica que se les presumía a los ítems que lo conforman (publicado en Fueyo, Martín y Dapello, 2010):

1. El primer factor comprende ítems que correspondían a los factores teóricos Autoestima y Autorrealización académica que aparecen empíricamente unidos, con lo que se obtiene un único factor que se ha denominado Autoestima Académica (12 ítems). Este factor hace referencia en el constructo teórico a las Fortalezas y a las Demandas del yo dado que en sus ítems recoge un perfil de alumno que reúne las siguientes cualidades: se acepta a sí mismo, y está contento con su forma de ser, manifiesta interés intrínseco por aprender, hace sus obligaciones por propia voluntad, confía en el éxito de sus estudios en base a su esfuerzo y capacidad y se siente capaz de resolver las dificultades que encuentre para alcanzar las metas.

2. El segundo factor recibe el nombre de Autorrealización Social comprende tres ítems relacionados con las habilidades sociales y la relación con los iguales. Este factor reúne elementos que están presentes en el constructo teórico dentro de la dimensión Relaciones del yo resaltando una de las variables de especial importancia como es la asertividad, empatía o control,

y comunicación, dado que no le da vergüenza decir lo que piensa, está tranquilo cuando tiene que decidir algo y piensa que no tiene dificultades para comunicarse y establecer amigos.

3. El tercer factor comprende ítems relacionados con la Autoestima Personal. Está formado por tres ítems. Este factor se centra de forma clara en la dimensión teórica Fortalezas del Yo del constructo de Personalidad Eficaz reflejando una persona que se acepta tal como es, incluyendo su físico y que mantiene un pensamiento o creencia de la aceptación que los otros tienen de él.

4. El cuarto factor lo componen ítems relacionados con las relaciones sociales se ha denominado Autonomía Social y se compone de dos ítems. Este factor está directamente relacionado nuevamente con la dimensión teórica Relaciones del yo dado que se centra en la percepción que tiene de un amplio círculo de amigos, lo que implica facilidad para establecer buenas relaciones de comunicación con ellos.

5. El quinto y último factor, formado por ítems relacionados con el afrontamiento y resolución de problemas, lo denominamos Autonomía Resolutiva y está integrado por dos ítems. Este factor está directamente relacionado con la dimensión teórica del constructo Retos del Yo. Refleja una persona que prima la búsqueda de información antes de iniciar cualquier proceso y que manifiesta clara intención de enfrentarse a las dificultades con la pretensión y empeño de resolverlas.

Para el análisis de validez concurrente se han estudiado las correlaciones entre los factores de ambos cuestionarios (el breve de Fueyo, Martín y Dapello (2010) de 22 ítems que acaba de ser presentado y el ampliado que se pretende validar en el presente estudio) mediante el coeficiente de correlación de Pearson (r_{xy}).

En la tabla 13 pueden verse los coeficientes de correlación entre los factores de ambos cuestionarios. En las filas pueden verse los factores de segundo orden del cuestionario ampliado que se pretende validar en este estudio, y en las columnas pueden verse los factores del cuestionario breve de Fueyo, Martín y Dapello (2010).

Tabla 13.

Coefficiente de correlación de Pearson (r_{xy}) entre los factores de ambos cuestionarios

Factores		Autoestima Académica	Autorrealización Social	Autoestima Personal	Autonomía Social	Autonomía Resolutiva
Fortalezas del Yo	Correlación de Pearson	.475**	.314**	.549**	.092*	.439**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.040	.000
Demandas del yo	Correlación de Pearson	.796**	.293**	.344**	.154**	.413**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.001	.000
Retos del yo	Correlación de Pearson	.436**	.257**	.357**	.118**	.260**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.009	.000
Relaciones del yo	Correlación de Pearson	.214**	.309**	.168**	.160**	.193**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Como puede verse en la tabla 12 todos los factores del cuestionario ampliado correlacionan positiva y significativamente con todos los factores del cuestionario breve de Fueyo, Martín y Dapello (2010). Algo esperable, ya que el constructo de Personalidad Eficaz postula relación entre las cuatro esferas del yo.

Procediendo al análisis de las correlaciones encontradas entre los factores de segundo orden del cuestionario ampliado y los factores del cuestionario breve de Fueyo, Martín y Dapello (2010) cabe comentar las más elevadas:

- Referente a las correlaciones con FORTALEZAS DEL YO:

El factor Fortalezas del yo del ampliado presenta las correlaciones más elevadas con los factores Autoestima Personal (.549) y Autoestima Académica (.475) del reducido. Son las correlaciones teóricamente esperadas.

Ambos factores del cuestionario breve de Fueyo, Martín y Dapello (2010) quedarían enmarcados dentro del constructo teórico de Personalidad Eficaz en la esfera Fortalezas del yo. Comprenden variables relacionadas con el autoconcepto y autoestima que en el cuestionario ampliado se contemplan en el factor Fortalezas.

La tercera correlación más importante se establece con Autonomía Resolutiva (.439). Parece indicar cierta relación entre la confianza en uno mismo y un estilo de afrontamiento resolutivo.

Resulta evidente concluir que confiar en uno mismo repercutirá en un afrontamiento directo y personal de los conflictos, mientras que la baja confianza en uno mismo favorecerá posturas más evitativas o pasivas a la hora de hacer frente a los problemas.

- Referente a las correlaciones con DEMANDAS DEL YO

El factor Demandas del yo del ampliado presenta la correlación más elevada con el Autoestima Académica (.796) del reducido. En el cuestionario ampliado los ítems con mayor carga académica quedan enmarcados en el factor Demandas.

Además, el cuestionario breve de Fueyo, Martín y Dapello (2010) no presenta ningún factor que contemple de manera exclusiva la motivación, las atribuciones o las expectativas académicas que sería los componentes de la esfera Demandas del yo.

Los ítems que en su cuestionario evaluaban estas variables se ha alineado con los ítems que evalúan el autoestima. De ahí que la correlación entre su factor Autoestima Académica y la esfera Demandas del yo del ampliado sea elevada.

En este mismo sentido, cabe suponer que una alta motivación intrínseca, un estilo atribucional eficaz y unas expectativas optimistas de futuro en lo relacionado con la escuela vaya acompañadas de una buena autoestima académica.

La segunda correlación más elevada de Demandas del yo del cuestionario ampliado se da con el factor Autonomía Resolutiva (.413) del breve. El factor Demandas del ampliado lleva una importante carga de estilos de pensamiento optimistas tanto del presente (motivación), como del pasado (atribuciones), como del futuro (expectativas) que pueden tener su repercusión en un estilo de afrontamiento resolutivo.

- Referente a las correlaciones con RETOS DEL YO

Este factor del ampliado presenta la correlación más alta con los factores Autoestima Académica (.436) y Autoestima Personal (.357) del breve. Parece que una elevada autoestima y un buen autoconcepto, tanto en lo académico como en lo personal, correlacionan de forma elevada con Retos del yo, que contempla variables relacionadas con el afrontamiento optimista de situaciones problemáticas y la búsqueda de información sobre ellos.

De nuevo vuelve a verse la relación entre autoestima y afrontamiento de problemas que ya se vio en la correlación de Fortalezas del ampliado con Autonomía Resolutiva del cuestionario breve de Fueyo, Martín y Dapello (2010).

La correlación significativa de Retos del yo del cuestionario ampliado con Autonomía Resolutiva (.260) del breve es más que esperable. El estilo de afrontamiento optimista que se refleja en el factor Retos parece tener mucho que ver con la disposición a abordar los problemas de forma directa. Algo que ya se reflejó en

la elevada correlación que mostró el factor Demandas del ampliado (en el que también pesa de forma importante el optimismo) y la Autonomía Resolutiva del breve.

Sin embargo, cabría esperar una correlación más elevada. Esto puede explicarse por que el factor Restos del yo del ampliado contempla como una de sus variables la búsqueda de apoyos sociales a la hora de abordar conflictos, aspecto que no se contempla en el factor de Autonomía Resolutiva del breve Fueyo, Martín y Dapello (2010).

- Referente a las correlaciones con RELACIONES DEL YO

La correlación más elevada de este factor del cuestionario ampliado es, una vez más, la teóricamente esperada (Autorrealización Social del cuestionario breve de .309). Ambas miden variables relacionadas con la facilidad de comunicación, la facilidad para expresarse en una situación social y la asertividad. En definitiva, ambas reflejan niños y niñas que se perciben sin dificultades para relacionarse.

La segunda correlación más elevada del factor Relaciones del ampliado se da con el factor Autoestima Académica del breve. Es razonable que una buena relación con los compañeros de colegios y la facilidad para relacionarse con ellos repercuta en una mejor imagen y una mayor estima de sí mismo (correlación con Autoestima Académica de .214 y con Autoestima Personal de .160 del breve).

En definitiva, con respecto a la validez concurrente se obtienen correlaciones significativas al 0.01 con todos los factores del cuestionario breve de Fueyo, Martín y Dapello (2010), excepto entre Fortalezas del yo del ampliado y Autonomía Social del breve cuya correlación es significativa al 0.05.

Se puede, por tanto, concluir que el test aquí presentado es válido para la evaluación de la Personalidad Eficaz en niños y niñas de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria.

7.2.7. BAREMOS

Para la confección de los baremos del cuestionario se recurre previamente al análisis de diferencias de género y edad de la muestra de alumnos y alumnas de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria en los factores del cuestionario de Personalidad Eficaz. Se hace con la intención de estudiar la posibilidad de incluir baremos diferenciados en función de esas diferencias.

7.2.7.1. DIFERENCIAS POR GÉNERO Y CURSO ACADÉMICO

Se ha utilizado la técnica multivariada de análisis de la varianza (MONOVA) para analizar el efecto de las variables categóricas sexo y edad sobre los factores de Personalidad eficaz del cuestionario.

Analizando el efecto de ambas como dos variables distintas, el MANOVA en SPSS 18.0 realizará pruebas post-hoc para cada una de ellas por separado (pruebas post-hoc para diferencias de género y pruebas post-hoc para diferencias de edad) y dirá si existen o no diferencias en función del efecto producido por la combinación de ambas; pero no hará las pruebas post-hoc de la combinación de género y edad para decirnos entre que combinaciones se dan esas diferencias en Personalidad Eficaz.

Para ello se ha creado una nueva variable que recoge a todas las combinaciones posibles de edad y género de los participantes en el estudio, y con ella se llevarán a cabo los análisis. En caso de no encontrar diferencias en los factores de Personalidad Eficaz en función de la combinación de ambas variables se estudiarán por separado.

Se ha optado por la utilización de esta técnica puesto que reduce el aumento del error tipo I que se produciría al utilizar múltiples ANOVAS individuales, tiene en cuenta el grado de correlación entre las variables dependientes y porque permite apreciar diferencias que no pueden detectarse realizando análisis separados con cada una de las variables dependientes incluidas en el diseño (Tabachnick y Fidell, 1996).

Se ha usado un contraste repetido puesto que interesa ver como varían las puntuaciones en función del grupo de pertenencia.

A efectos de comprobación de los supuestos básicos del MANOVA, suele considerarse normal la población cuya muestra presenta coeficientes de asimetría y curtosis comprendidos entre -2 y 2. (Pérez, 2004). De los resultados mostrados en la tabla 14, puede comprobarse que los coeficientes obtenidos en todas las variables estudiadas están dentro de dicho intervalo, tanto en lo que se refiere a los coeficientes de asimetría como a los de curtosis. Por ello se considera que el criterio de normalidad se cumple adecuadamente.

Tabla 14.

Índices de asimetría y curtosis de los factores Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones del yo

Factores	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Fortalezas del yo	-1.281	.100	1.697	.200
Demandas del yo	-.757	.105	1.249	.210
Retos del yo	-.291	.101	.191	.201
Relaciones del yo	-.338	.101	-.270	.201

Para comprobar la Heterocedasticidad se utilizó la prueba de Levene sobre la igualdad de las varianzas de error. Dado que la muestra del estudio es muy grande, la prueba de homogeneidad de varianzas M de Box resulta demasiado estricta y no recomendable (Tabachnich y Fidell, 1996).

Por el contrario, el test de Levene es particularmente recomendable porque es el que queda menos afectado por desviaciones de la normalidad (Hair, Anderson,

Tatham y Black, 1999). La hipótesis nula sería que la varianza de error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos (Tabla 15).

Tabla 15.

Prueba de Levene de igualdad de varianzas para los factores del cuestionario de Personalidad Eficaz

Factores	F	Sig.
Fortalezas del yo	1.093	.366
Demandas del yo	1.594	.114
Retos del yo	2.143	.025
Relaciones del yo	2.012	.036

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos.

a. Diseño: Intersección + Edad y Género

De los resultados del test de Levene (tabla 15) puede observarse que se encuentra heterogeneidad de varianzas significativa en las variables Retos ($p < 0.05$) y Relaciones del yo ($p < 0.05$).

Dado que los tamaños de los grupos no son demasiado desproporcionados (Figura 28) y podían considerarse relativamente iguales según el criterio de Tabachnich y Fidell (1996), se considera que la heterocedasticidad es asumible.

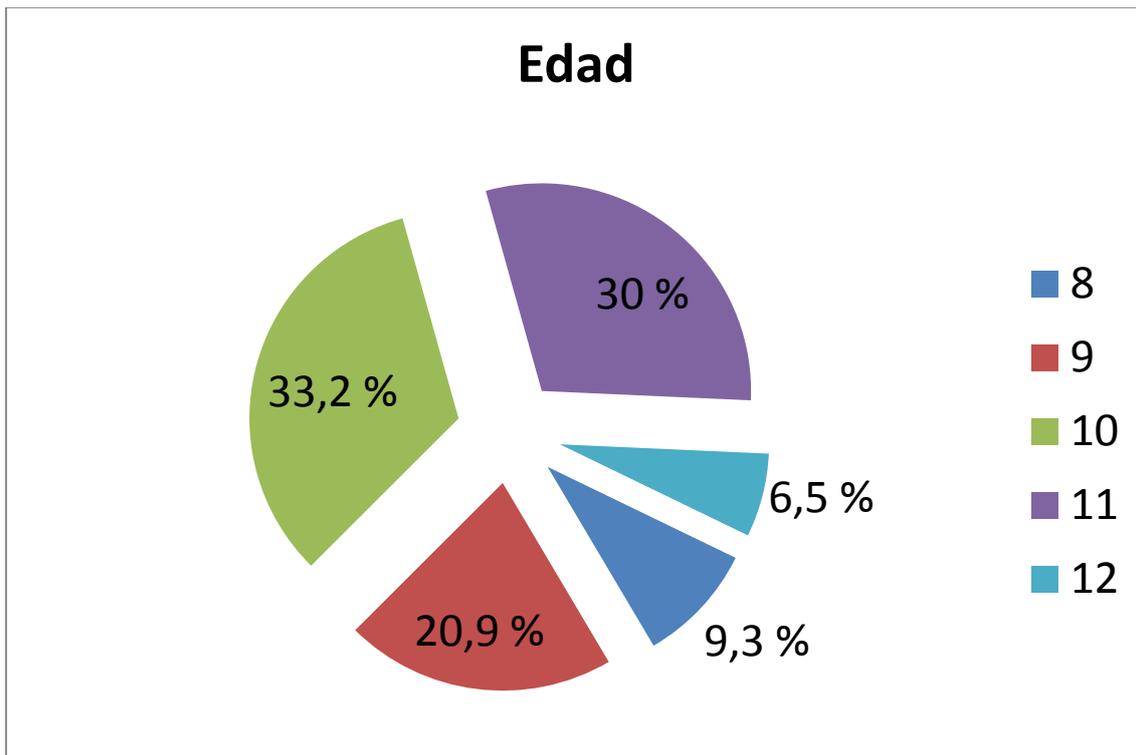


Figura 26. Gráfico de distribución de la muestra en la variable edad

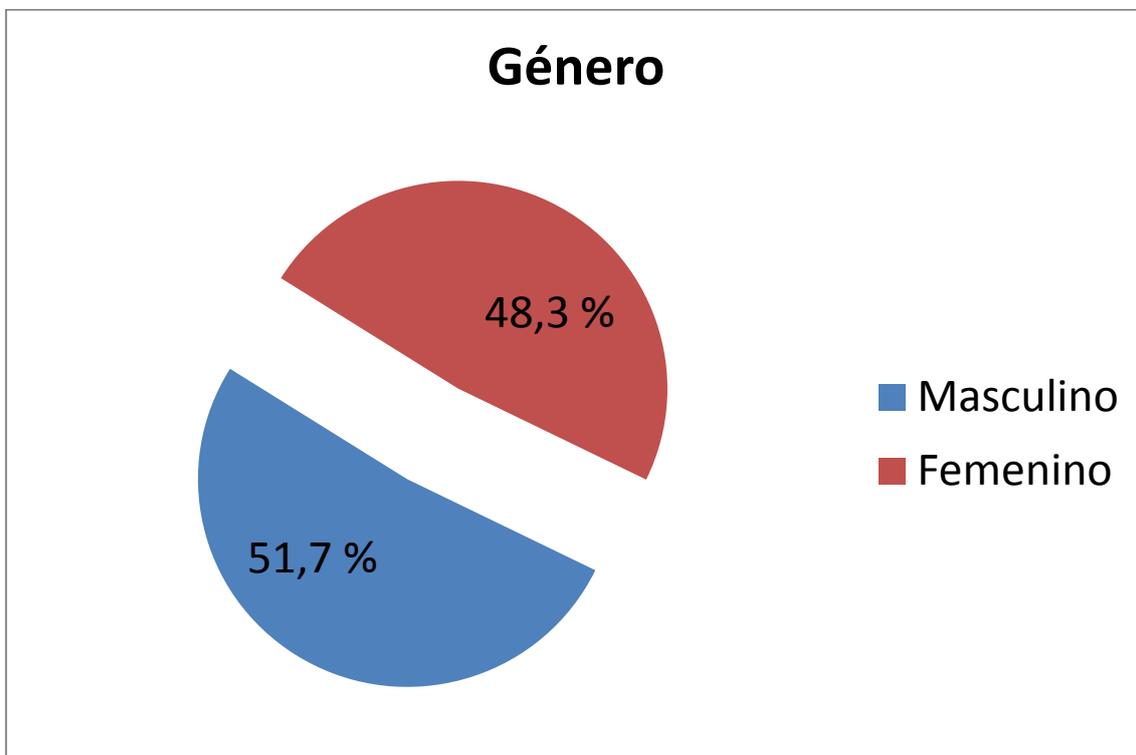


Figura 27. Gráfico de distribución de la muestra en la variable género

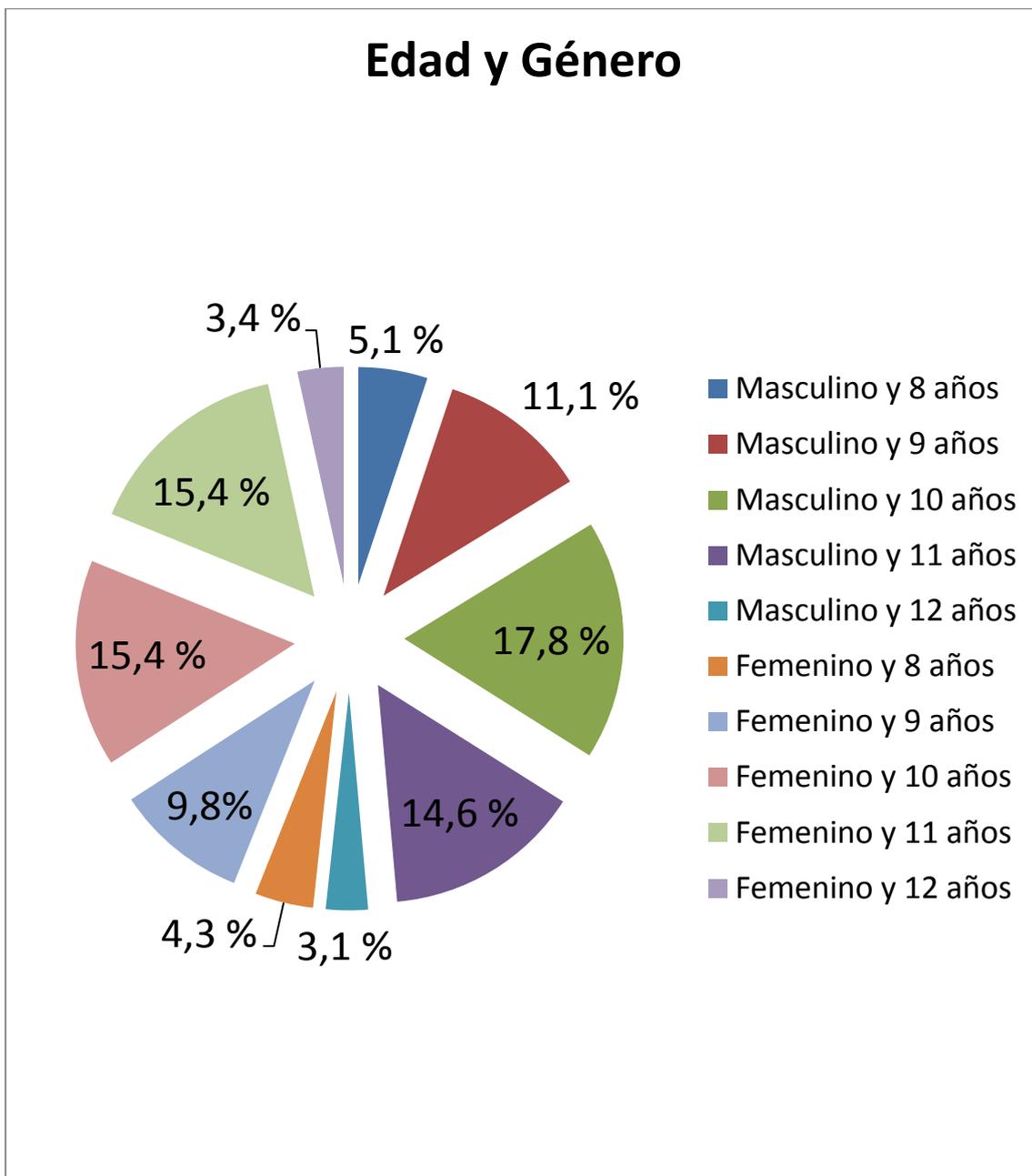


Figura 28. Distribución de la muestra por género y edad

De los contrastes multivariados nos fijaremos en la lambda de Wilks con criterio de Pillai que es el que tiene mayor robustez: es menos sensible al incumplimiento de los supuestos paramétricos (Tabachnick y Fidell, 1989).

Tabla 16.

Contrastes Multivariados para los cuatro factores del cuestionario: Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones

Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	
Intersección	Traza de Pillai	.987	9444.652 ^a	4.000	490.000	.000
	Lambda de Wilks	.013	9444.652 ^a	4.000	490.000	.000
	Traza de Hotelling	77.099	9444.652 ^a	4.000	490.000	.000
	Raíz mayor de Roy	77.099	9444.652 ^a	4.000	490.000	.000
Edad y Género	Traza de Pillai	.158	2.255	36.000	1972.000	.000
	Lambda de Wilks	.848	2.290	36.000	1837.994	.000
	Traza de Hotelling	.171	2.323	36.000	1954.000	.000
	Raíz mayor de Roy	.114	6.252 ^b	9.000	493.000	.000

a. Estadístico exacto

b. El estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

c. Diseño: Intersección + Edad y Género

Cómo puede verse (tabla 16) existen diferencias en los factores del cuestionario teniendo en cuenta conjuntamente la Edad y el Género (F= 9444.652; p> .05).

Pero el MANOVA solamente informa de la existencia de diferencias significativas, pero no nos dice en qué factores se dan esas diferencias. Para ello se debe considerar el resultado de los ANOVAs individuales (tabla 17).

Tabla 17.

Resultados de las pruebas univariadas para los cuatro factores del cuestionario en función de la combinación de las variables género y edad.

Origen	Variable dependiente	F	Sig.
Modelo corregido	Fortalezas	1.194	.296
	Demandas	5.787	.000
	Retos	2.836	.003
	Relaciones	1.066	.386
Intersección	Fortalezas	20889.558	.000
	Demandas	24170.634	.000
	Retos	10288.895	.000
	Relaciones	7637.427	.000
Edad y Género	Fortalezas	1.194	.296
	Demandas	5.787	.000
	Retos	2.836	.003
	Relaciones	1.066	.386

Aunque el estadístico F del ANOVA se basa en el cumplimiento de los supuestos de normalidad y homocedasticidad son varios los autores que coinciden en afirmar que puede confiarse en sus resultados aún si las variables se alejan un poco de la distribución normal y tienen varianzas moderadamente diferentes (Aron y Aron, 2002).

Por tanto, se pueden aceptar los resultados reflejados en la tabla 16 que encuentra diferencias en función del género y la edad en los factores Demandas ($F=1079.103$; $p<0.05$) y Retos ($F=51.407$; $p<0.05$).

Como complemento del análisis de varianza, se deben realizar otras pruebas estadísticas que ayuden al investigador a encontrar cuáles son los grupos que difieren (Milton 1999; Glantz, 2002; Field, 2003), es decir, contrastes a posteriori que informarán entre que grupos se dan las diferencias encontradas.

Los contrastes utilizados a posteriori son Scheffé bajo el cumplimiento de la homoscedasticidad; y el contraste de Games y Howell bajo escenario de heteroscedasticidad (Meulemn y Heiser, 2004; SPSS, 2005; Vallejo, 2011). Esto es, Scheffé para el factor Demandas y Games y Howell para Retos.

Se utiliza Scheffé por ser un procedimiento conservador: tiende a considerar significativas menos diferencias de las que debería. El propio Scheffé recomienda utilizar $\alpha = 0.10$ para subsanar esto (Scheffé, 1959).

Es una prueba que se equivoca muy poco en las diferencias que detecta, por lo que su uso es ampliamente recomendado (Atil y Uver, 2001). Además si el número de sujetos de los grupos que compara es diferente el método de Scheffé resulta ser más apropiado que otros como el de Tukey (Casas y Veítia, 2008).

Sin embargo, para muestras de distinto tamaño y varianzas desiguales, es recomendable el uso del contraste de Games y Howell (Vallejo, 2011).

En las tablas que se presentan a continuación (tabla 17 y tabla 18) se muestran las pruebas post-hoc para los factores Demandas y Retos en función del género y la edad de los participantes. Amabas variables se encuentran codificadas para facilitar su interpretación como se detalla:

- El género aparece como M para masculino y F para femenino.
- La edad aparece detrás de la letra que denota el género con un número, el mismo que el de la edad a que hace referencia. Así, el 8 codificará los 8 años de edad.

Así, por ejemplo, F10 querrá decir que se habla de los participantes con género femenino y 10 años. Aparecerán en negrita las significaciones inferiores a .05.

Tabla 18.

Contrastes múltiples (Scheffé) para el factor Demandas del yo

	(I) Edad y Genero	(J) Edad y Genero	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Scheffé	M8	M9	-1.24603	2.60988	1.000	-12.0317	9.5396
		M10	-.37351	2.46801	1.000	-10.5728	9.8258
		M11	-1.01880	2.54028	1.000	-11.5168	9.4792
		M12	10.24436	3.41541	.439	-3.8702	24.3589
		F8	-9.23810	3.19644	.500	-22.4477	3.9715
		F9	-5.61310	2.73248	.896	-16.9054	5.6792
		F10	-4.08319	2.50381	.976	-14.4304	6.2641
		F11	-2.76655	2.51513	.999	-13.1606	7.6275
		F12	7.22269	3.53307	.898	-7.3781	21.8235
	M9	M8	1.24603	2.60988	1.000	-9.5396	12.0317
		M10	.87252	1.86313	1.000	-6.8271	8.5721
		M11	.22723	1.95785	1.000	-7.8638	8.3183
		M12	11.49039	3.00753	.106	-.9385	23.9193
		F8	-7.99206	2.75635	.495	-19.3830	3.3988
		F9	-4.36706	2.20151	.915	-13.4650	4.7309
		F10	-2.83716	1.91030	.988	-10.7317	5.0573
		F11	-1.52052	1.92512	1.000	-9.4763	6.4352
		F12	8.46872	3.14051	.609	-4.5098	21.4472
	M10	M8	.37351	2.46801	1.000	-9.8258	10.5728
		M9	-.87252	1.86313	1.000	-8.5721	6.8271
		M11	-.64529	1.76430	1.000	-7.9364	6.6459
		M12	10.61787	2.88527	.143	-1.3058	22.5416
		F8	-8.86458	2.62240	.251	-19.7019	1.9728
		F9	-5.23958	2.03130	.673	-13.6342	3.1550
F10		-3.70968	1.71137	.859	-10.7821	3.3627	
F11		-2.39304	1.72790	.993	-9.5338	4.7477	
F12		7.59620	3.02363	.708	-4.8993	20.0917	
M11	M8	1.01880	2.54028	1.000	-9.4792	11.5168	

	M9	-0.22723	1.95785	1.000	-8.3183	7.8638
	M10	0.64529	1.76430	1.000	-6.6459	7.9364
	M12	11.26316	2.94733	.106	-.9170	23.4433
	F8	-8.21930	2.69053	.409	-19.3382	2.8996
	F9	-4.59430	2.11852	.859	-13.3493	4.1607
	F10	-3.06440	1.81404	.969	-10.5611	4.4323
	F11	-1.74775	1.82964	1.000	-9.3089	5.8134
	F12	8.24149	3.08291	.622	-4.4989	20.9819
M12	M8	-10.24436	3.41541	.439	-24.3589	3.8702
	M9	-11.49039	3.00753	.106	-23.9193	.9385
	M10	-10.61787	2.88527	.143	-22.5416	1.3058
	M11	-11.26316	2.94733	.106	-23.4433	.9170
	F8	-19.48246*	3.52859	.000	-34.0647	-4.9002
	F9	-15.85746*	3.11451	.002	-28.7285	-2.9864
	F10	-14.32755*	2.91595	.005	-26.3780	-2.2771
	F11	-13.01091*	2.92568	.021	-25.1016	-.9202
	F12	-3.02167	3.83619	1.000	-18.8751	12.8318
F8	M8	9.23810	3.19644	.500	-3.9715	22.4477
	M9	7.99206	2.75635	.495	-3.3988	19.3830
	M10	8.86458	2.62240	.251	-1.9728	19.7019
	M11	8.21930	2.69053	.409	-2.8996	19.3382
	M12	19.48246*	3.52859	.000	4.9002	34.0647
	F9	3.62500	2.87270	.996	-8.2467	15.4967
	F10	5.15490	2.65612	.925	-5.8218	16.1316
	F11	6.47154	2.66680	.750	-4.5493	17.4924
	F12	16.46078*	3.64260	.017	1.4073	31.5142
F9	M8	5.61310	2.73248	.896	-5.6792	16.9054
	M9	4.36706	2.20151	.915	-4.7309	13.4650
	M10	5.23958	2.03130	.673	-3.1550	13.6342
	M11	4.59430	2.11852	.859	-4.1607	13.3493
	M12	15.85746*	3.11451	.002	2.9864	28.7285
	F8	-3.62500	2.87270	.996	-15.4967	8.2467
	F10	1.52990	2.07465	1.000	-7.0438	10.1036
	F11	2.84654	2.08831	.993	-5.7836	11.4767
	F12	12.83578	3.24311	.077	-.5667	26.2383
F10	M8	4.08319	2.50381	.976	-6.2641	14.4304
	M9	2.83716	1.91030	.988	-5.0573	10.7317
	M10	3.70968	1.71137	.859	-3.3627	10.7821
	M11	3.06440	1.81404	.969	-4.4323	10.5611
	M12	14.32755*	2.91595	.005	2.2771	26.3780
	F8	-5.15490	2.65612	.925	-16.1316	5.8218
	F9	-1.52990	2.07465	1.000	-10.1036	7.0438

	F11	1.31664	1.77866	1.000	-6.0338	8.6671
	F12	11.30588	3.05292	.136	-1.3107	23.9224
F11	M8	2.76655	2.51513	.999	-7.6275	13.1606
	M9	1.52052	1.92512	1.000	-6.4352	9.4763
	M10	2.39304	1.72790	.993	-4.7477	9.5338
	M11	1.74775	1.82964	1.000	-5.8134	9.3089
	M12	13.01091*	2.92568	.021	.9202	25.1016
	F8	-6.47154	2.66680	.750	-17.4924	4.5493
	F9	-2.84654	2.08831	.993	-11.4767	5.7836
	F10	-1.31664	1.77866	1.000	-8.6671	6.0338
	F12	9.98924	3.06222	.304	-2.6657	22.6442
F12	M8	-7.22269	3.53307	.898	-21.8235	7.3781
	M9	-8.46872	3.14051	.609	-21.4472	4.5098
	M10	-7.59620	3.02363	.708	-20.0917	4.8993
	M11	-8.24149	3.08291	.622	-20.9819	4.4989
	M12	3.02167	3.83619	1.000	-12.8318	18.8751
	F8	-16.46078*	3.64260	.017	-31.5142	-1.4073
	F9	-12.83578	3.24311	.077	-26.2383	.5667
	F10	-11.30588	3.05292	.136	-23.9224	1.3107
	F11	-9.98924	3.06222	.304	-22.6442	2.6657

Nota: M= masculino; F = femenino.

8= 8 años; 9= 9 años; 10= 10 años; 11= 11 años y 12= 12 años

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Las diferencias en el factor Demandas se dan entre los participantes con género masculino y 12 años de edad y el género femenino a todas las edades excepto con las niñas de 12 años. También encontramos diferencias entre los 8 años y los 12 años del género femenino. El comportamiento de las medias del factor Demandas del yo por edades y género puede verse en el gráfico siguiente (Figura 29).

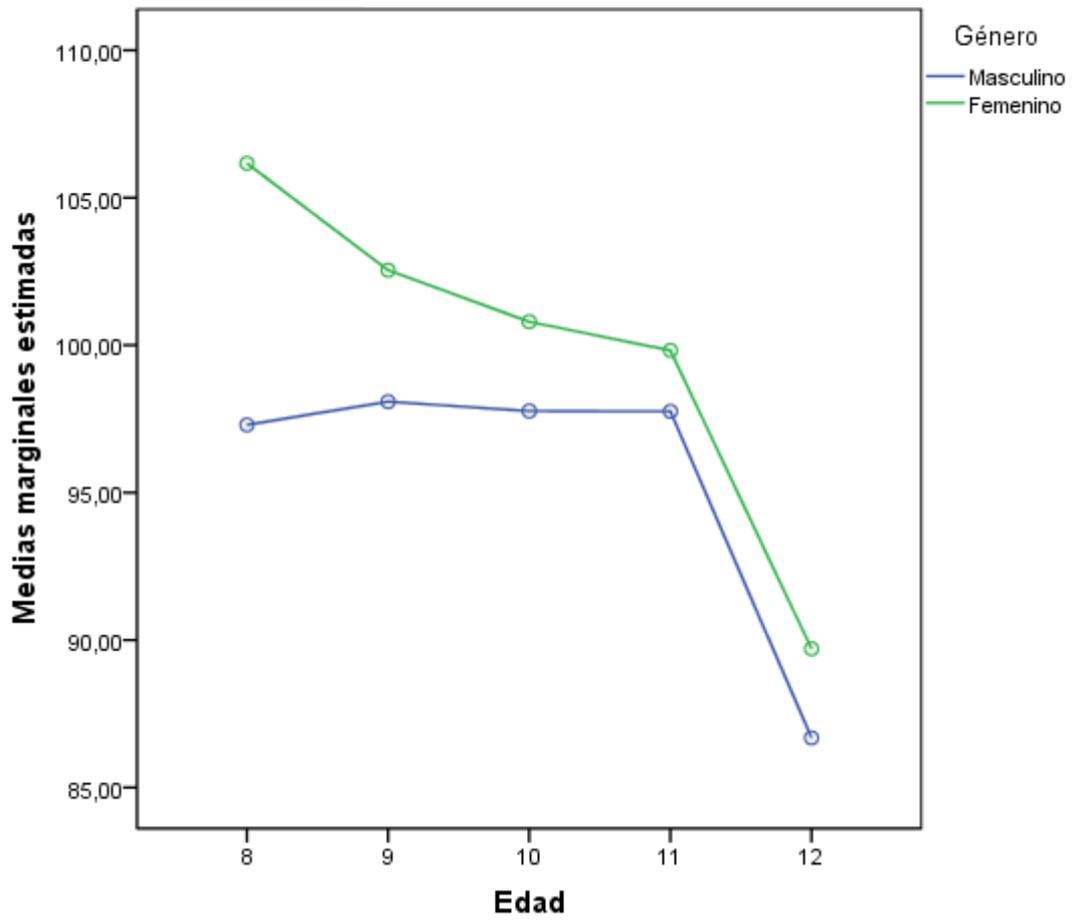


Figura 29. Medias del factor Demandas del yo en función del género y las distintas edades de la muestra.

Tabla 19.

Contrastes múltiples (Games - Howell) para el factor Retos

(I)EdadyGenero		(J)EdadyGenero	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Games- Howell	M8	M9	-.0685	.92155	1.000	-3.1477	3.0107
		M10	.5382	.87427	1.000	-2.4149	3.4914
		M11	.4229	.92547	1.000	-2.6658	3.5116
		M12	2.3411	1.06076	.467	-1.1920	5.8742
		F8	-1.6435	1.13801	.907	-5.4144	2.1273
		F9	.2731	.93050	1.000	-2.8322	3.3785
		F10	-.5388	.87244	1.000	-3.4875	2.4098
		F11	1.0047	.89135	.978	-1.9928	4.0021
		F12	2.1089	1.17783	.737	-1.8419	6.0597
M9	M8	M9	.0685	.92155	1.000	-3.0107	3.1477
		M10	.6067	.53987	.981	-1.1342	2.3476
		M11	.4914	.61936	.999	-1.5023	2.4851
		M12	2.4096	.80767	.122	-.3220	5.1413
		F8	-1.5750	.90674	.768	-4.6225	1.4725
		F9	.3417	.62685	1.000	-1.6854	2.3688
		F10	-.4703	.53691	.997	-2.2028	1.2622
		F11	1.0732	.56711	.674	-.7539	2.9003
		F12	2.1775	.95624	.436	-1.1347	5.4896
M10	M8	M9	-.5382	.87427	1.000	-3.4914	2.4149
		M9	-.6067	.53987	.981	-2.3476	1.1342
		M11	-.1153	.54652	1.000	-1.8726	1.6420
		M12	1.8029	.75327	.368	-.7910	4.3968
		F8	-2.1817	.85864	.287	-5.1043	.7408
		F9	-.2651	.55500	1.000	-2.0637	1.5335
		F10	-1.0771	.45095	.339	-2.5225	.3684
		F11	.4665	.48651	.994	-1.0942	2.0272
		F12	1.5707	.91076	.771	-1.6405	4.7819
M11	M8	M9	-.4229	.92547	1.000	-3.5116	2.6658
		M9	-.4914	.61936	.999	-2.4851	1.5023
		M10	.1153	.54652	1.000	-1.6420	1.8726

	M12	1.9182	.81213	.378	-.8235	4.6599
	F8	-2.0664	.91071	.431	-5.1233	.9905
	F9	-.1498	.63259	1.000	-2.1916	1.8921
	F10	-.9618	.54360	.753	-2.7107	.7872
	F11	.5818	.57344	.991	-1.2613	2.4248
	F12	1.6860	.96001	.755	-1.6339	5.0059
M12	M8	-2.3411	1.06076	.467	-5.8742	1.1920
	M9	-2.4096	.80767	.122	-5.1413	.3220
	M10	-1.8029	.75327	.368	-4.3968	.7910
	M11	-1.9182	.81213	.378	-4.6599	.8235
	F8	-3.9846*	1.04791	.015	-7.4883	-.4810
	F9	-2.0680	.81786	.289	-4.8292	.6932
	F10	-2.8800*	.75115	.021	-5.4692	-.2908
	F11	-1.3364	.77302	.771	-3.9782	1.3054
	F12	-.2322	1.09103	1.000	-3.9403	3.4759
F8	M8	1.6435	1.13801	.907	-2.1273	5.4144
	M9	1.5750	.90674	.768	-1.4725	4.6225
	M10	2.1817	.85864	.287	-.7408	5.1043
	M11	2.0664	.91071	.431	-.9905	5.1233
	M12	3.9846*	1.04791	.015	.4810	7.4883
	F9	1.9167	.91582	.543	-1.1570	4.9903
	F10	1.1047	.85678	.949	-1.8135	4.0229
	F11	2.6482	.87602	.113	-.3181	5.6146
	F12	3.7525	1.16627	.071	-.1719	7.6768
F9	M8	-.2731	.93050	1.000	-3.3785	2.8322
	M9	-.3417	.62685	1.000	-2.3688	1.6854
	M10	.2651	.55500	1.000	-1.5335	2.0637
	M11	.1498	.63259	1.000	-1.8921	2.1916
	M12	2.0680	.81786	.289	-.6932	4.8292
	F8	-1.9167	.91582	.543	-4.9903	1.1570
	F10	-.8120	.55212	.900	-2.6026	.9786
	F11	.7315	.58153	.960	-1.1496	2.6126
	F12	1.8358	.96486	.667	-1.4982	5.1697
F10	M8	.5388	.87244	1.000	-2.4098	3.4875
	M9	.4703	.53691	.997	-1.2622	2.2028
	M10	1.0771	.45095	.339	-.3684	2.5225
	M11	.9618	.54360	.753	-.7872	2.7107
	M12	2.8800*	.75115	.021	.2908	5.4692
	F8	-1.1047	.85678	.949	-4.0229	1.8135
	F9	.8120	.55212	.900	-.9786	2.6026
	F11	1.5435	.48322	.052	-.0078	3.0949
	F12	2.6478	.90901	.164	-.5600	5.8556

F11	M8	-1.0047	.89135	.978	-4.0021	1.9928
	M9	-1.0732	.56711	.674	-2.9003	.7539
	M10	-.4665	.48651	.994	-2.0272	1.0942
	M11	-.5818	.57344	.991	-2.4248	1.2613
	M12	1.3364	.77302	.771	-1.3054	3.9782
	F8	-2.6482	.87602	.113	-5.6146	.3181
	F9	-.7315	.58153	.960	-2.6126	1.1496
	F10	-1.5435	.48322	.052	-3.0949	.0078
	F12	1.1042	.92716	.966	-2.1418	4.3502
F12	M8	-2.1089	1.17783	.737	-6.0597	1.8419
	M9	-2.1775	.95624	.436	-5.4896	1.1347
	M10	-1.5707	.91076	.771	-4.7819	1.6405
	M11	-1.6860	.96001	.755	-5.0059	1.6339
	M12	.2322	1.09103	1.000	-3.4759	3.9403
	F8	-3.7525	1.16627	.071	-7.6768	.1719
	F9	-1.8358	.96486	.667	-5.1697	1.4982
	F10	-2.6478	.90901	.164	-5.8556	.5600
	F11	-1.1042	.92716	.966	-4.3502	2.1418

Nota: M= masculino; F = femenino.

8= 8 años; 9= 9 años; 10= 10 años; 11= 11 años y 12= 12 años.

Basadas en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 11.175.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Las diferencias en el factor Retos del yo se dan entre los participantes con género masculino y 12 años de edad y el género femenino a los 8 y 10 años. El comportamiento de las medias del factor Retos del yo por edades y género puede verse en el gráfico siguiente (Figura 30).

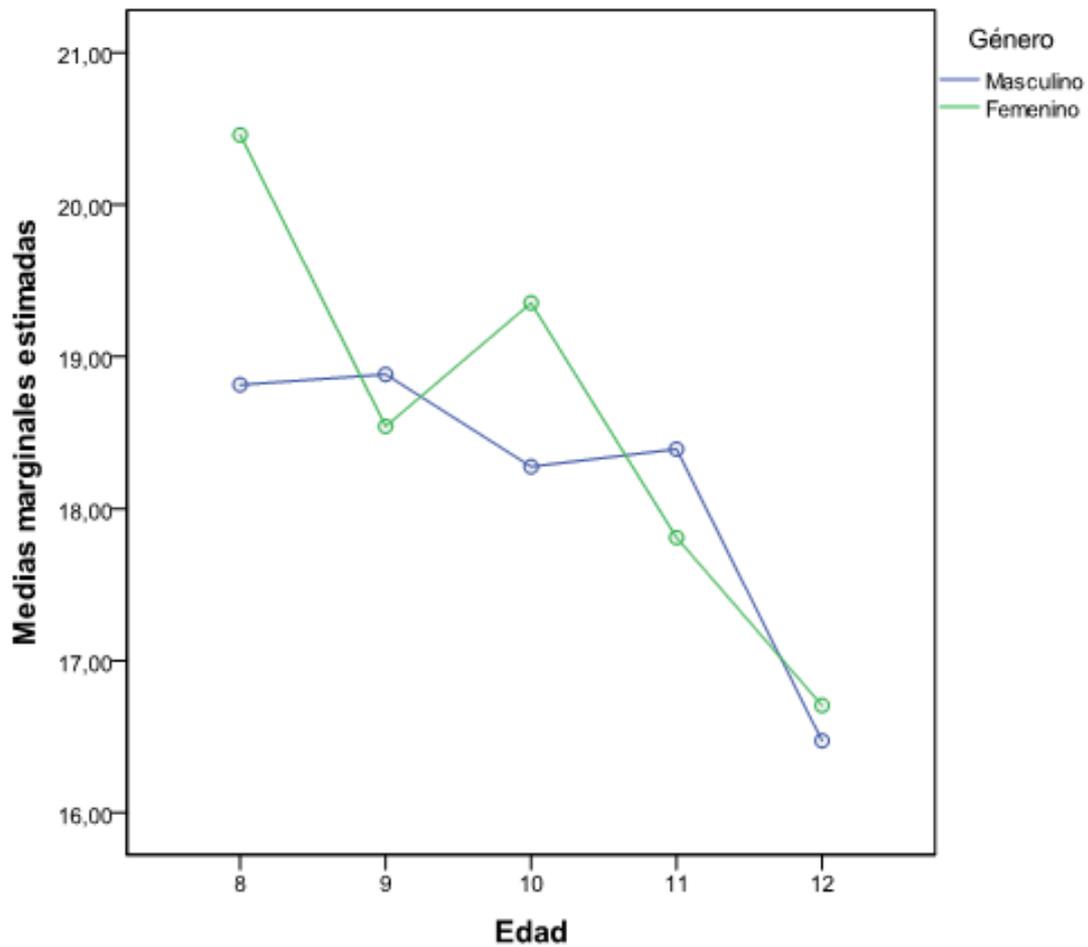


Figura 30. Media del factor Retos del yo en las distintas edades de la muestra

En función de las diferencias de género y edad encontradas se establecen los baremos pertinentes:

- Los factores Fortalezas y Relaciones presentarán baremos generales, al no encontrarse en ellos diferencias significativas en función de género y edad.
- El factor Demandas presentará unos baremos para el género masculino con 8, 9, 10 y 11 años, otro para varones con 12 años. Y para el género femenino un baremos para los 9, 10 y 11 años, otro para los 8 y otro para los 12.

- El factor Retos presentará un baremo para el género masculino entre 8 y 11 años y otro para los 12. Y el género femenino uno específico de los 8 y uno de los 10 años; y otro para el resto de edades (9, 11 y 12 años).

7.2.7.2. BAREMOS DEL FACTOR FORTALEZAS DEL YO

Se presenta en la tabla 20 los baremos generales para el factor Fortalezas del yo.

Tabla 20.

Baremos para el factor Fortalezas del yo.

Media	26.1219
Error típ. de la media	.13662
Mediana	27.00
Moda	30
Desv. típ.	3.34377
Mínimo	10
Máximo	30
Percentiles 10	22.00
20	24.00
25	24.00
30	25.00
40	26.00
50	27.00
60	28.00
70	28.00
75	29.00
80	29.00
90	30.00

7.2.7.3. BAREMOS DEL FACTOR DEMANDAS DEL YO

Se presenta en la tabla 21 los baremos generales para el factor Demandas del yo.

Tabla 21.

Baremos generales para el factor Demandas del yo.

Media	98.4890
Error típ. de la media	.51696
Mediana	99.00
Moda	98 ^a
Desv. típ.	12.05741
Mínimo	47
Máximo	124
Percentiles	
10	83.00
20	89.00
25	92.00
30	94.00
40	97.00
50	99.00
60	102.00
70	105.00
75	107.00
80	109.00
90	112.00

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Pero como se ha visto (tabla 17), existen diferencias de género y edad para el factor Demandas, lo que hace necesario mostrar baremos específicos en función de esas diferencias.

A continuación se presentan los baremos del factor Demandas del yo para los sujetos varones de 8 a 11 años (tabla 22), para los varones con 12 años (tabla 23), para

las niñas de entre 9 y 11 años (tabla 24), para las niñas con 8 (tabla 25) y para las niñas con 12 años (tabla 26).

Tabla 22.

Baremos para el género masculino entre 8 y 11 años del factor Demandas.

Media		97.6578
Error típ. de la media		.74976
Mediana		99.00
Moda		99
Desv. típ.		12.15912
Mínimo		47
Máximo		124
Percentiles	10	81.40
	20	88.00
	25	91.00
	30	93.00
	40	96.00
	50	99.00
	60	101.00
	70	104.00
	75	106.00
	80	107.20
	90	112.00

Tabla 23.

Baremos para el género masculino con 12 años del factor Demandas.

Media	86.6842
Error típ. de la media	4.14648
Mediana	89.00
Moda	89
Desv. típ.	18.07408
Mínimo	49
Máximo	116
Percentiles	
10	61.00
20	70.00
25	74.00
30	75.00
40	85.00
50	89.00
60	92.00
70	98.00
75	102.00
80	104.00
90	110.00

Tabla 24.

Baremos para el género femenino entre 9 y 11 años del factor Demandas.

Media	100.8512
Error típ. de la media	.67933
Mediana	101.0000
Moda	100.00
Desv. típ.	9.96096
Mínimo	63.00
Máximo	121.00
Percentiles 10	87.6000
20	93.0000
25	95.0000
30	96.0000
40	99.0000
50	101.0000
60	104.0000
70	107.0000
75	109.0000
80	110.0000
90	112.0000

Tabla 25.

Baremos para el género femenino con 8 años del factor Demandas.

Media	106.1667
Error típ. de la media	2.09439
Mediana	107.50
Moda	105 ^a
Desv. típ.	10.26038
Mínimo	82
Máximo	122
Percentiles	
10	89.50
20	99.00
25	100.25
30	101.50
40	105.00
50	107.50
60	110.00
70	112.50
75	113.00
80	115.00
90	120.00

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla 26.

Baremos para el género femenino con 12 años del factor Demandas del yo.

Media	89.7059
Error típ. de la media	2.53326
Mediana	92.00
Moda	94
Desv. típ.	10.44488
Mínimo	64
Máximo	110
Percentiles 10	74.40
20	80.60
25	82.50
30	84.40
40	91.20
50	92.00
60	93.80
70	94.00
75	95.50
80	97.40
90	101.20

7.2.7.4. BAREMOS DEL FACTOR RETOS DEL YO

Se presenta en la tabla 27 los baremos generales para el factor Retos del yo.

Tabla 27.

Baremos generales para el factor Retos del yo.

Media	18.5492
Error típ. de la media	.14028
Mediana	18.00
Moda	17
Desv. típ.	3.40729
Mínimo	5
Máximo	25
Percentiles 10	14.00
20	16.00
25	16.75
30	17.00
40	18.00
50	18.00
60	20.00
70	20.70
75	21.00
80	21.00
90	23.00

Pero como se ha visto (tabla 16), existen diferencias de género y edad para el factor Retos, lo que hace necesario mostrar baremos específicos en función de esas diferencias.

A continuación se presentan los baremos del factor Retos del yo para los sujetos varones de 8 a 11 años (tabla 28), para los varones con 12 años (tabla 29), para las niñas de 8 años (tabla 30), para las niñas de 10 años (tabla 31) y para las niñas de 9, 11 y 12 años (tabla 32).

Tabla 28.

Baremos del género masculino con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años para el factor Retos del yo.

Media	18.4737
Error típ. de la media	.20577
Mediana	18.00
Moda	21
Desv. típ.	3.47377
Mínimo	5
Máximo	25
Percentiles	
10	14.00
20	16.00
25	16.00
30	17.00
40	18.00
50	18.00
60	20.00
70	21.00
75	21.00
80	21.00
90	23.00

Tabla 29.

Baremos del género masculino con 12 años de edad para el factor Retos del yo.

Media	16.4737
Error típ. de la media	.68128
Mediana	17.00
Moda	17
Desv. típ.	2.96963
Mínimo	7
Máximo	21
Percentiles 10	14.00
20	15.00
25	15.00
30	16.00
40	17.00
50	17.00
60	17.00
70	18.00
75	18.00
80	18.00
90	21.00

Tabla 30.

Baremos del género femenino con 8 años de edad para el factor Retos del yo.

Media	20.4615
Error típ. de la media	.73428
Mediana	20.50
Moda	25
Desv. típ.	3.74412
Mínimo	11
Máximo	25
Percentiles	
10	16.00
20	17.00
25	17.00
30	18.00
40	19.00
50	20.50
60	22.20
70	23.90
75	24.00
80	24.60
90	25.00

Tabla 31.

Baremos del género femenino con 10 años de edad para el factor Retos del yo.

Media	19.4945
Error típ. de la media	.30155
Mediana	20.00
Moda	20
Desv. típ.	2.87662
Mínimo	13
Máximo	25
Percentiles 10	16.00
20	17.00
25	17.00
30	18.00
40	18.00
50	20.00
60	20.00
70	21.00
75	22.00
80	22.00
90	23.00

Tabla 32.

Baremos del género femenino con 9, 11 y 12 años para el factor Retos del yo.

Media	18.1065
Error típ. de la media	.25623
Mediana	18.00
Moda	18
Desv. típ.	3.33103
Mínimo	9
Máximo	25
Percentiles	
10	13.00
20	15.00
25	16.00
30	17.00
40	17.00
50	18.00
60	19.00
70	20.00
75	21.00
80	21.00
90	22.00

7.2.7.5. BAREMOS DEL FACTOR RELACIONES DEL YO

Se presenta en la tabla 33 los baremos generales para el factor Relaciones del yo.

Tabla 33.

Baremos para el factor Relaciones del yo.

Media	23.9051
Error típ. de la media	.21326
Mediana	24.00
Moda	23
Desv. típ.	5.18007
Mínimo	9
Máximo	35
Percentiles 10	17.00
20	19.00
25	21.00
30	21.30
40	23.00
50	24.00
60	26.00
70	27.00
75	27.00
80	29.00
90	31.00

7.2.8. TIPOLOGÍAS MODALES MULTIVARIADAS

Uno de los objetivos principales de este trabajo era establecer tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz en contextos educativos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria.

Para ello se ha seguido la técnica de análisis de clúster no jerarquizado (k-medias). El objetivo de este análisis es la formación de “k” grupos o conglomerados, donde “k” es un número fijado previamente. A partir de la matriz de datos se agrupan los casos en “k” grupos homogéneos (también llamados clústeres o tipos) de tal manera que la dispersión dentro de cada uno de los grupos sea lo menor posible y los grupos obtenidos sean diferentes entre sí.

En definitiva, su finalidad fundamental es encontrar la agrupación implícita que subyace en las unidades de análisis en relación con un determinado conjunto de variables, dando como resultado grupos homogéneos en los que las unidades pertenecientes a uno de los grupos o clústeres serán lo más parecidas entre sí aunque muy diferentes respecto a los otros grupos (Hair, Anderson, Tatham y Black.2000).

En este trabajo este tipo de análisis permite agrupar a las participantes según las puntuaciones obtenidas en los factores del cuestionario de Personalidad Eficaz para segundo y tercer ciclo de Educación Primaria.

Para el establecimiento de tipologías se utilizarán los cuatro factores de segundo orden del cuestionario y los baremos generales de cada uno de ellos (tabla 20, tabla 21, tabla 27 y tabla 33).

En la Tabla 34 se presentan los baremos generales de los factores del cuestionario, que servirán de guía para conocer la posición relativa de los sujetos agrupados en cada uno de los clústeres.

Tabla 34.

Baremos generales de Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones del yo.

	Fortalezas del yo	Demandas del yo	Retos del yo	Relaciones del yo
Media	26.1219	98.4890	18.5492	23.9051
Error típ. de la media	.13662	.51696	.14028	.21326
Mediana	27.00	99.00	18.00	24.00
Moda	30	98 ^a	17	23
Desv. típ.	3.34377	12.05741	3.40729	5.18007
Mínimo	10	47	5	9
Máximo	30	124	25	35
Percentiles				
10	22.00	83.00	14.00	17.00
20	24.00	89.00	16.00	19.00
25	24.00	92.00	16.75	21.00
30	25.00	94.00	17.00	21.30
40	26.00	97.00	18.00	23.00
50	27.00	99.00	18.00	24.00
60	28.00	102.00	20.00	26.00
70	28.00	105.00	20.70	27.00
75	29.00	107.00	21.00	27.00
80	29.00	109.00	21.00	29.00
90	30.00	112.00	23.00	31.00

Nota. a= Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Los grupos que estadísticamente se van a obtener permitirán la descripción de las características diferenciales de cada tipología en función de su funcionamiento en las distintas dimensiones del constructo: Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones. En

este sentido, se encontrarán grupos de sujetos (tipos) fortalecidos en algunos factores pero con desempeño deficitario en otros.

Para establecer el valor de K se han realizado exploraciones de modelos de agrupaciones desde tres hasta ocho grupos. Finalmente, se ha optado por un modelo de seis grupos por considerarlo el modelo que permite describir los distintos perfiles de funcionamiento en persona eficaz de manera parsimoniosa y consistente (tabla 35).

Tabla 35.

Centros de los seis clústeres en los cuatro factores de Personalidad Eficaz

Factores	Conglomerados					
	1	2	3	4	5	6
Fortalezas del yo	26.66	27.94	27.09	24.86	24.14	24.54
Demandas del yo	97.80	113.61	108.08	85.39	66.00	97.38
Retos del yo	17.92	20.44	19.65	17.28	15.00	18.48
Relaciones del yo	27.66	28.52	22.12	23.41	23.18	19.16

Para una interpretación más rápida y sencilla se muestran las puntuaciones centil de cada tipología en cada factor del cuestionario de Personalidad Eficaz para segundo y tercer ciclo de Educación Primaria.

Tabla 36.

Puntuación centil de cada tipología en los factores Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones del cuestionario.

Factores	Conglomerados					
	1	2	3	4	5	6
Fortalezas del yo	50	70	50	30	25	30
Demandas del yo	40	90	80	10	10	40
Retos del yo	40	70	60	30	10	50
Relaciones del yo	75	80	30	40	40	20

En la tabla 37 se presentan el número de sujetos de la muestra que el análisis de tipologías modales multivariadas presentado ha enmarcado dentro de cada tipología:

Tabla 37.

Número de casos dentro de cada conglomerado

Clústeres	Número de sujetos	Porcentaje
Tipo I	238	23.38 %
Tipo II	158	15.52 %
Tipo III	202	19.84 %
Tipo IV	188	18.47 %
Tipo V	44	4.32 %
Tipo VI	188	18.47 %
Válidos	1018	
Perdidos	204	

El siguiente ANOVA valida los clústeres obtenidos al poner de manifiesto diferencias significativas en las puntuaciones de cada una de las seis tipologías establecidas en cada uno de los cuatro factores del cuestionario (Tabla 38).

Tabla 38.

ANOVA para los centros de conglomerados de los cuatro factores de Personalidad Eficaz en los seis clústeres.

Factores	F	Sig.
Fortalezas del yo	18.281	.000
Demandas del yo	820.632	.000
Retos del yo	17.619	.000
Relaciones del yo	77.495	.000

A continuación se describen cada uno de los seis tipos encontrados en función de las diferencias en las puntuaciones de los cuatro factores del cuestionario de Personalidad Eficaz que aquí se ha validado:

- Tipo Eficacia Relacional (Tipo I):

Esta tipología enmarca a niños y niñas que puntúan por debajo de la media y se encuentran entorno al percentil 40 en los factores Demandas y Retos del yo; en el percentil 50 en el factor Fortalezas y puntúan muy alto en Relaciones del yo dónde alcanzan el percentil 75.

Son sujetos con autoestima y autoconcepto bien ajustado, que se encuentran a gusto con su aspecto físico y se sienten relativamente importantes para su familia y

amigos. Sin embargo, presentan expectativas moderadamente pesimistas acerca de su futuro y escasa motivación intrínseca hacia las tareas escolares. No siempre atribuyen los éxitos a su esfuerzo y presentan un moderado control paterno sobre sus resultados académicos. Su pesimismo se refleja en el afrontamiento de dificultades y la búsqueda de apoyo.

Algo que contrasta con su buen funcionamiento en el área social, dónde se perciben sin dificultades para expresarse en situaciones sociales, comunicar sus sentimientos y defender sus derechos. Esto hace pensar que aunque disponen de la habilidad para pedir ayuda frente a los problemas, lo harán sólo en escasas ocasiones.

En definitiva tienen una moderada autoestima, son ligeramente pesimistas, su estilo atribucional no siempre es el adecuado, tienen dificultades de afrontamiento y para buscar ayuda, presentando un muy buen funcionamiento social (el segundo más alto de todas las tipología después de la prototípica de la Personalidad Eficaz).

- Tipo Eficaz (Tipo II):

Esta tipología representa la figura prototípica de Personalidad Eficaz en niños y niñas de 8 a 12 años. Están por encima del percentil 70 en los cuatro factores del cuestionario. En Demandas del yo se encuentran en torno al percentil 90, en Relaciones al 80 y en Fortalezas y Retos en torno al percentil 70.

Son optimistas, se consideran buenos estudiantes, presentan atribuciones de éxito de esfuerzo y son supervisados por sus progenitores con respecto a sus resultados escolares. Su autoestima es elevada: sienten que son populares, que van a la moda y están contentos consigo mismos. Afrontan sus problemas con una visión positiva, casi nunca caen en la desesperanza o en la indefensión. Además, la ansiedad o el estrés que pueden sufrir ante las dificultades desaparecen por su predisposición a buscar apoyo y ayuda. Algo que facilita el amplio repertorio de habilidades sociales del que

disfrutan: se expresan sin dificultades, defienden sus derechos, son asertivos y populares.

En resumen, puntúan alto en Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones, reflejando el estándar más elevado de Personalidad Eficaz.

- Tipo Inhibido (Tipo III):

Los sujetos enmarcados en esta tipología presentan un funcionamiento adecuado en tres de las cuatro esferas de la Personalidad Eficaz, es decir, en todas a excepción de Relaciones del yo.

Presentan un estilo de pensamiento optimista, tanto a la hora de resolver conflicto como de expectativas futuros sobre su rendimiento o comportamiento escolar. Su estilo atribucional es adaptativo, siempre orientado al éxito.

Su adecuado autoconcepto y autoestima, tanto en la esfera social como física, repercute en una mayor confianza en sus posibilidades; reflejándose en su puntuación en la esfera Retos del yo. La confianza en el entorno y su cierto optimismo hacen que recurran al apoyo social en determinadas ocasiones.

Todo ello se ve reflejado en sus puntuaciones centiles en Fortalezas (percentil 50), Demandas (percentil 80) y en Relaciones (percentil 60).

Sin embargo, se perciben con dificultades en la esfera social. A pesar de la moderada confianza en sí mismos, perciben dificultades para expresarse con libertad. Les cuesta defender sus derechos y hacerlos de forma asertiva. Es este el talón de Aquiles de esta tipología, que sólo alcanza el percentil 30 en Relaciones del yo.

- Tipo Eficacia Limitada (Tipo IV) y Tipo Ineficaz (Tipo V):

El tipo II representaba el prototipo de Personalidad Eficaz, al alcanzar puntuaciones elevadas en todas las dimensiones del cuestionario. Pero en el caso de tipologías con

todos los factores en puntuaciones muy bajas, es decir, lo que se podría denominar personalidad Ineficaz, existen dos perfiles de puntuaciones (Tipo IV y Tipo V).

Ambas alcanzan una baja puntuación en Fortalezas: el Tipo IV puntúa en torno al percentil 30 y el Tipo V en torno al 25. Esto es, presentan una baja autoestima y autoconcepto, creyéndose poco importantes para las personas que tienen más cerca y estando en desacuerdo con su imagen corporal, tanto con la forma en que se peinan y como visten, viéndose como poco atractivos.

En Demandas del yo ambas tipologías alcanzan el percentil 10. Mantienen expectativas pesimistas sobre sus éxitos futuros, cayendo en la anticipación del fracaso. Sienten que no son capaces de cambiar la situación que anticipan. Presentan un estilo atribucional poco adaptativo, marcado por una atribución de fracasos debidos a su falta de capacidad y creyendo además que haberse esforzado más no hubiera cambiado nada.

Hay que destacar que a pesar de pertenecer ambos al centil 10, la tipología V alcanza una puntuación sensiblemente más baja en este factor que el clúster IV. Y es que en el Tipo V su puntuación se encuentra a casi 1.5 desviaciones típicas de la puntuación del centil 10 de Demandas del yo. Una puntuación sensiblemente baja que refleja este factor como un punto crítico a intervenir en el Tipo V.

Las puntuaciones en Relaciones del yo en ambas tipologías también son similares: Tipo IV y Tipo V están en torno al percentil 40. Apenas se diferencian en un punto entre sus puntuaciones (siendo la desviación típica de este factor de 3.40). Ambos tipos presentarán por tanto dificultades en sus relaciones sociales: demuestran escasa habilidad social, son poco asertivos y mantendrán una postura pasiva ante la violación de sus derechos. Tendrán dificultades para expresarse en situaciones sociales y comunicar cómo se sienten.

Otra diferencia entre ambas tipologías (Tipo IV y Tipo V) se da en la dimensión Retos del yo. El Tipo IV (percentil 30) puntúa casi una desviación típica más alta que el

Tipo V (percentil 10). Aunque ambas tipologías no alcanzan la media, la del Tipo V es especialmente baja. Ambas serán pesimistas sobre su capacidad para resolver problemas y, a pesar de ello, tampoco buscarán ayuda para mejorar el resultado final.

Esta distancia en la puntuación en Retos del yo marca la diferencia entre el absoluto pesimismo en el afrontamiento de problemas (con las consecuencias que se presumen para la toma de decisiones) y la falta de confianza en un solución satisfactoria de los conflictos del tipo V y cierta moderación en estos pensamientos fatalistas que llevará a una postura más saludable del Tipo IV.

En definitiva, ambas tipologías son dos partes de la Personalidad Ineficaz, aunque el Tipo V es especialmente preocupante por su funcionamiento en la dimensión Retos del yo y sobretodo en Demandas del yo, dónde alcanzan una puntuación crítica.

- Tipo Eficacia Resolutiva (Tipo VI):

Esta tipología alcanza puntuaciones bajas en Fortalezas del yo (percentil 30), reflejando escasa autoestima social y física. En Demandas del yo llegan al percentil 40. Sus expectativas, tanto en lo referente a su rendimiento como a su comportamiento futuro, son en ocasiones pesimistas y en otras optimistas, aunque están más presentes las primeras.

No siempre presentan un estilo atribucional adecuado, pero en determinadas circunstancias aceptan su grado de responsabilidad y asumen locus de control en sus experiencias pasadas de fracaso y éxito, que como vemos por su puntuación en Retos (percentil 50) extrapolan al futuro.

Se consideran estudiantes medios-bajos, con motivación intrínseca moderada y sólo dirigida a ciertas tareas escolares.

El punto fuerte de este grupo es el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones. En Retos del yo alcanzan el percentil 50. Son positivos y confiados con respecto a sus posibilidades de éxito ante el conflicto, aunque no siempre. Tampoco buscarán de manera frecuente la ayuda de otras para abordar las dificultades.

Quizá debido al punto más débil de esta tipología: Relaciones del yo. Alcanzan el percentil 20 en este factor, es decir, el funcionamiento más deficitario de todos los clústeres. Presentan problemas para relacionarse, serán tímidos y con tendencia al aislamiento.

En definitiva, presentan problemas de autoestima y déficit en habilidades sociales. Algo que compensan con un aceptable estilo de afrontamiento, cierto locus de control sobre sus éxitos y con un estilo de pensamiento que en determinadas ocasiones se vuelve optimista.

8. CONCLUSIONES

El presente trabajo perseguía dos objetivos principales: la construcción y validación de un cuestionario de evaluación de Personalidad Eficaz y el establecimiento de tipologías modales multivariadas en contexto de Educación Primaria.

En busca de su consecución se han seguido distintos métodos y análisis cuyos resultados discutimos en este apartado. Así mismo, de cara a establecer el alcance de las conclusiones que se pueden extraer se reflejarán las limitaciones de este trabajo y se establecerán recomendación de cara a futuras investigaciones.

Dado que muchos de los resultados resultan inéditos con respecto a la evaluación del constructo de Personalidad Eficaz siguiendo la metodología de escenarios y el establecimiento de tipologías modales en estas edades, las limitaciones presentadas pueden y deben subsanarse en trabajos futuros.

Podemos concluir que esta investigación se presenta un cuestionario construido mediante la metodología de escenarios que resulta fiable y válido, baremado en población española para niños y niñas de 8 a 12 años y que permite el establecimiento de seis tipos diferentes de sujetos en función de su competencia en Personalidad Eficaz.

Los doce factores de primer orden se ajustaron al modelo de Personalidad Eficaz defendido por el grupo de investigación GOYAD, que la configuran en torno a cuatro factores (o esferas del yo): Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones. Y lo hicieron según lo teóricamente esperado.

Cómo punto de partida para la redacción de las conclusiones parece procedente contextualizar los resultados obtenidos dentro de los planteamientos de Erikson y el modelo que utiliza para describir el desarrollo de la personalidad del niño. Su perspectiva tiene en cuenta los aspectos psicológicos y los sociales, y liga el comportamiento del individuo y la edad. Su tesis es básicamente psicoanalítica pero de la psicología del Yo, a diferencia de Freud que se centró en el inconsciente y el Ello.

Para Erikson el desarrollo de la personalidad se encuentra en función de secuencias de estadios o edades; los estadios son cambios, pero también estabilidad, ya que son bloques homogéneos, en los cuales el Yo se va fortaleciendo hasta alcanzar una identidad definitiva. Esta identidad se da como resultado de tres procesos: biológico, psicológico y social, los cuales están en continua interacción.

Establece ocho períodos del desarrollo. Cada uno de ellos gira en torno a una "crisis" en la personalidad que involucra un conflicto mayor diferente. Cada crisis es un punto crucial relacionado con un aspecto de importancia a lo largo de la vida. Las crisis surgen de acuerdo con el nivel de maduración de una persona en un momento determinado. Si la persona se ajusta a las exigencias de cada crisis, el yo se desarrollará a las siguientes: si una crisis no es resuelta satisfactoriamente, la persona continuará luchando con ella y ésta interferirá con el desarrollo saludable del yo. La solución exitosa de cada una de las ocho crisis necesita un equilibrio entre un rasgo positivo y uno negativo correspondientes. Aunque la cualidad positiva debería predominar también se necesita cierto grado negativo. El resultado exitoso de cada crisis incluye el desarrollo de una "virtud" en particular

Desde esta perspectiva, Erikson (1963) definió la etapa escolar (entre los 7 y los 12 años) como la etapa de la **laboriosidad** frente a la **inferioridad**. En esta etapa el niño aprende lo básico de la vida que necesita para llegar a ser un adulto funcional y competente, es decir, eficaz.

Según Erikson, los escolares de esta etapa procuran por todos los medios aprender las habilidades que son valoradas en su cultura. El objetivo de este período es ganarse el respeto y la consideración de adultos e iguales, y para ello el niño debe desempeñar con éxito las tareas que son relevantes en cada cultura, lo que se conoce como ser *productivo*.

Los límites de su yo incluyen sus herramientas y habilidades: el "principio del trabajo" le enseña el placer de completar el trabajo. En esta etapa, todos los niños de todas las culturas reciben algún tipo de instrucción sistemática. Así, con el tiempo se desarrolla a los elementos fundamentales de la tecnología, a medida que el niño

adquiere capacidad para manejar los utensilios y herramientas que utilizan los adultos. En culturas más civilizadas se prepara al niño a leer y escribir.

El peligro del niño en esta etapa radica en un sentimiento de inadecuación e inferioridad. Si desespera de sus herramientas y habilidades o de su status entre sus compañeros, puede renunciar a la identificación con ellos y con un sector del mundo de las herramientas o la industria. Esta es una etapa decisiva desde el punto de vista social: puesto que la industria implica hacer cosas junto a los demás y con ellos.

La virtud que surge de la solución exitosa de esta crisis es la competencia, o sea, la capacidad del yo para dominar habilidades y completar trabajos. A medida que los niños comparan sus habilidades con las de sus compañeros, se forman una idea de lo que son. Si se sienten inferiores a esta comparación pueden refugiarse en el seno de la familia, el lugar más conocido pero menos estimulante. La motivación hacia la productividad coincide con el crecimiento de nuevas demandas, tanto escolares como sociales y de autonomía personal, a las que el niño mayor debe hacer frente.

En este sentido, el factor Demandas del constructo Personalidad Eficaz es el más complejo de cuantos componen el cuestionario. Se configura en torno a una constelación de atribuciones, motivación y expectativas que giran en torno a la obtención de éxitos y la evitación de fracasos. Aparecen las demandas escolares y sociales a lo largo de todo el cuestionario.

Numerosos ítems del factor Demandas van dirigidos a ese “ser productivo” al que hace referencia Erikson (1963). El “principio del trabajo” también aparece reflejado en el factor de primer orden Motivación Intrínseca.

En este mismo sentido se manifiestan Singer y Singer (1971), planteando que en la escuela la necesidad de tener éxito se impone a todos los niños. Para muchos de ellos la competición se centrara principalmente alrededor del éxito en la escuela y, en segundo lugar, en la aceptación social por parte de sus padres (Kagan y Mossh, 1962). Ambos aspectos recogidos en el cuestionario aquí validado.

Así mismo, hasta el final de esta etapa el individuo no adquiriría una completa autorregulación ni de sus aprendizajes ni de su autodisciplina, con lo que el factor de primer orden “evitación de castigo” como descriptor de eficacia en estas edades cobraría sentido

El respeto y la consideración de adultos e iguales que Erikson plantea como el objetivo de este periodo, aparece sobretodo en la esfera Fortalezas del constructo Personalidad Eficaz, en el factor Autoestima Social que trata sobre ser querido e importante para la familia e iguales.

Siguiendo con Fortalezas, Harter (1985) en un estudio sobre los aspectos que más afectaban a la opinión que tenían de sí mismo a niños entre 8 y 11 años encontró que se juzgan más por su buen aspecto y popularidad. Estos son precisamente las dos variables que conforman cada uno de los dos factores de primer orden que lo configuran: Autoestima física y Autoestima Social.

Los factores de la esfera Relaciones del yo del constructo Personalidad Eficaz (asertividad y defensa de derechos propios) se han asociado en niños de estas edades con la popularidad (Gay, 2003). Olivero (2005) sugiere que para poseer un gran manejo de habilidades sociales, es necesario emplear un estilo asertivo para la interacción social, es decir, la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de derechos. Estos niños mantienen un contacto visual directo, hablan fluido, utilizan gestos firmes, postura recta, emplean respuestas directas y utilizan verbalizaciones positivas.

Así, la esfera Relaciones y los factores que la conforman cobrarán especial importancia en la infancia intermedia ya que es el periodo en el que comienzan a ensayar y entrenar sus habilidades sociales, especialmente con sus iguales, pero también con figuras de autoridad diferente a los padres: sus profesores.

Por último, referente a las estrategias de afrontamiento en la infancia las investigaciones han tenido como marco de referencia el control de las emociones. Es en la infancia dónde las técnicas de control emocional evolucionan y donde se observa una tendencia que va desde intentar abordar la situación que causa la emoción indeseada a intentar abordar la emoción misma. También se aprecia una tendencia a controlar la emoción por medios mentalistas y no sólo conductuales (Delgado, 2008).

En la esfera Retos del yo del cuestionario de Personalidad Eficaz una estrategia puede considerarse mentalista (factor afrontamiento positivo) y otra conductual (búsqueda de apoyo social). Ambas situadas, tanto en el intento de abordar la situación (sería más propio de la primera infancia) como en el control de la emoción, esto es, un afrontamiento más eficaz.

Ya se ha indicado que son numerosos los estudios e investigaciones que establecen la importancia de los factores de primer orden obtenidos en las edades con las que se trabaja en este trabajo (entre los 8 y los 12 años). Se expuso en su momento (apartado 7.2.3. Denominación de los factores y distribución de los ítems) la importancia y pertinencia de la inclusión de estos factores a la hora de evaluar la Personalidad Eficaz, así como su relación con distintas variables de bienestar psicológico, salud mental y desarrollo personal y social.

Aquí, en este apartado, se ha intentado establecer la importancia de su evaluación en edades comprendidas entre los 8 y los 12 años como un momento crítico en el desarrollo de estas competencias.

Con respecto a la metodología de escenarios Demorest y Alexander (1992) plantean como indispensable la búsqueda y la obtención de información de los escenarios más destacados que conforman la ecología de la vida de una persona e investigar sus ambientes más comunes, más influyentes, o más problemáticos.

Y más si, tal como plantea el modelo de análisis conceptual de la personalidad de Mc Adams (1995), variables como las que contemplan el constructo de Personalidad Eficaz precisan de un tiempo, contexto y rol determinados.

Es en este contexto dónde la metodología de escenarios de este trabajo cobra su sentido.

Ya se han revisado varios estudios (apartado 3. Antecedentes de la utilización de escenarios como forma de evaluación en psicología) que presentan puntos en común con la metodología aquí utilizada, aunque en algunos casos las teorías subyacentes y los propósitos difieran de los de esta investigación. Y se ha visto que en psicología son de uso frecuente sobretodo en la etapa infantil (por ejemplo, Murray, 1943; Bellak, 1993; Phillipson, 1955; Corman, 1982; Rosenzweig, 1972).

Los resultados ya han sido descritos: una media de más de 28 respuestas por escenario planteado y en total más de 1200 respuestas aplicando esta metodología sobre 136 alumnos de seis aulas distintas. En base a esto, se obtuvieron más de 340 ítems que en base a juicios de expertos y criterios empíricos se fueron reduciendo hasta el cuestionario final de cuarenta y tres.

Así pues, se considera esta metodología cómo adecuada para el objetivo propuesto. Es de fácil y corta aplicación y permite obtener gran cantidad de información sobre las variables objeto de evaluación ejecutándolo sólo sobre una muestra reducida. Si bien, la creación y el diseño de los escenarios si puede resulta la etapa más laboriosa, extensa y escrupulosa de esta forma de trabajo.

Su puesta en práctica ha dado lugar a una publicación en la que se explican sus fases y funcionamiento que se titula: Utilización de escenarios inacabados para la elaboración de ítems en contextos de Educación Primaria (Pizarro, Di Giusto y Castellanos, 2011).

Como sugerencia para futuros trabajos deberían seleccionarse muestras con igual representatividad no sólo por género, sino también por edad y curso escolar. También sería conveniente incluir mayor representatividad de muestra inmigrante o

de etnias diferentes para corregir posibles limitaciones de representatividad de las respuestas.

Además, resultaría conveniente su aplicación en diferentes ciudades o comunidades autónomas, ya que en la aplicación de la metodología de escenarios en este trabajo fue en Oviedo.

Otra recomendación en trabajos futuros sería la elaboración de nuevos escenarios en base a los factores encontrados en el análisis factorial exploratorio llevado a cabo.

Para la selección de variables que se querían recoger en los escenarios que se aplicaron se utilizó el constructo teórico de Personalidad Eficaz y los factores obtenidos de las baterías de evaluación del constructo para población adolescente. Sin embargo, ahora que disponemos de factores para esta población específica (de 8 a 12 años), deberíamos basarnos en estos para el diseño de escenarios.

Con respecto al análisis de fiabilidad el índice de consistencia interna α de Cronbach del cuestionario fue de .812. Un índice adecuado.

Todos los factores de segundo orden del cuestionario también alcanzaron índices de fiabilidad aceptables, a excepción de Retos del yo. Algo que se minimizó con el cálculo de su error típico.

Además, debe tenerse en cuenta que la utilización de datos ordinales con un modelo para la estimación de la fiabilidad que asume su continuidad (como es el índice α de Cronbach) tiene efectos negativos sobre el coeficiente de consistencia interna (Zumbo, Gadermann y Zeiser, 2007); de hecho, el valor poblacional del coeficiente de fiabilidad es infraestimado (Elosua y Zumbo, 2008).

Sin embargo, a sabiendas de que fiabilidad sería más elevada calculados por otros índices, optamos por el α de Cronbach por ser el coeficiente de fiabilidad más utilizado en las ciencias sociales (Zumbo y Rupp, 2004). Cronbach (2004) apuntó que su

artículo de 1951 había sido citado no menos de 5.590 veces y que se nombraba aproximadamente 325 veces al año en el *Social Sciences Citation Index*.

Con respecto a la validez, cabe destacar que no existe un coeficiente o índice fijo de validez que vaya a servir para concluir que un test es o no válido. Existen diversos tipos de validez que mantienen una relación de influencia recíproca y que no pueden entenderse como independientes entre sí, es decir, conforman las diversas partes de un todo: lo que se conoce de forma genérica como validez (Muñiz, 1998).

En este trabajo se han sometido a prueba distintos tipos de validez del cuestionario, a saber, validez de contenido, validez de constructo y validez predictiva concurrente:

- Para la validez de contenido se ha recurrido al análisis racional de ítems mediante juicio de expertos.
- Para la validez de constructo se ha recurrido el análisis factorial exploratorio y confirmatorio.
- Para la validez predictiva se optado por un estudio de validez concurrente recurriendo el test reducido ya validado de Fueyo, Martín y Dapello (2010).

Con respecto a al cuestionario reducido de Fueyo, Martín y Dapello (2010) el que aquí se presenta para la evaluación de la Personalidad Eficaz da más información en cuanto que su extensión es casi el doble en cuanto a número de ítems.

Así mismo, recoge cuatro veces más dimensiones: el reducido tiene cuatro factores de primer orden y el ampliado, que aquí se presenta, tiene doce.

Todo ello sin perjuicio de su consistencia interna, que sale incluso más elevada en el cuestionario que aquí se presenta.

Además, el análisis factorial confirmatorio al que fue sometido la versión ampliada permite el análisis de las cuatro esferas de la Personalidad Eficaz libres de fuente de error.

Todo ello permite el establecimiento de tipología modales multivariadas con matices más ricos en cuanto a nivel de información y diversidad de la misma.

Como sugerencia para futuros trabajos, una vez conocido la estructura básica del cuestionario obtenida del análisis factorial exploratorio se deberían formular nuevos ítems orientados a que ciertos factores alcancen al menos tres, ya que dos de los doce factores de primer orden están compuestos por dos ítems.

Además, sería interesante que se buscara la inclusión en el modelo de ciertos factores que teóricamente deberían figurar en el constructo, y que no han surgido en la metodología seguida. Por ejemplo, sería interesante incorporar factores como la autoestima académica a Fortalezas del yo; o aumentar el número de factores que componen las esferas Retos y Relaciones ya que los dos factores de primer orden que componen cada una de ellas se antojan insuficientes para explicar la complejidad del constructo. En este sentido, debería intentar mejorarse el índice de consistencia interna de la dimensión Retos del yo.

También podría optarse en trabajos futuros por una validez orientada a criterios externos como el rendimiento académico, además de la validez concurrente con la que se ha trabajado. El test reducido que se ha usado para esta validez (Fueyo, Martín y Dapello, 2010) y que correlacionó fuertemente con el que se ha validado aquí demostró ser un buen predictor del rendimiento académico del alumno, por lo que sería interesante comprobar si esto también se da en el cuestionario que se presenta en este trabajo.

Con respecto al segundo objetivo, el establecimiento de tipologías modales multivariadas, el cuestionario ha arrojado seis tipologías de niños y niñas que se desenvuelven de forma distinta en función de las variables contempladas por el cuestionario de Personalidad Eficaz presentado.

Estas tipologías deberían servir para la intervención diferencial en función del clúster al que pertenezca el sujeto, es decir, el entrenamiento en las competencias personales y sociales debe ajustarse a las diferencias encontradas. Lo ideal sería

establecer entrenamientos eficaces en estas competencias para cada una de las seis tipologías encontradas.

Cabe recordar que en el análisis de diferencias por género y edad se han encontrado diferencias significativas en factores de segundo orden del cuestionario.

En futuros trabajos estas diferencias deben ser tenidas en cuenta a la hora de establecer tipologías modales. Este funcionamiento diferente en función del género y la edad hace que ciertas tipologías puedan estar configuradas con el grueso de determinadas edades y géneros. Y esto puede llevar a creer que puntúa bajo en determinados factores, cuando puede ser lo normativo para ese género y esa edad. Por tanto, lo ideal sería establecer tipos en cada uno de los grupos en los que se encontraron diferencias.

En este trabajo no ha sido posible por que ciertos grupos eran pequeños, y carecería de sentido establecer tipologías diferentes con grupos tan poco numerosos.

Para terminar se puede concluir con respecto al primer objetivo que el cuestionario presentado está compuesto de cuarenta y tres ítems, doce factores de primer orden que se configuran en torno a las cuatro esferas del yo que postula el constructo de Personalidad Eficaz. Ha demostrado ser fiable y válido para la evaluación del citado constructo. Además, ha sido baremado en población de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria en función del género y la edad de los participantes. Y, en respuesta al segundo objetivo, se han establecido seis tipologías modales multivariadas en torno a la Personalidad Eficaz en niños y niñas de 8 a 12 años.

REFERENCIAS

- Achenbach, T.M. (1991a). *Manual for the Child Behavior Checklist 4/18 and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. (1991b). *Manual for Teacher's Report Form and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of VT, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T.M. (1991c). *Manual for the Youth Self Report and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T.M. (1993). *Empirically based taxonomy: How to use syndromes and profile types derived from the CBCL/4-18, TRF and YSR*. University of Vermont: Burlington.
- Achenbach, T.M. y Edelbrock, C.S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301.
- Albores-Gallo, L., Márquez-Caraveo, E. y Estañol, B. (2003). ¿Qué es el temperamento? El retorno de un concepto ancestral. *Salud Mental*, 26 (3), 16-26.
- Albridge, M. y Wood, J. (1999). *Interviewing children. A guide for child care and forensic practitioners*. Bafins Lane, Chichesters: Wiley.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Allport, G. W. (1958). What units shall we employ? En G. Lindzey (Ed.), *Assessment of human motives* (pp. 239-260). Nueva York: Rinehart.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Allport, G.W. (1977). *Psicología de la personalidad*. Barcelona: Paidós.

-
- Aluicio, A. y Revellino, M. (2011). Relación entre autoeficacia, autoestima, asertividad, y rendimiento académico, en estudiantes que ingresaron a Terapia Ocupacional. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 11 (2), 3-17.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edition, Text Revision (DSM IV-TR)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Angulo Ramos, J. (2008). *Relación de la motivación y satisfacción de la profesión elegida con el rendimiento de los estudiantes de la facultad de Educación de la UNMSM*. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Armor, D.A. y Taylor, S.E. (1998). Situated optimism: Specific outcome expectancies and self-regulation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 30, pp. 309-379). New York: Academic Press.
- Aron, A. y Aron, E. (2002). *Statistics for the Behavioral and Social Sciences. A Brief Course*. (Second Edition, Vol. 1.) Prentice Hall. New York
- Atil, H. y Unver, Y. (2001). Multiple Comparisons. *OnLine Journal of Biological Sciences*, 1(8), 723-727.
- Baeza Martín, R. y Martín Palacio, M.E. (2002). Cuestionario de la personalidad eficiente (PDE). En M.I. Fajardo Caldera, M.I. Ruíz Fernández, F. Vicente Castro y J.A. Julve Moreno (Ed.), *Psicología de la educación y formación del profesorado. Nuevos retos, nuevas propuestas*. Teruel: Psicoex.
- Báguena, M.J. (1989). El análisis dimensional y/o disposicional del individuo. En E. Ibáñez y V. Pelechano (Coords.), *El análisis dimensional y/o disposicional del individuo* (pp. 45-82). Madrid: Alhambra.
- Bandura, A. (1975). The ethics and social purposes of behavior modification. En C. M. Franks y G. T. Wilson (Eds.), *Annual review of behavior therapy theory and practice* (Vol. 3). New York: Brunner/Mazel.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs. N.J: Prentice Hall.

-
- Bandura, A. (1985). Model of causality in social learning theory. En M. J. Mahoney y A. Freeman (Eds.), *Cognition and psychotherapy*. New York: Plenum Publishing Corporation.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, (50), 248-287.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: the exercise of control*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 (1), 13-25.
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *Brit. J. Psychol. Statist*, 3, 77-85.
- Bauminger, H., Morash, J. y Schorr, N. (2005). Social Information Processing and Emotional Understanding in Children with LD. *Journal of learning disabilities*, 38 (1), 45-61.
- Bellack, A. S. (1983). Recurrent problems in the behavioral assessment of social skills. *Behavior Research and Therapy*, 21, 29 - 41.
- Benedetti, G. (1980). *El Carácter en Enciclopedia Temática de Psicología*. Barcelona: Herder.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bentler, P. M. (1993). *EQS. Structural Equations Program Manual*. Los Angeles: BMDP Statistical Software Inc.
- Bentler, P. M. (2007). Can scientifically useful hypotheses be tested with correlations? *American Psychologist*, 62, 772-782.
- Bentler, P.M. y Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness-of-fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Berger, G. (1967). *Carácter y personalidad*. Barcelona: Paidós

-
- Berk, L.E. (2001). *Desarrollo del Niño y del Adolescente (4ª edición)*. Madrid: Prentice Hall.
- Bindra, D. y Scheier, I.H. (1954). The relation between psychometric and experimental research in psychology. *Amer. Psychologist*, 9, 69-71.
- Block, J. (1995). A contrarian view of the five-factor approach to personality description. *Psychological Bulletin*, 117, 187-215.
- Block, J. (2001). Millenian contrarianism: The five-factor approach to personality description 5 years later. *Journal of Research in Personality*, 35, 98-107.
- Block, J., Weiss, D. S., y Thorne, A. (1979). How relevant is a semantic similarity interpretation of personality ratings? *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1055-1074.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley y Sons.
- Bollen, K. A. y Long, J. S. (1993). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bolz, C.H. (1972). *Personality Types en Multivariate Personality*. N.Y.: By Ralph Maxion Dreger.
- Bornas, X. (1986). *La teoría de la atribución y del desamparo aprendido y su proyección sobre los problemas de rendimiento escolar*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de les liles Balears.
- Bouchard, T. J. Jr., Lykken, D. T., McGue, M., Segal, N. L., y Tellegen, A. (1990). Sources of human psychological differences: The Minnesota Study of Twins Reared Apart. *Science*, 250, 223-228.
- Bradberry, T. y Greaves, J. (2005). *The Emotional Intelligence Quick Book*. New York: Simon and Schuster.
- Brage, D., Meredith, W., y Woodward, J. (1993). Correlates of loneliness among midwestern adolescents. *Adolescence*, 28, 685-693

-
- 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*. Newbury Park: Sage.
- Buss, A. H. (1989). Personality as traits. *American Psychologist, 44*, 1378-1388.
- Buss, A. H. (1991). The EAS Theory of temperament. En Strelau, J., y Angleiner, A. (Eds.), *Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement*. New York: Plenum.
- Buss, A. R. y Poley, W. (1979). *Diferencias individuales. Rasgos y factores*. Ciudad de México: El Manual Moderno S.A.
- Buss, A.H. (1989). Personality as traits. *American Psychologist, 44*, 1378-1388.
- Buss, A.H. y Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Buss, D. M. (1991). Evolutionary personality psychology. In M. R. Rosenzweig & L. W. Porter (Eds.), *Annual review of psychology* (Vol. 42). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist, 45*, 735-750.
- Cantor, N., y Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Cantor, N., Acker, M., y Cook-Flanagan, C. (1992). Conflict and preoccupation in the intimacy life task. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 644-655.
- Cantor, N., Mischel, W., y Schwartz, J. C. (1982). A prototype analysis of psychological situations. *Cognitive Psychology, 14*, 45-77.
- Caprara, G.V. y Cervone, D. (2000). *Personality. Determinants, dynamics, and potentials*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrasco, O. y del Barrio, G. (2007). Temperamental and personality variables in child and adolescent depressive symptomatology. *Psicothema, 19 (1)*, 43-48.

-
- Carver, C., Scheier, M. y Ortiz Salinas, M, E. (1997). *Teorías de personalidad. Segunda Edición*. Mexico. Ed. Prentice Hall Hispanoamerica.
- Casas Cardoso, G. y Veitía, N. (2008). Aplicación de métodos de comparaciones múltiples en Biotecnología Vegetal. *Biotecnología Vegetal*, 8 (2), 67 – 71.
- Caspi, A. (2000). The child is father of the man: personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158-172.
- Caspi, A. y Silva, P.A. (1995). Temperamental qualities at age three predict personality traits in young adulthood: longitudinal evidence from a birth cohort. *Child Development*, 66(2), 486-98.
- Caspi, A. y Herbener, E.S. (1990). Continuity and change: assortative marriage and the consistency of personality in adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 250-8.
- Caspi, A. y Moffitt, T.E. (1991). Individual differences are accentuated during periods of social change: the sample case of girls at puberty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(1), 157-68.
- Caspi, A. y Roberts, B.W. (1999). Personality continuity and change across the life course. En L. A. Pervin and O. P. John (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford Press.
- Caspi, A., Bem, D. J., y Elder, G. H. J. (1989). Continuities consequences of interactional styles across the life course. *Journal of Personality (Special Issue: Long term stability and change in personality)*, 57, 375–406.
- Caspi, A., Roberts, B.W. y Shiner, R. (2005). Personality development. *Annual Review of Psychology*, 56, 453-484.
- Caspi, A., y Roberts B. W. (2001). Personality Development Across the Life Course: The Argument for Change and Continuity. *Psychological Inquiry*, 12 (2), 49–66.
- Cattell, R.B., Couter, M.A., y Tsujioja, B. (1966). The taxonometric recognition of types and functional emergemts. En R. Catell (Ed.), *Handbook of multivariate experimental psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Cattell, R.B. (1979). *Rasgos. Enciclopedia Universal de las Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Aguilar.

-
- Caulkins, D., Trosset, C., Painter, A. y Good, M. (2000). Using Scenarios to Construct Models of Identity in Multiethnic Settings. *Field Methods*, 12, 267-281.
- Cervone, D. (1997). Social-cognitive mechanisms and personality coherence: Self-knowledge, situational beliefs, and cross-situational coherence in perceived self-efficacy. *Psychological Science*, 8, 43-50.
- Cervone, D. y Shoda, Y. (1999). Social-cognitive theories and the coherence of personality. En D. Cervone y Y. Shoda (Eds.), *The coherence of personality. Social-cognitive bases of consistency, variability and organization* (pp. 3-33). Nueva York: Guilford.
- Chambers, A.L., y Wilson, M.N. (2007). Assessing male batterers with the Personality Assessment Inventor. *Journal of Personality Assessment*, 88, 57-65.
- Chase, L. (1991). *Physical self-perceptions and activity involvement in the older population*. Dissertation abstract. Arizona: Universidad de Arizona.
- Chess, S., y Thomas, A. (1989). Issues in the clinical application of temperament. En G.A. Kohnstamm, J.E. Bates y M.K. Rothbart (Eds.), *Temperament in Childhood* (pp. 377-386). Chichester: Wiley.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., y Coppotelli, H.A. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-569.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial. Psicología y Educación.
- Collins, W. A. y Gunnar, M. R. (1990). Social and Personality Development. *Annual Review of Psychology*, 41, 387-416.
- Colmenares, M. y Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación, social*, 5 (3). Disponible en línea: www.urbe.edu/publicaciones/redhecs/historial.html

-
- Conley, J. J. (1985). Longitudinal stability of personality traits: A multitrait multimethod-multioccasion analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 1266-1282.
- Corman, L. (1982). *El test PN II*. Barcelona: Herder.
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEO-PIR) and NEO five-factor inventory (NEO-FFI): Professional Manual*. Florida: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.T. y McCrae, R.R. (1998). Trait theories of personality. En D.F. Barone, M. Hersen y V.B. Van Hasselt (Eds.), *Advanced personality* (pp. 103-121). Nueva York: Plenum.
- Costello, A. B. y Osborne, J. W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most from Your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 10* (7). Disponible en línea: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=7>
- Cramer, P. (1991). *The development of defense mechanisms*. New York: Springer-Verlag.
- Crawford, T. N, Cohen, P., First, M. B., Skodol, A. E., Johnson, J. G. y Kasen, S. (2008). Comorbid Axis I and Axis II disorders in early adolescence: outcomes 20 years later. *Archives of General Psychiatry, 65*(6), 641-8.
- Cronbach, L. J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement, 64*, 391-418.
- Cronbach, L. J. y Shavelson, R. J. (2004). My Current Thoughts on Coefficient Alpha and Successor Procedures. *Educational and Psychological Measurement, 64* (3), 391-418.
- Cronbach, L.J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *Amer. Psychologist, 30*, 116-127.
- Cruz, M.S., Torres, M. y Maganto, C. (2003). Importancia del estilo cognitivo y el temperamento en el ámbito escolar. *Acción Psicológica, 2* (1), 29-39.
- Dapelo, B. y Martín del Buey, F. (2007). Personalidad eficaz (PECE) en el contexto de la educación técnico –profesional. *Revista de Orientación Educativa, 39*,13-29.

-
- Dapelo, B., Marcone, R., Martín Palacio, E., Martín del Buey, F. y Fernández, A. (2006). Adaptación Chilena del cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes. *Psicothema*, 18 (1), 130-134.
- Dashiell, J.F. (1939). Some rapprochements in contemporary psychology. *Psychol. Bull.*, 36, 1-24.
- Delgado, B. (2008). *Psicología del desarrollo desde la infancia a la vejez*. Madrid: McGraw-Hill.
- Demorest, A. P. y Alexander, I. E. (1992). Affective Scripts as Organizers of Personal Experience. *Journal of Personality*, 60, 645–663.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. En M. R. Rosenzweig y L. W. Porter (Eds.), *Annual review of psychology* (Vol. 41, pp. 417-440). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Digman, J., y Shmelyov, A. (1996). The structure of temperament and personality in Russian children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 341-351.
- Dunn, J., y Plomin, R. (1990). *Separate lives: Why siblings are so different*. New York: Basic Books.
- Düss, L. (1980). *Fábulas*. Madrid: TEA, S.A.
- Dziuban, C. D. y Shirkey E.C. (1974). When is a correlation matrix appropriate for factor analysis? *Psychological Bulletin*, 81, 358–361.
- Elosua, P. y Zumbo, B. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20(4), 896-901.
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1058-1068.
- Enrique, L. (2004). Neuroticismo, extraversión y estilo atribucional en veteranos de guerra: una aproximación desde el estrés postraumático. *Interdisciplinaria*, 21 (2), 213-242.
- Epstein, S. (1979). The stability of behavior: 1. On predicting most of the people much of the time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1097-1126.

-
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society (2ª ed.)*. New York: Norton.
- Esparza, N. y Rodríguez, M. (2009). Factores contextuales del desarrollo infantil y su relación con los estados de ansiedad y depresión. *Revista diversitas-perspectivas en psicología*, 5 (1), 47-65.
- Eysenck, H. J. (1956). The inheritance of extraversión- introversión. *Acta Psychol*, 12, 95-110.
- Eysenck, H. J. (1967). *The biological basis of personality*. Springfield, IL: Thomas.
- Eysenck, H.J. (1947). *Dimensions of Personality*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Ezpeleta, A. (2005). La evaluación de los trastornos infantiles. En M. I. Comeche Moreno y M. A. Vallejo Pareja (Eds.), *Manual de terapia de conducta en la infancia*. Madrid: Dykinson-psicología.
- Fernández Ballesteros, R., Vizcarro, C. y Oliva Márquez, M. (2002). Técnicas Proyectivas. En R. Fernández Ballesteros (Ed.), *Introducción a la evaluación psicológica I*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Field, A. (2003). *Discovering Statistics Using SPSS for Windows. Advanced Techniques for the Beginner. (Vol. 1 p. 496)*. Daniel B. Wright
- Fiske, D. W. (1971). *Measuring the Concepts of Personality*. Chicago: Aldine Pub.
- Flores, G. M. y Díaz-Loving, R. (2002). *Asertividad: Una alternativa para el óptimo manejo de las relaciones interpersonales*. México: Porrúa-UADY.
- Fox, K. R., y Corbin, C. B. (1989). The physical self-perception profile: development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Frederiksen, N. (1972). Toward a taxonomy of situations. *American Psychologist*, 27, 114-123.
- Fueyo, E., Martín Palacio, M.E. y Dapelo Pellerano, B. (2010). Personalidad Eficaz y rendimiento académico: una aproximación integradora. *Revista de Orientación Educativa*, 24 (46), 57-70.

-
- Funder, D. C., y Colvin, C. R. (1991). Explorations in behavioral consistency: Properties of persons, situations, and behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 773-794.
- Funder, D. C., y Ozer, D. J. (1983). Behavior as a function of the situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 107-112.
- Funder, D.C. (2001). Personality. *Annual Review of Psychology*, 52, 197-221.
- Gall, A. (1972). *Caracterología de la infancia y de la adolescencia*. Barcelona: Marfín.
- Gallitat, R. (1981). *Enciclopedia de la Psicología y la Pedagogía*. Madrid: Sedmay-Lidis.
- Garaigordobil, M., Durá, A., y Pérez, J. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.
- Garaigordobil, M., y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37-64.
- García-Izquierdo, A.L., García-Izquierdo, M. y Ramos-Villagrasa, P.J. (2007). Aportaciones de la inteligencia emocional y la autoeficacia: Aplicaciones para la selección de personal. *Anales de psicología*, 23 (2), 231-239.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books. Versión castellana (2001): *estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21 st Century*. Nueva York: Basic Books. Versión castellana: (2001) *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el Siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Garmezy, N. y Masten, A. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. 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, R. (2003). *El oficio de crecer: el desarrollo afectivo en niños de 6 a 11 años*. Santander: Sal Térrea.
- Gillham, J. (2000). *The science of optimism and hope*. Filadelfia, PA: Templeton Foundation Press.
- Glantz, S. (2002). *Primer of biostatistics*. (Fifth edition, Vol. 1). New York: McGraw-Hill.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-34.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la empresa*. Vergara: Argentina.
- Gómez Fernández, D. (1981). El "ESP-E", un nuevo cuestionario de personalidad a disposición de la población infantil española. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 36, 450-472.
- Goñi Grandmontagne, A., Ruiz de Azúa, S. y Liberal, I. (2004). Propiedades psicométricas de un nuevo cuestionario para la medida del autoconcepto físico. *Revista de Psicología del Deporte*, 13 (2), 195-213.
- Goñi, A., Rodríguez, A., y Ruiz de Azúa, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud. *Psiquis*, 25(4), 17-27.
- Goñi, A., y Rodríguez, A. (2004). Trastornos de la conducta alimentaria, práctica deportiva y autoconcepto físico en adolescentes. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 32(1), 29-36.
- González, A. (2001). Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea. *IberPsicología*, 6(1), 30-67.
- González, C., Hidalgo, M.D., Carranza, J.A., y Ato, M. (2000). Elaboración de una adaptación a población española del cuestionario Infant Behavior Questionnaire para la medida del temperamento en la infancia. *Psicothema*, 12, 513-519.
- 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.
- Gottesmann, I. (1936). *Genetic aspects of intelligente Behawoir*. New York: Graw- Hill.

-
- Gray, J.A. (1982). *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system*. Oxford: Oxford University Press.
- Gray, J.A. (1991). The neuropsychology of temperament. En J. Strelau y A. Angleitner (eds.), *Explorations in temperament. International perspectives on theory and measurement* (pp. 105-122). New York: Plenum Press.
- Graziano, W. G., Jensen-Campbell, L., y Finch, J. (1997). The self as the mediator between adjustment and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 392–404.
- Graziano, W., Jensen-Campbell, L. y Sullivan-Logan, G. (1998). Temperament, activity and expectations for later personality development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1266-1277.
- Guilford, J. P. (1959). *Personality*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Gujarati, D. N. (2001). *Econometría (3 ed.)*. Colombia: MacGraw Hill.
- Guttman, L. (1953). Image theory for the structure of quantitative variates. *Psychometrika*, 18, 277-296.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante (5ª ed.)*. Madrid: Prentice Hall.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (2000). *Análisis multivariante (6ª ed.)*. Madrid: Prentice Hall.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education (3rd ed.)*. New York: McKay.
- Hazan, C. y Shaver, P. (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 270-280.
- Heath, D.H. (1965). *Explorations of maturity*. N.Y., Apleton: Century Crofts.

-
- Herrero, J. (2010). El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la Estructura y Estabilidad de los Instrumentos de Evaluación: Un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Intervención Psicosocial*, 19 (3), 289-300.
- Hettema, P.J. y Deary, I.J. (1992). Biological and social approaches to individuality: Towards a common paradigm. En P.J. Hettema e I.J. Deary (Eds.), *Foundations of personality* (pp. 1-14). Dordrecht, Holanda: Kluwer.
- Hewstone, M. (1992). *La atribución causal. Del proceso cognitivo a las creencias colectivas*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Heymans, G. y Wiersma, E. (1909). *Beiträge zur speziellen Psychologie auf Grund einer Massenuntersuchung. Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane*. Leipzig: Barth.
- Hogan, R. (1986). *Hogan Personality Inventory manual*. Minneapolis: National Computer Systems.
- Holtzworth-Munroe, A., Meehan, J.C., Herron, K., Rehman, U. y Stuart, G.L. (2003). Do subtypes of martially violent men continue to differ over time? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 728- 740.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424-453.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hughes, J. N. y Baker, D. B. (1990). *The clinical child interview*. New York: Guilford.
- Huss, M.T. y Ralston, A. (2008). Do batterer subtypes actually matter? Treatment completion, treatment response and recidivism across a batterer typology. *Criminal Justice and Behavior*, 35, 710-724.
- Hymel, S., Rubin, K., Rowden, L. y LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004-2021.

-
- Idson, L.C. y Mischel, W. (2001). The personality of familiar and significant people: The lay perceiver as a social-cognitive theorist. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 585-596.
- Jackson, D. N. (1974). *The Personality Research Form*. Port Huron, MI: Research Psychologists Press.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. Chicago: Encyclopedia Britannica.
- John, O.P., Caspi, A., Robins, R.W., Moffitt, T.E. y Stouthamer-Loeber, M. (1994). The "little five": exploring the nomological network of the five-factor model of personality in adolescent boys. *Child Development*, 65(1), 160-78.
- Johnson, J.A. (1997). Units of analysis for the description and explanation of personality. En R. Hogan, J. Johnson y S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 73-93). Nueva York: Academic Press.
- Kagan, A. R. (1994). *Galen's Prophecy*. New York: Basic Books.
- Kagan, J. y Snidman, N. (1991). Temperamental factors in human development. *American Psychologist*, 46(8), 856-62.
- Kagan, J. y Moss, H. A. (1962). *From Birth to Maturity*. Nueva York: John Wiley.
- Kagan, J., Reznick, J. S. y Snidman, N. (1988). Biological bases of childhood shyness. *Science*, 240, 167-171.
- Kagles, L. (1965). *Los Fundamentos de la Caractereología*. Buenos Aires: Paidós
- Kaiser, H.F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Kaiser, H.F. (1970). A second generation Little Jiffy. *Psychometrika*, 35, 401-415
- Kantor, J.R. (1924). *Principles of psychology (vol. 1)*. Chicago: The Principia Press.
- Kantor, J.R. (1926). *Principles of psychology (vol. 2)*. Chicago: The Principia Press.
- Kantor, J.R. (1978). *Psicología interconductual*. México: Trillas.
- Kenny, D. A. y DePaulo, B. M. (1993). Do people know how others view them? An empirical and theoretical account. *Psychological Bulletin*, 114 (1), 145-161.
- Kenrick, D. T. y Funder, D. C. (1988). Profiting from controversy: Lessons from the person-situation debate. *American Psychologist*, 43, 23-34.

-
- Kim, J. O. y Mueller, C. W. (1978). *Introduction to Factor Analysis: What It is and How to Do It?* Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Kirsh, S. (2006). *Children, adolescents and media violence: A critical look at the research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Newbury Park: Sage.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages*. San Francisco: Harper and Row.
- Krahe, B. (1992). *Personality and social psychology: Toward a synthesis*. London: Sage.
- Kretschmer, E. (1967). *La constitución y el carácter*. Barcelona: Labor.
- Lamiell, J. T. (1987). *The psychology of personality: An epistemological inquiry*. New York: Columbia University Press.
- Lazarus, R. J. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw Hill.
- Lindzey, G. (1961). *Projective Techniques and Cross Cultural Research*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Little, B. R. (1989). Personal projects analysis: Trivial pursuits, magnificent obsessions, and the search for coherence. En D. M. Buss y N. Cantor (Eds.), *Personality psychology: Recent trends and emerging directions*. New York: Springer-Verlag.
- Loinaz, I., Echeburúa, E. y Torrubia, R. (2010). Tipología de Agresores contra la Pareja en Prisión. *Psicothema*, 22 (1), 106-111.
- López-Soler, C., Castro, M., Alcántara, M., Fernández, V.F., López Pina, J. A. (2003). Prevalencia y características de los síntomas externalizantes en la infancia. Diferencias de género. *Psicothema*, 21, 353-358
- Lorenzini, G. (1965). *Caracterología y Tipología aplicadas a la Educación*. Valencia: Marfil.
- Luborsky, L. y Crits-Christoph, P. (1991). *Understanding transference: The core conflictual relationship theme method*. New York: Basic Books.

-
- Maassen, G. H. y Landsheer, H. A. (1996). *Manual of SSRAT 2.0: A program for two-dimensional sociometric status determination with rating scales*. Utrecht: Utrecht University FSW/ISOR Publications, Method Series MS-96-2.
- Maassen, G. H., y Landsheer, H. A. (1998). SSRAT: The processing or rating scales for the determination of two-dimensional sociometric status. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 30, 674- 679.
- MacCoby, E.E. (1992): The role of parents in the socialization of children. An historical review. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1020.
- Magnusson, D. (1971). An analysis of situational dimensions. *Perceptual and Motor Skills*, 32, 851-867.
- Marcote, F. (2001). *Tipologías motivacionales y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Markus, H. R., Kitayama, S. y Heiman, R. J. (1996). Culture and basic psychological principles. In E. T. Higgins y A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 857–914). New York: Guilford Press.
- Martín del Buey, F. (1985). *Tipologías Modales Multivariadas y Rendimiento Académico*. Tesis Doctoral Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense de Madrid.
- Martín del Buey, F. (2004). Evaluación de la personalidad eficaz en contextos educativos: Primeros resultados. *Revista de Orientación educacional*, 33-34, 79-101.
- Martín del Buey, F. (en prensa). *El constructo de Personalidad Eficaz*. Madrid: Everest.
- Martín del Buey, F. y Fernández Zapico, A. (2003). Programas de desarrollo de la Personalidad Eficaz en contextos educativos: primeros resultados. *Magister*, 19, 277-291
- Martín del Buey, F., Fernández, A., Martín Palacio, E., Dapelo, B., Marccone, R. y Granados, P. (2008). Cuestionario de Personalidad Eficaz para la formación profesional. *Psicothema*, 20 (2), 224-228.

-
- Martín Palacio, M.E., Cedeira Costales, J.M. y Pizarro Ruiz, J.P. (2011). Personalidad Eficaz en personas con discapacidad física. *Revista Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 5 (1), 200-214.
- Matheny, A.P., Jr. (1989). Temperament and cognition: relations between temperament and mental test scores. En G.A. Kohnstamm, J.E. Bates y M.K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 263-282). New York: Wiley.
- Matthews, G. y Deary, I. J. (1998). *Personality traits*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433-442.
- Mayor, J. y Pinillos, J. L. (1989). *Tratado de Psicología General. Personalidad*. Madrid: Editorial Alambra.
- McAdams, D. P. (1994a). *The person: An introduction to personality psychology (2ª ed.)*. Fort Worth: Harcourt Brace.
- McAdams, D. P. (1995). What do we know when we know a person? *Journal of Personality*, 63, 365–396.
- McAdams, D. P., de St. Aubin, E. y Logan, R. L. (1993). Generativity among young, midlife, and older adults. *Psychology arui Aging*, 8, 221-230.
- McAdams, D.P. (1992). The five factor model of personality: A critical appraisal. *Journal of Personality*, 60, 329-361.
- McAdams, D.P. (1994c). Can personality change? Levels of stability and growth in personality across the life span. En T.F. Heatherton y J.L. Weinberger (Eds.), *Can personality change?* Washington: APA.
- McAdams, D.P. (1996). Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. *Psychological Inquiry*, 7, 295-321.
- McAdams, D.P. (1994b). A psychology of the stranger. *Psychological Inquiry*, 5, 145-48.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: D. Van Nostrand.
- McCrae, R. R. y Costa, P. T., Jr. (1990). *Personality in adulthood*. New York: Guilford.

-
- McCrae, R.R., Costa, P.T., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hrebícková, M., Avia, M.D., Sanz, J. y Sánchez-Bernardos, M.L. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and the life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 173-186.
- McGuire, W. y McGuire, C. V. (1991). The content, structure, and operation of thought systems. In R. S. Wyer y T. Srull (Eds.), *Advances in social cognition* (Vol. 4, pp. 1–78). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meilli, R. (1941). Arch. De Psychol. En Schweiz (Ed.), *Arch. F. Neurologie and Psychiatric. Manual de Diagnostico Psicológico Científico Médico* (pp. 21, 136). Barcelona: Salvat.
- Mercado, D., García, L., Fernández, G. y Gómez, J. (1993). Estudio transcultural México-Estados Unidos del Cuestionario de Estilos Atribucionales. *Revista Interamericana de Psicología*, 28, 73-89.
- Meulman J, Heiser WJ (2004). *Manual de SPSS*.
- Mezulis, A.H., Hyde, J.S. y Abramson, L.Y. (2006). The Developmental Origins of Cognitive Vulnerability to Depression: Temperament, Parenting, and Negative Life Events in Childhood as Contributors to Negative Cognitive Style. *Developmental Psychology*, 42(6), 1012-1025.
- Millon, T. y Everly, G. S. (1994). *La personalidad y sus trastornos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Milton, S. (1999). *Statistical Methods in the Biological and Health Sciences* (Third Edition Statistics, Vol. 1). New York: McGraw-Hill.
- Mischel, W. y Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing the invariances of personality and the role of situations. *Psychological Review*, 102, 246-286.
- Mischel, W. y Shoda, Y. (1998). Reconciling processing dynamics and personality dispositions. *Annual Review of Psychology*, 49, 229-258.
- Mischel, W. (1973). Toward a Cognitive Social Learning Reconceptualization of Personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.

-
- Moos, R. H. (1973). Conceptualization of human environments. *American Psychologist*, 28, 652-665.
- Morales Vallejo, P. (2012). *Introducción al Análisis de Varianza*. Universidad Pontificia Comillas. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Disponible on line: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/analisisdevarianza/ANOVAIntroduccion.pdf>.
- Morales Vallejo, P. (2007). *Análisis de varianza para muestras relacionadas*. Disponible on line: www.upcomillas.es/personal/peter.
- Moreno, J. A., y González-Cutre, D. (2006). El papel de la relación con los demás en la motivación deportiva. En A. Díaz (Ed.), *VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD
- Moskowitz, D. S. (1990). Convergence of self-reports and independent observers: Dominance and friendliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 1096-1106.
- Mulet, B., Sanchez-Casas, R., Arrufat, T., Figuera, L., Labad, A. y Rosich, M. (2005). Deterioro cognitivo ligero anterior a la enfermedad de Alzheimer: tipologías y evolución. *Psicothema*, 17 (2), 250-256.
- Muñiz, J. (1998). *Validez. Teoría clásica de los tests* (5ª edición). Madrid: Pirámide.
- Muñoz, J., Navas, E., Graña, J.L. y Martínez, R. (2006). Subtipos de drogodependientes en tratamiento: apoyo empírico para una distinción entre tipo A y tipo B. *Psicothema*, 18 (1), 43-51.
- Muñoz, V., Moreno, M. C. y Jiménez, I. (2008). Las Tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: Contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema*, 20 (4), 665-671.
- Murray, M.D. (1943). *Thematic Apperception Test (TAT)*. Cambridge-Massachusetts: Harvard University Press.
- Myers, D. (1994). *Psicología social [Social psychology]*. Madrid: Panamericana.

-
- Newcomb, A.F., y Bukowski, W.M. (1983). Social impact and social preference as determinants of Children's Peer Group Status. *Developmental Psychology*, 9, 856-867.
- Nisbett, R. E. y Ross, L. D. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J.S. y Seligman, M.E.P. (1992). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms: a 5-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 405-422.
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. J. (1995). *Teoría psicométrica*. México: Mc-Graw-Hill
- Nunnally, J. C., (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Ogilvie, D. M. y Ashmore, R. D. (1991). Self-with-other representation as units of analysis in self-concept research. En R. A. Curtis (Ed.), *The relational self: Theoretical convergences in psychoanalysis and social psychology* (pp. 282-314). New York: Guilford.
- Olivero, L. (2005). Estilos de comunicación. *Congreso Iberoamericano de Psicología*, 7, 150-157.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: a causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-666.
- Ortet, G. y Moro, M. (1995). Evaluación de la personalidad. En Fernando Silva (Ed.), *Evaluación psicológica en niños y adolescentes* (pp. 405-440). Madrid: Síntesis psicológica.
- Ortiz-Tallo, M., Cardenal, V., Blanca, M.J., Sánchez, L.M. y Morales, I. (2007). Multiaxial evaluation of violent criminals. *Psychological Reports*, 100, 1065-1075.
- Osborne, J. W. (2003). *Effect sizes and the disattenuation of correlation and regression coefficients: lessons from educational psychology*. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8 (11). Disponible on line: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=11>

-
- Ozer, D. J. y Reise, S. P. (1994). Personality assessment. En L. W. Porter y M. R. Rosenzweig (Eds.), *Annual review of psychology* (Vol. 45, pp. 357-388). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Pan-Skadden, J., Wilder, D. A., Sparring, J., Severtson, E., Donalson, J., Postma, N., Beavers, G. y Neidert, P. (2009). The use of behavioural skills training and in-situ training to teach children to solicit help when lost: A preliminary investigation. *Education and Treatment of Children*, 32(3), 259-370.
- Pelechano Barberá, V. (2000). *Psicología Sistemática de la Personalidad*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Pérez, C. (2004). *Técnicas de análisis multivariante de datos*. Madrid: PearsonPrentice Hall.
- Pervin, L. A. (1978). *Personalidad. Teoría, diagnóstico e investigación*. Bilbao: DDB.
- Pervin, L. A. y John, O. P. (1997). *Personality: Theory and research (7th ed.)*. New York: John Wiley & Sons.
- Pervin, L.A. (1994a). A critical analysis of current trait theory. *Psychological Inquiry*, 5, 103-113.
- Pervin, L.A. (1994b). Further reflections on current trait theory. *Psychological Inquiry*, 5, 169-178.
- Pervin, L.A. (1996). *The science of personality*. Nueva York: Wiley. (Trad. castell.: *La ciencia de la personalidad*. Madrid: McGraw-Hill, 1998).
- Petersen, R.C., Doody, R., Kurz, A., Mohs, R.C., Morris, J.C. y Rabins, P.V. (2001). A typology of men who batter: Three types derived from cluster analysis. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 246-275.
- 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.
- Phillipson, H. (1965). *Test de relaciones objetales*. Buenos Aires: Paidós.
- Pick, W. y Vargas, T. (1990). *Yo adolescente: respuestas claras a mis grandes dudas*. México: IMIFAP/Limusa.
- Pinillos J. L. (1978). *Principios de Psicología*. Madrid: Ed. Alianza.
- Pizarro Ruiz, J. P., Martín, M. E. y Di Giusto, C. (2011). Valores laborales en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (2), 381-399.
- Pizarro Ruiz, J.P., Di Giusto, C. y Castellanos, S. (2011). Utilización de escenarios inacabados para la elaboración de ítems en contextos de Educación Primaria. *Revista de Psicología*, 1 (1), 52-71.
- Porter, R. B. y Cattell, R. B. (2002). *Cuestionario de personalidad para niños (CPQ) 8-12 Años*. Madrid : TEA.
- Pullmann, H., Raudsepp, L. y Allik, J. (2006). Stability and change in adolescent's personality: A Longitudinal Study. *European Journal of Personality*, 20, 447-459.
- Quispe Quispe, M. (2008). *Relación entre la autoconciencia, motivación y el nivel de rendimiento académico de los alumnos del IX semestre de la especialidad de educación primaria del instituto superior pedagógico de Huancané 2007 – 2008*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú. 40-103.
- Ramos, J.M., Sancho, M.J., Cachero, P., Vara, M.T. e Iturria, B. (2009). El Temperamento Infantil en el Ámbito de la Prevención Primaria. Relación con el Cociente de Desarrollo y su Modificabilidad. *Cínica y Salud*, 20 (1), 67-78.
- Roberts , B.W. , Walton , K.E. y Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132, 1–25.
- Robins, R.W., Fraley, R.C., Roberts, B.W. y Trzesniewski, K.H. (2001). A longitudinal study of personality change in young adulthood. *Journal of Personality*, 69, 617-640.

-
- Rodríguez, A., Ruiz de Azúa, S. y Goñi, A. (2006): Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Psicosocial*, 15 (1), 81-94.
- Rodríguez, A., y Esnaola, A. (2008). Los trastornos de la conducta alimentaria y el autoconcepto físico. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación* (pp. 173-192). Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, A., y Fernández, A. (2005). Los componentes del bienestar psicológico y el autoconcepto físico de los adolescentes. En M. I. Fajardo, F., Vicente, A. Ventura, I. Ruiz y J. A. del Barrio (Eds.), *Aportaciones psicológicas y mundo actual. Dando respuestas* (pp. 465-480). Badajoz: Psicoex.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Romero, E. (2002). Investigación en psicología de la personalidad: Líneas de evolución y situación actual. *Boletín de Psicología*, 74, 39-78.
- Romero, E. (2005). ¿Qué unidades debemos emplear? Las “dos disciplinas” de la psicología de la personalidad. *Anales de psicología*, 21 (2), 244-258.
- Romero, M. (2001). *Motivación, atribución, expectativas y rendimiento académico en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Rosenzweig, S. (1972). *Test de frustración (PFT)*. Buenos Aires: Paidós.
- Rothbart, M.K. (2007). Temperament, Development, and Personality. *Current Directions in Psychological Sciences*, 16, 207-212.
- Rothbart, M.K., Ahadi, S.A. y Evans, D.E. (2000). Temperament and personality: origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 122–35.
- Sattler, J. M. (1998). *Clinical and forensic interviewing of children and families*. San Diego: Jerome M. Sattler Publisher, Inc.
- Saunders, D.G. (1992). A typology of men who batter: Three types derived from cluster analysis. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 246- 275.
- Scheffé, H. (1959). *The Analysis of Variance. Publications in Statistics*. New York: John Wiley and Sons.
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of Coefficient Alpha. *Psychological Assessment*, 8 (4), 350-353.

-
- Seligman, M. E. P. (1998). *Aprenda optimismo: Haga de la vida una experiencia maravillosa*. Barcelona: Grijalbo.
- Seligman, M. E. P., Reivich, K., Jaycox, L. y Gillham, J. (2005). *Niños optimistas*. Barcelona: Random House Mondadori, S.A.
- Seligman, M.E.P. (1990). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. London: Pocket Books.
- Seligman, M.E.P., Peterson, C., Kaslow, N. J., Tanenbaum, R.J., Alloy, L.B. y Abramson, L.Y. (1984). Attributional style and depressive symptoms among children. *Journal of Abnormal Psychology*, 83(2), 235-238.
- Seligman, Martin (1991). *El optimismo es una ventaja y un placer que se adquiere*. Buenos Aires. Atlántida.
- Senne, R. L. (1962). *Traité de Carecterologia*. Buenos Aires : Paidós.
- Sharp, C., Croudace, T.J. y Goodyer, I.M. (2007). Biased mentalising in children aged 7-11: Latent class confirmation of response styles to social scenarios and associations with psychopathology. *Social Development*, 16(1), 181-202.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, J. C. (1976). Self concept: validation of construct interpretations. *Review of Elementary School Children*, 46, 407-441.
- Sheldon, W.H. (1960). *Las variedades del temperamento*. Buenos Aires : Paidos.
- Shiner, R. y Caspi, A. (2003). Personality differences in childhood and adolescence: measurement, development, and consequences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 2-32.
- Shoda, Y., Mischel, W. y Wright, J.C. (1993). The role of situational demands and cognitive competencies in behavior organization and personality coherence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1023-1035.
- Shweder, R. A. (1975). How relevant is an individual difference theory of personality? *Journal of Personality*, 43, 455-484.
- Silbereisen, R.K. y Lerner, R. (2007). *Aproximaciones al desarrollo positivo*. Sage.

-
- Singer, R. D. y Singer, A. (1971). *Psicología infantil: evolución y desarrollo*. Interamericana: México.
- Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Spivack, G. y Shure, M.B. (1974). *Social adjustment of young children: a cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey Bass
- Spranger, E. (1972). *Formas de vida. Psicología y ética de la personalidad*. Madrid. Revista de Occidente.
- SPSS (2005). *Manual del SPSS*. p.13.
- Stein, M. (1963). Explorations in Typology. En Robert. W. White (Eds.), *The study of lives : essays on Personality in Honor of Henry A. Murray*. New York : Atherton.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: University Press.
- Stewart, D. E. (1996). Women's health and psychomatic medicine. *Journal of Psychosomatic Research*, 40, 221-226.
- Streiner, D. L. (2003). Staring at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80 (1), 99-103.
- Strelau, J. (1996). The regulative theory of temperament: current status. *Personality and Individual Differences*, 20, 131-142.
- Strelau, J. y Zawadzki, B. (1996). Temperament dimensions as related to the Giant Three and the Big Five factors: a psychometric approach. En A. V. Brushlinsky y T. N. Ushakova (Eds.), *V. D. Nebylitsyn: life and scientific creativity* (pp. 260-281). Moscú: Lodomir
- Tabachnich, B.G. y Fidell, L.S. (1989). *Using Multivariate Statistics (3ª ed.)*. New York: Harper Collins Publishers.
- Tanaka, J. S. (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. In K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 10-39). Newbury Park, CA, USA: Sage.

-
- Tapia, M., Fiorentino, M., y Correché, M. (2003). Soledad y tendencia al aislamiento en estudiantes adolescentes, su relación con el autoconcepto. *Fundamentos en Humanidades*, 7-8, 163-172.
- Tellegen, A. (1982). *Brief manual for the Differential Personality Questionnaire. Unpublished manuscript*. University of Minnesota.
- Tellegen, A. (1991). Personality traits: issues of definition, evidence and assessment. En D. Cicchetti (Ed.), *Thinking Clearly about Psychology: Essays in Honor of Paul Everett Meehl*, W. Grove. Minneapolis, MN: Universidad de Minnesota Press.
- Thomas, A. y Chess, S. (1963). *Behavioral Individuality in Early Childhood*. New York, New York University Press.
- Thomas, A. y Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Thomas, A. y Chess, S. (1986). The New Cork Longitudinal Study: from infancy to early adult life. En R. Plomin y J. Dunn (Eds.), *The Study of Temperament: changes, continuities and challenges*. New Jersey: LEA.
- Thompson, T., Sharp, J. y Alexander, J. (2008). Assessing the psychometric properties of a scenario-based measure of achievement guilt and shame. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 28 (4), 373-395.
- Thorne, A. (1989). Conditional patterns, transference, and the coherence of personality across time. En D. M. Buss y N. Cantor (Eds.), *Personality psychology: Recent trends and emerging directions* (pp. 149-159). New York: Springer.
- Thurstone, L.L. (1935). *The Vectors of the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thurstone, LL. (1938). *Capacidades mentales primarias*. Chicago: University of Chicago Press
- Torres Jiménez, A., Robert, A., Tejero, A., Boget, T. y Pérez de los Cobos, J. (2006). Indefensión aprendida y dependencia de sustancias. *Trastornos Adictivos*, 8, 168-175.

-
- Toulemonde, J. (1961). *La caracterologie, Temperaments, Caracteres Typologie*. Paris: Payot.
- Tyler, L. E. (1972). *Psicología de las diferencias humanas*. Madrid: Napova.
- Tyrka, A. R., Wyche, M. C., Kelly, M. M., Price, L. H. y Carpenter, L. L. (2009). Childhood maltreatment and adult personality disorder symptoms: Influence of maltreatment. *Psychiatry Research*, 165 (3), 281-287.
- Umberson, D., y Hughes, M. (1987). The impact of physical attractiveness on achievement and psychological well-being. *Social Psychology Quarterly*, 50, 227-236.
- Viola, G. (1937). *Il mio metodo di valutazioni della costituzione individuale*. Italia: Bologna Capelli.
- Waltz, J., Babcock, J.C., Jacobson, N.S. y Gottman, J.M. (2000). Testing a typology of batterers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 658-669.
- Waters, E., y Sroufe, L. A. (1983). A developmental perspective on competence. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- White, R. W. (1948). *The abnormal personality a textbook*. Ronal press: Nueva York.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Widaman, K. F. y Thompson, J. S. (2003). On specifying the null model for incremental fit indices in structural equation modeling. *Psychological Methods*, 8, 16-37.
- Winter, D. G. (1973). *The power motive*. New York: Free Press.
- World Health Organization (1992). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: World Health Organization.
- Wright, J.C. y Mischel, W. (1987). A conditional analysis of dispositional constructs: The local predictability of social behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1159-1177.

-
- Yuan, K. H. (2005). Fit indices versus test statistics. *Multivariate Behavioral Research*, 40, 115-148.
- Zumbo, B.D., Gadermann, A.M. y Zeisser, C. (2007). Ordinal versions of coefficients alpha and theta for likert rating scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6, 21-29.
- Zumbo, B.D. y Rupp, A.A. (2004). Responsible modelling of measurement data for appropriate inferences: Important advances in reliability and validity theory. En D. Kaplan (Ed.), *The SAGE Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences* (pp. 73-92). Thousand Oaks, CA: Sage Press.
- Zwiers, M.L. y Morrisette, P. J. (1999). *Effective interviewing of children*. MI: Taylor y Francis.

ANEXOS

**ANEXO I:
ESCENARIOS
PLANTEADOS PARA
LA CONSTRUCCIÓN
DE ÍTEMS**

Fortalezas del yo y Motivación "A"

- **Introducción:**

¡Hola chicos! Somos (**presentar a los integrantes del grupo**) y estamos aquí porque necesitamos vuestra ayuda. Somos un grupo de científicos que estamos intentando conocer mejor a los chicos de vuestra edad, y por eso os necesitamos.

Al principio intentamos trabajar nosotros solos... pero no pudimos. Los chicos de vuestra edad son para nosotros y para los demás adultos un verdadero misterio. Enseguida nos dimos cuenta que necesitábamos la ayuda de expertos. Así, que nos pusimos a buscarlos y nos han dicho por ahí que vosotros sois los mejores expertos que podríamos encontrar ¿Queréis convertirlos en esta hora en auténticos científicos y así ayudarnos?

¿Sí? Es muy sencillo, a ver si entre todos podéis ayudarnos a conocer mejor a los chicos de vuestra edad. ¡Ah! pero esperad un segundo... no puede ser científico cualquiera... Para ser científico lo primero que hay que tener es un carnet de científico como este (enseñar carnet). Veis, todos nosotros lo tenemos.

Para conseguir este carnet y que podáis ayudarnos, primero debéis pasar una prueba. Cuando paséis la prueba os repartiremos un carnet en blanco para que pongáis vuestros datos. Eso sí, para que el carnet sea válido tiene que ir firmado por (nombre de uno de los monitores) que va a ser quien nos diga si hemos superado la prueba o no.

Bueno.... ¿Queréis ayudarnos? ¿Queréis convertirlos en nuestros ayudantes científicos?

Vale, vamos a comenzar por la prueba para obtener el carnet de científico ¿Os parece?
(Utilizar la actividad nº1 de todas las clases ya que para esa no se divide la clase en grupos.)

- **Procedimiento T1.:**

- T1. Este chico de aquí (*señalando a la foto*) es Pedro ¿Veis que está pensando? ¿Queréis saber que le pasa a ver si podemos ayudarle?



Como veis a Pedro le quiere mucho su familia (*señalar a la foto de la familia*) pero él siempre dice que no está seguro de si le quieren mucho o poco, que a veces duda... así que para averiguarlo nos pregunta “¿qué cosas hacen los padres para demostrar que quieren?”



Vamos a ayudar a Pedro

- Preguntas de apoyo:

(Una vez terminada la actividad:

Se le pregunta al monitor encargado de dar el veredicto, y les dirá que pueden recibir el carnet de científico. Pasará por las mesas repartiéndolo y firmándolo por detrás.)

¡Bien! Parece que todos hemos conseguido tener nuestro carnet... así que podéis ayudarnos...
(dividir, según convenga para la actividad, la clase en 2 mitades)

Muy bien chicos... ahora vamos a dividirnos en dos grupos, unos van irse con _____ a esa esquina de la clase y otros vais a esta conmigo.

NOTA: (En los dos grupos debe haber chicos y chicas e intentar que se repartan, ya que después van a participar en actividades según género)

✓ **Dimensiones:**

Autoconcepto familiar

- **Mitad A) Procedimiento:**

2. *(Se divide nuestro grupo en 2, unos hacen la parte a) primero y la b) después, y los otros al revés)*

Cada uno en la tarjeta que os vamos a dar vais a responder a la pregunta que os haga. Tenéis que intentar decirme entre todos:

a) Vosotros “¿cómo es un buen estudiante?”

b) y vosotros “¿cómo es un mal estudiante?”

✓ **Dimensiones:**

Autoconcepto Académico

(Una vez contestado se les enseña la foto que corresponda)

3. Esta chica se llama Marta, y es la buena estudiante que acabáis de describir. Es: ***(se leen algunas de las repuestas que nos dieron, xej: listo,estudioso...)***



¿Qué cosas creéis que animan a Marta a estudiar bien?

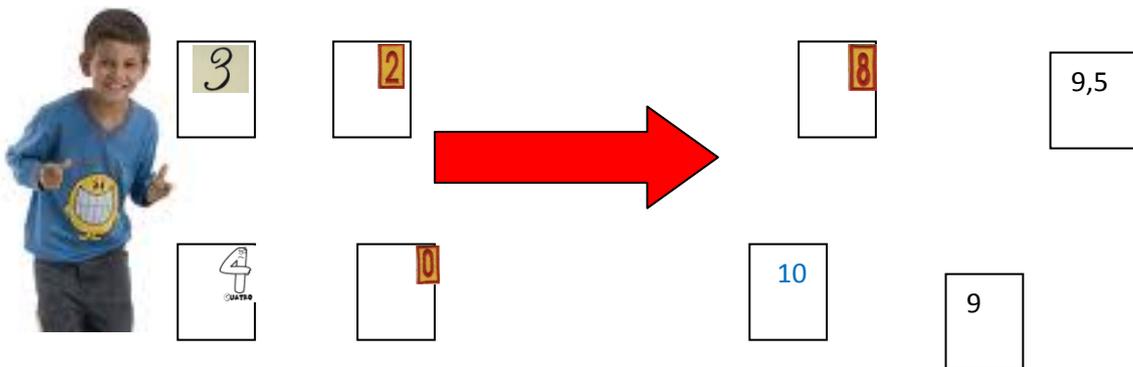
✓ **Dimensiones:**

Motivación al éxito, Motivación interna, Evitación de fracaso

Autoconcepto Académico

4. Este chico se llama Luis, y es el mal estudiante que acabáis de describir. Veis las malas notas que está sacando (**señalando a los exámenes**) Es: (**se leen algunas de las repuestas que nos dieron, xej: vago, irresponsable,...**)

¿Qué cosas pueden hacer que Luis saque mejores notas? Estas (**señalando exámenes**)



(**RECUERDA: Una vez contestado, ahora a) hace b) y al revés**)

✓ **Dimensiones:**

Motivación al éxito, Motivación interna, Evitación de fracaso

Atribuciones internas y externas de éxito

Expectativas: Optimistas referidas a capacidad, a esfuerzo o causas aleatorias

5. Tenéis que escoger a 5 compañeros para jugar al pañuelo y ganar ¿A quién escogeríais?
¡Ojo! Queréis ganar

Podéis escoger famosos, deportistas, dibujos animados... Pensarlo bien que después os voy a preguntar porque los habéis escogido



-¿Por qué? ¿Qué es lo que tienen esas personas que os van a hacer ganar?

✓ **Dimensiones:**

Autoconcepto físico

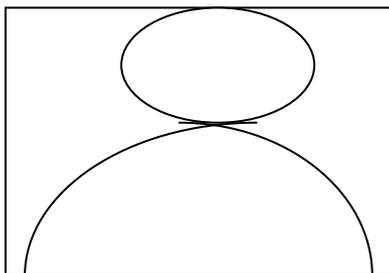
6. ***(Para esta actividad separamos en nuestro grupo chicos y chicas)***

Chicos: Tu amigo Carlos te dice que acaba de conocer una niña guapa y que tiene tu edad ¿Cómo te imaginas que es una niña guapa? ***(Monigote con interrogante)***

- a) Primero como es :Físicamente
- b) Ahora: como es su Forma de ser

Chicas: Tu amiga Laura te dice que acaba de conocer un niño guapo y que tiene tu edad ¿Cómo te imaginas que es un niño guapo? ***(Monigote con interrogante)***

- a) Primero como es :Físicamente
- b) Ahora: como es su Forma de ser



✓ **Dimensiones:**

Autoconcepto físico

Autoconcepto Social

Fortalezas del Yo y Motivación B

- **Introducción:**

¡Hola chicos! Somos (**presentar a los integrantes del grupo**) y estamos aquí porque necesitamos vuestra ayuda. Somos un grupo de científicos que estamos intentando conocer mejor a los chicos de vuestra edad, y por eso os necesitamos.

Al principio intentamos trabajar nosotros solos... pero no pudimos. Los chicos de vuestra edad son para nosotros y para los demás adultos un verdadero misterio. Enseguida nos dimos cuenta que necesitábamos la ayuda de expertos. Así, que nos pusimos a buscarlos y nos han dicho por ahí que vosotros sois los mejores expertos que podríamos encontrar ¿Queréis convertirlos en esta hora en auténticos científicos y así ayudarnos?

¿Sí? Es muy sencillo, a ver si entre todos podéis ayudarnos a conocer mejor a los chicos de vuestra edad. ¡Ah! pero esperad un segundo... no puede ser científico cualquiera... Para ser científico lo primero que hay que tener es un carnet de científico como este (enseñar carnet). Veis, todos nosotros lo tenemos.

Para conseguir este carnet y que podáis ayudarnos, primero debéis pasar una prueba. Cuando paséis la prueba os repartiremos un carnet en blanco para que pongáis vuestros datos. Eso sí, para que el carnet sea válido tiene que ir firmado por (nombre de uno de los monitores) que va a ser quien nos diga si hemos superado la prueba o no.

Bueno.... ¿Queréis ayudarnos? ¿Queréis convertirlos en nuestros ayudantes científicos?

Vale, vamos a comenzar por la prueba para obtener el carnet de científico ¿Os parece?
(Utilizar la actividad nº1 de todas las clases ya que para esa no se divide la clase en grupos.)

- **Procedimiento T1:**

T1. Este chico de aquí (**señalando a la foto**) es Pedro ¿Veis que está pensando? ¿Queréis saber que le pasa a ver si podemos ayudarle?



Como veis a Pedro le quiere mucho su familia (**señalar a la foto de la familia**) pero él siempre dice que no está seguro de si le quieren mucho o poco, que a veces duda... así que para averiguarlo nos pregunta “¿qué cosas hacen los padres para demostrar que quieren?”



Vamos a ayudar a Pedro

- Preguntas de apoyo:

(Una vez terminada la actividad:

Se le pregunta al monitor encargado de dar el veredicto, y les dirá que pueden recibir el carnet de científico. Pasará por las mesas repartiéndolo y firmándolo por detrás.)

¡Bien! Parece que todos hemos conseguido tener nuestro carnet... así que podéis ayudarnos...
(dividir, según convenga para la actividad, la clase en 2 mitades)

Muy bien chicos... ahora vamos a dividirnos en dos grupos, unos van irse con _____ a esa esquina de la clase y otros vais a esta conmigo.

NOTA: (En los dos grupos debe haber chicos y chicas e intentar que se repartan, ya que después van a participar en actividades según género)

✓ **Dimensiones:**

Autoconcepto familiar

- **Grupo B) Procedimiento:**

(Separamos nuestro grupo en chicos y chicas)

2. Chicos: Estos son los amigos de Dani (**enseñar las fotos, con hueco debajo para el nombre**)
 No les hemos puesto nombre porque queríamos que se los pusierais vosotros ¿Qué nombre les ponemos?

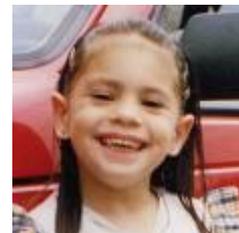


a) Dani dice que _____, _____ y _____ son muy buenos amigos suyos ¿Porqué son buenos amigos?

b) Estos tampoco tienen nombre... ¿Cómo los llamamos? (**enseñar las fotos, con hueco debajo para el nombre**)

c) Pues de _____, _____ y _____ Dani dice que son unos malos amigos ¿Porqué son malos amigos?

Chicas: Estos son las amigas de Claudia (**enseñar las fotos, con hueco debajo para el nombre**)
 No les hemos puesto nombre porque queríamos que se los pusierais vosotros ¿Qué nombre les ponemos?



a) Claudia dice que _____, _____ y _____ son muy buenas amigas suyos ¿Porqué son buenas amigas?

b) Estos tampoco tienen nombre... ¿Cómo las llamamos? (**enseñar las fotos, con hueco debajo para el nombre**)

Claudia dice que _____, _____ y _____ son unas malas amigas ¿Porqué son malas amigas?

✓ **Dimensiones:**

Autoconcepto Social

Habilidades Sociales

3.

Chicos: Este es David. **(Enseñar fotos de David en los distintos estados de ánimo)** David es un chico normal que tiene tu edad. Queremos saber que le pasa a David... ¿Nos puede ayudar?

(Enseñar foto con estado de ánimo correspondiente)

Aquí David tiene...

3.1. Miedo ¿Qué cosas le dan miedo?

3.2. Vergüenza ¿Qué cosas le dan vergüenza?

3.3. Está nervioso ¿Qué cosas le ponen nervioso?

3.4. Está enfadado ¿Qué cosas le enfadan?

(De cada Respuesta se le pregunta)

a) ¿Qué hace David cuando... para solucionarlo bien?

b) ¿Qué hace David cuando... para solucionarlo mal?





Chicas: Esta es Marta. **(Enseñar fotos de Marta en los distintos estados de ánimo, mejor si tenemos la sonriente)** Marta es un chica normal que tiene tu edad. Queremos saber que le pasa a Marta... ¿Nos puede ayudar?

(Enseñar foto con estado de ánimo correspondiente)

3.1. Aquí Marta tiene miedo ¿Qué cosas le dan miedo?

3.2. Aquí Marta ¿Qué cosas le dan vergüenza?

3.3. ¿Qué cosas le ponen nervioso?

3.4. ¿Qué cosas le enfadan?

(De cada Respuesta se le pregunta)

a) ¿Qué hace Marta cuando... para solucionarlo bien?

b) ¿Qué hace Marta cuando... para solucionarlo mal?

✓ **Dimensiones:**

Autoconcepto Emocional

HHSS: Expresarse en una situación social (¿Qué hace...?)

HHSS: Controlar situaciones de enfado

"Atribuciones y Expectativas A"

- **Introducción:**

¡Hola chicos! Somos (**presentar a los integrantes del grupo**) y estamos aquí porque necesitamos vuestra ayuda. Somos un grupo de científicos que estamos intentando conocer mejor a los chicos de vuestra edad, y por eso os necesitamos.

Al principio intentamos trabajar nosotros solos... pero no pudimos. Los chicos de vuestra edad son para nosotros y para los demás adultos un verdadero misterio. Enseguida nos dimos cuenta que necesitábamos la ayuda de expertos. Así, que nos pusimos a buscarlos y nos han dicho por ahí que vosotros sois los mejores expertos que podríamos encontrar ¿Queréis convertirlos en esta hora en auténticos científicos y así ayudarnos?

¿Sí? Es muy sencillo, a ver si entre todos podéis ayudarnos a conocer mejor a los chicos de vuestra edad. ¡Ah! pero esperad un segundo... no puede ser científico cualquiera... Para ser científico lo primero que hay que tener es un carnet de científico como este (enseñar carnet). Veis, todos nosotros lo tenemos.

Para conseguir este carnet y que podáis ayudarnos, primero debéis pasar una prueba. Cuando paséis la prueba os repartiremos un carnet en blanco para que pongáis vuestros datos. Eso sí, para que el carnet sea válido tiene que ir firmado por (nombre de uno de los monitores) que va a ser quien nos diga si hemos superado la prueba o no.

Bueno.... ¿Queréis ayudarnos? ¿Queréis convertirlos en nuestros ayudantes científicos?

Vale, vamos a comenzar por la prueba para obtener el carnet de científico ¿Os parece?
(Utilizar la actividad nº1 de todas las clases ya que para esa no se divide la clase en grupos.)

- **Procedimiento T.1:**

Esta chica se llama Cristina. Necesitamos que nos ayudéis a entender a Cristina. Antes sacaba muy malas notas (Señalamos foto con exámenes de malas notas) pero ahora las está sacando muy buenas (foto con buenos exámenes)

T.1. ¿Por qué creéis que ahora las está sacando mejores?



(Una vez terminada, se le pregunta al monitor encargado de dar el veredicto, quién les dirá que pueden recibir el carnet de científico. Pasará por las mesas repartiéndolo y firmándolo.)

¡Bien! Parece que todos hemos conseguido tener nuestro carnet... así que podéis ayudarnos... Vamos a dividirnos en grupos ***(dividirlos según convenga para la actividad la clase en 2 mitades)***

✓ **Dimensiones:**

Atribuciones internas y externas de éxito debidas a la casualidad, al esfuerzo y a la capacidad. (a personas con poder)

- Procedimiento A:

2. Esta es Ana (***foto***). Ana ha sacado un 6 en su último examen de ***(que digan ellos la asignatura)*** _____ y cuando nos acercamos a ella nos dice: " Esta nota es la nota más alta que conseguiré sacar en esta asignatura"



(Se divide el grupo en dos, uno hace la parte a) primero y b) después, y el otro al contrario)

a) Vamos a suponer que Ana tenga razón: que esa es la nota más alta que va a sacar esa asignatura ¿Por qué no puede mejorarla?

✓ **Dimensiones:**

Atribuciones internas y externas de fracaso debidas a la casualidad, al esfuerzo, a la capacidad y a personas con poder.

Autoconcepto académico

Motivación interna

Expectativas pesimistas referidas a la casualidad, al esfuerzo y a la capacidad

Afrontamiento de problemas: Resolutivo, pasivo y evitativo

b) Vamos a suponer que Ana no tiene razón, que puede sacar una nota más alta que ese 6 en los exámenes siguientes ¿Qué cosas le pueden ayudar a mejorarla?

✓ **Dimensiones:**

Atribuciones internas y externas de éxito debidas a la casualidad, al esfuerzo, a la capacidad y a personas con poder.

Expectativas optimistas referidas a la casualidad, al esfuerzo y a la capacidad

Autoconcepto Académico

Motivación: Interna, evitación de fracaso y al éxito

Afrontamiento de problemas: Resolutivo, pasivo y evitativo

3. (Se divide el grupo en chicos y chicas)

(Dependiendo del sexo de les enseña la foto correspondiente y se dice) Este niño/a ¿Creéis que Aprobará o Suspendará? Los que creáis que va a aprobar poneros a este lado y los que creáis que va a suspender a este otro.



a) ¿Por qué Aprobará?

b) ¿Por qué Suspendará?

(Primero contestan según el grupo en el que se posicionaron al principio y después al otro)

✓ **Dimensiones:**

Atribuciones internas y externas de éxito o fracaso debidas a la casualidad, al esfuerzo, a la capacidad y a personas con poder.

Expectativas optimistas o pesimistas referidas a la casualidad, al esfuerzo y a la capacidad

Autoconcepto Académico

Motivación: Interna, evitación de fracaso y al éxito

Afrontamiento de problemas: Resolutivo, pasivo y evitativo

- Procedimiento T4:

T4. Este es David. *(Enseñar foto de David sonriendo)* Un chico normal de tu colegio que tiene tu edad. A David le pasa algo... pero no sabemos qué....¿Nos puedes ayudar a saber qué le pasa a David?





4.1 ¿Qué cosas le asustan en el colegio? **(Foto)**

4.2. ¿Qué cosas le dan vergüenza en el colegio? **(Foto)**

4.3. ¿Qué cosas le ponen nervioso en el colegio? **(Foto)**

- **(De cada respuesta que den, se les pregunta:)**

a) ¿Qué hace David cuando...(algo le asusta, le da vergüenza o le pone nervioso) para solucionarlo bien?

b) ¿Qué hace David cuando... (algo le asusta, le da vergüenza o le pone nervioso) para solucionarlo mal?

✓ **Dimensiones:**

Evitación de fracaso

Motivación al éxito

Afrontamiento de problemas: Resolutivo, pasivo y evitativo

"Atribuciones y Expectativas B"

- **Introducción:**

¡Hola chicos! Somos (**presentar a los integrantes del grupo**) y estamos aquí porque necesitamos vuestra ayuda. Somos un grupo de científicos que estamos intentando conocer mejor a los chicos de vuestra edad, y por eso os necesitamos.

Al principio intentamos trabajar nosotros solos... pero no pudimos. Los chicos de vuestra edad son para nosotros y para los demás adultos un verdadero misterio. Enseguida nos dimos cuenta que necesitábamos la ayuda de expertos. Así, que nos pusimos a buscarlos y nos han dicho por ahí que vosotros sois los mejores expertos que podríamos encontrar ¿Queréis convertirlos en esta hora en auténticos científicos y así ayudarnos?

¿Sí? Es muy sencillo, a ver si entre todos podéis ayudarnos a conocer mejor a los chicos de vuestra edad. ¡Ah! pero esperad un segundo... no puede ser científico cualquiera... Para ser científico lo primero que hay que tener es un carnet de científico como este (enseñar carnet). Veis, todos nosotros lo tenemos.

Para conseguir este carnet y que podáis ayudarnos, primero debéis pasar una prueba. Cuando paséis la prueba os repartiremos un carnet en blanco para que pongáis vuestros datos. Eso sí, para que el carnet sea válido tiene que ir firmado por (nombre de uno de los monitores) que va a ser quien nos diga si hemos superado la prueba o no.

Bueno.... ¿Queréis ayudarnos? ¿Queréis convertirlos en nuestros ayudantes científicos?

Vale, vamos a comenzar por la prueba para obtener el carnet de científico ¿Os parece?
(Utilizar la actividad nº1 de todas las clases ya que para esa no se divide la clase en grupos.)

- **Procedimiento T.1:**

Esta chica se llama Cristina. Necesitamos que nos ayudéis a entender a Cristina. Antes sacaba muy malas notas (Señalamos foto con exámenes de malas notas) pero ahora las está sacando muy buenas (foto con buenos exámenes)

T1. ¿Por qué creéis que ahora las está sacando mejores?



(Una vez terminada, se le pregunta al monitor encargado de dar el veredicto, quién les dirá que pueden recibir el carnet de científico. Pasará por las mesas repartiéndolo y firmándolo.)

¡Bien! Parece que todos hemos conseguido tener nuestro carnet... así que podéis ayudarnos... Vamos a dividirnos en grupos ***(dividirlos según convenga para la actividad la clase en 2 mitades)***

✓ **Dimensiones:**

Atribuciones internas y externas de éxito debidas a la casualidad, al esfuerzo y a la capacidad. (a personas con poder)

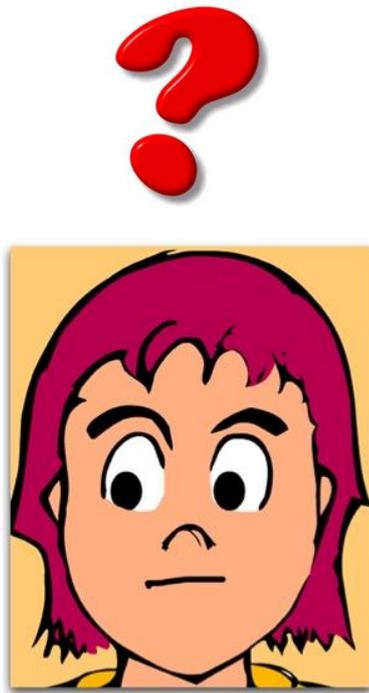
- Procedimiento B:

2. Este es Paco ***(foto)*** . Imaginaros que Paco es muy buen amigo vuestro. Lo que le pasa a Paco es que saca malas notas en ***(que digan ellos la asignatura)*** . Tú quieres ayudarle a aprobar, y vais los dos a preguntarle a un adulto para que os ayude. Os dice que: "lo primero que tenéis que hacer es pensar: ¿por qué ha podido sacar malas notas?"

Aquí en la foto veis a Paco pensando... vamos a ayudarle a pensar porque ha podido sacar malas notas.

✓ **Dimensiones:**

Atribuciones internas y externas de éxito debidas a la casualidad, al esfuerzo y a la capacidad. (a personas con poder)



- 3. Ahora, imagináros que ya hemos ayudado a Paco... ¿Creéis que Paco va a conseguir mejorar sus notas en el futuro?

a) Si creéis que Paco conseguirá mejorar poneros aquí (*se las da la foto de Paco sonriendo*) ¿Por qué mejorará?



b) Si creéis que Paco no conseguirá mejorar, poneros en este otro lado (*se les da la foto de Paco triste*) ¿Por qué no mejorará?



✓ **Dimensiones:**

Expectativas optimistas o pesimistas referidas a la casualidad, al esfuerzo y a la capacidad

- Procedimiento T4:

Este es David. (*Enseñar foto de David sonriendo*) Un chico normal de tu colegio que tiene tu edad. A David le pasa algo... pero no sabemos qué....¿Nos puedes ayudar a saber qué le pasa a David?

4. 1. ¿Qué cosas le asustan en el colegio? (*Foto*)

4.2. ¿Qué cosas le dan vergüenza en el colegio? (*Foto*)

4.3. ¿Qué cosas le ponen nervioso en el colegio? (*Foto*)

- (*De cada respuesta que den, se les pregunta:*)

a) ¿Qué hace David cuando...(algo le asusta, le da vergüenza o le pone nervioso) para solucionarlo bien?

b) ¿Qué hace David cuando... (algo le asusta, le da vergüenza o le pone nervioso) para solucionarlo mal?

✓ **Dimensiones:**

Evitación de fracaso

Motivación al éxito

Afrontamiento de problemas: Resolutivo, pasivo y evitativo



Retos del Yo

- **Introducción:**

¡Hola chicos! Somos **(presentar a los integrantes del grupo)** y estamos aquí porque necesitamos vuestra ayuda. Somos un grupo de científicos que estamos intentando conocer mejor a los chicos de vuestra edad, y por eso os necesitamos.

Al principio intentamos trabajar nosotros solos... pero no pudimos. Los chicos de vuestra edad son para nosotros y para los demás adultos un verdadero misterio. Enseguida nos dimos cuenta que necesitábamos la ayuda de expertos. Así, que nos pusimos a buscarlos y nos han dicho por ahí que vosotros sois los mejores expertos que podríamos encontrar ¿Queréis convertirlos en esta hora en auténticos científicos y así ayudarnos?

¿Sí? Es muy sencillo, a ver si entre todos podéis ayudarnos a conocer mejor a los chicos de vuestra edad. ¡Ah! pero esperad un segundo... no puede ser científico cualquiera... Para ser científico lo primero que hay que tener es un carnet de científico como este (enseñar carnet). Veis, todos nosotros lo tenemos.

Para conseguir este carnet y que podáis ayudarnos, primero debéis pasar una prueba. Cuando paséis la prueba os repartiremos un carnet en blanco para que pongáis vuestros datos. Eso sí, para que el carnet sea válido tiene que ir firmado por (nombre de uno de los monitores) que va a ser quien nos diga si hemos superado la prueba o no.

Bueno.... ¿Queréis ayudarnos? ¿Queréis convertirlos en nuestros ayudantes científicos?

Vale, vamos a comenzar por la prueba para obtener el carnet de científico ¿Os parece?
(Utilizar la actividad nº1 de todas las clases ya que para esa no se divide la clase en grupos.)

-**Procedimiento:**

1. Este niño está llorando porque tiene un problema ¿Qué problemas tiene?

Problema	Como se siente

(-De cada problema)

a) Qué cosas puede hacer este niño para resolver el problema

b) Qué cosas puede hacer para no resolverlo

(Una vez terminada la actividad:

Se le pregunta al monitor encargado de dar el veredicto, y les dirá que pueden recibir el carnet de científico. Pasará por las mesas repartiéndolo y firmándolo por detrás.)

¡Bien! Parece que todos hemos conseguido tener nuestro carnet... así que podéis ayudarnos...
(dividir, según convenga para la actividad, la clase en 2 mitades)

Muy bien chicos... ahora vamos a dividirnos en dos grupos, unos van irse con _____ a esa esquina de la clase y otros vais a esta conmigo.

2. Este niño está enfadado porque tiene un problema ¿Qué problemas tiene?

Problema	Como se siente

a) Qué cosas puede hacer este niño para resolver el problema

b) Qué cosas puede hacer para no resolverlo

3. Este niño está asustado porque tiene un problema ¿Qué problemas tiene?

Problema	Como se siente

a) Qué cosas puede hacer este niño para resolver el problema

b) Qué cosas puede hacer para no resolverlo

4. Este niño está nervioso porque tiene un problema ¿Qué problemas tiene?

Problema	Como se siente

a) Qué cosas puede hacer este niño para resolver el problema

b) Qué cosas puede hacer para no resolverlo

5. Este niño está triste porque tiene un problema ¿Qué problemas tiene?

Problema	Como se siente

a) Qué cosas puede hacer este niño para resolver el problema

b) Qué cosas puede hacer para no resolverlo





"Relaciones del Yo A"

- Introducción:

¡Hola chicos! Somos (**presentar a los integrantes del grupo**) y estamos aquí porque necesitamos vuestra ayuda. Somos un grupo de científicos que estamos intentando conocer mejor a los chicos de vuestra edad, y por eso os necesitamos.

Al principio intentamos trabajar nosotros solos... pero no pudimos. Los chicos de vuestra edad son para nosotros y para los demás adultos un verdadero misterio. Enseguida nos dimos cuenta que necesitábamos la ayuda de expertos. Así, que nos pusimos a buscarlos y nos han dicho por ahí que vosotros sois los mejores expertos que podríamos encontrar ¿Queréis convertirnos en esta hora en auténticos científicos y así ayudarnos?

¿Sí? Es muy sencillo, a ver si entre todos podéis ayudarnos a conocer mejor a los chicos de vuestra edad. ¡Ah! pero esperad un segundo... no puede ser científico cualquiera... Para ser científico lo primero que hay que tener es un carnet de científico como este (enseñar carnet). Veis, todos nosotros lo tenemos.

Para conseguir este carnet y que podáis ayudarnos, primero debéis pasar una prueba. Cuando paséis la prueba os repartiremos un carnet en blanco para que pongáis vuestros datos. Eso sí, para que el carnet sea válido tiene que ir firmado por (nombre de uno de los monitores) que va a ser quien nos diga si hemos superado la prueba o no.

Bueno.... ¿Queréis ayudarnos? ¿Queréis convertirnos en nuestros ayudantes científicos? Vale, vamos a comenzar por la prueba para obtener el carnet de científico ¿Os parece? (**Utilizar la actividad nº1 de todas las clases ya que para esa no se divide la clase en grupos.**)

- Procedimiento T1:

T1. a) Cada día nos encontramos con situaciones en las que nos gustaría decir que no, pero acabamos diciendo que sí. Por ejemplo: (**Sacamos imagen 1**) Miguel quiere que Juan le deje la bicicleta cuando ve a Juan jugando con ella. Miguel le dice: ¿Me dejas tu bicicleta? Juan no quiere dejársela porque está pasándoselo muy bien. Veis el bocadillo en el que sale pensando "no"... Pero termina dejándosela, veis que al final le dice que "sí". Podrías poner situaciones en las que te hubiera gustado decir que "no", pero dijiste que "sí".





- T1. b) Y ahora podrías poner situaciones en las que te atreviste a decir "no", en las que os pidieron algo y os atrevisteis a decir que "no" (Foto 3) Como hace ahora Juan que veis que piensa que no y dice que no.



(Una vez terminada la actividad:

Se le pregunta al monitor encargado de dar el veredicto, y les dirá que pueden recibir el carnet de científico. Pasará por las mesas repartiéndolo y firmándolo por detrás.)

¡Bien! Parece que todos hemos conseguido tener nuestro carnet... así que podéis ayudarnos...
(dividir, según convenga para la actividad, la clase en 2 mitades)

Muy bien chicos... ahora vamos a dividirnos en dos grupos, unos van irse con _____ a esa esquina de la clase y otros vais a esta conmigo.

NOTA: (En los dos grupos debe haber chicos y chicas e intentar que se repartan, ya que después van a participar en actividades según género)

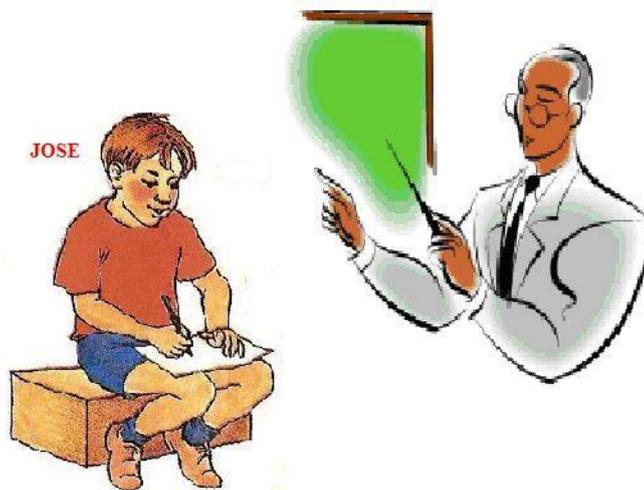
✓ **Dimensiones:**

Asertividad (saber decir no y cortar interacciones que no interesan)

Habilidad para expresarse en una situación social

- Procedimiento A):

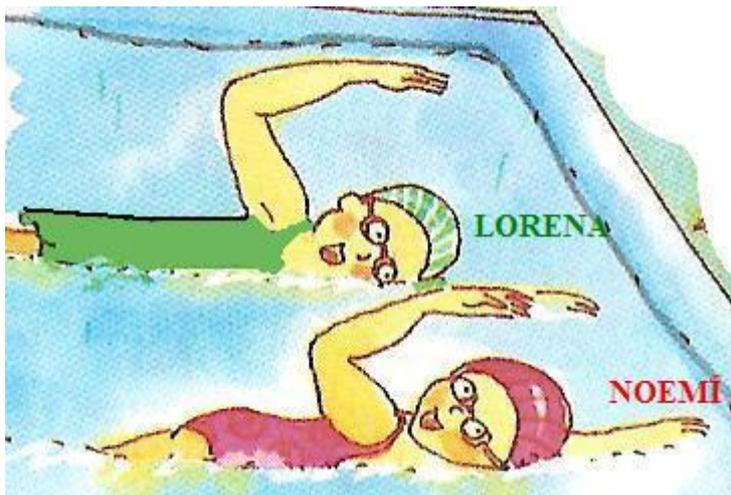
2. José tiene una duda en clase pero no se atreve a preguntarla por si se ríen de él... **(Foto 4)** A veces, como José, nos apetece hacer cosas que después no hacemos porque nos da vergüenza
 ¿Podías decirme cosas que, como le pasa a José, a los niños les dé vergüenza?



✓ **Dimensiones:**

Habilidad para expresarse en una situación social

3. Noemí y Lorena son dos amigas que van a clase de natación juntas. Hoy van a echar una carrera. Noemí le pide a su compañera Lorena que le deje ganar, ya que sabe que Lorena nada mejor. **(Foto 5)** Lorena, aunque no le apetece, termina dejándose y llega segunda **(Foto 6)**. Como veis al final ¿quién gana? Noemí **(Foto 7)**. Pensar en favores que te hayan pedido...



3.1. que hayas hecho **(foto 8)** y no te apetecía hacer.



3.2. y que hayas dicho que no los hacías **(foto 9)**



a) ¿cómo te sentiste?

b) ¿qué hiciste?

- 4. Ahora piensa en favores que tu hayas pedido a alguien

✓ **Dimensiones:**

Habilidad para formular peticiones de forma pertinente

- Procedimiento T5, 6 y 7:

(Foto 17. Separar la clase en niños y niñas) Estos dos chicos que veis son amigos. Juegan juntos y se lo pasan muy bien



Chicos:

5. A que has jugado con una chica últimamente **(3º y 4º)**
6. De que has hablado con una chica últimamente **(5º y 6º)**
7. ¿Qué tienen de bueno las amigas chicas?

Chicas:

5. A que has jugado con un chico últimamente **(3º y 4º)**
6. De que has hablado con un chico últimamente **(5º y 6º)**
7. ¿Qué tienen de bueno los amigos chicos?

✓ **Dimensiones:**

Habilidad para interactuar con el otro sexo

"Relaciones del yo B"

- Introducción:

¡Hola chicos! Somos (**presentar a los integrantes del grupo**) y estamos aquí porque necesitamos vuestra ayuda. Somos un grupo de científicos que estamos intentando conocer mejor a los chicos de vuestra edad, y por eso os necesitamos.

Al principio intentamos trabajar nosotros solos... pero no pudimos. Los chicos de vuestra edad son para nosotros y para los demás adultos un verdadero misterio. Enseguida nos dimos cuenta que necesitábamos la ayuda de expertos. Así, que nos pusimos a buscarlos y nos han dicho por ahí que vosotros sois los mejores expertos que podríamos encontrar ¿Queréis convertirnos en esta hora en auténticos científicos y así ayudarnos?

¿Sí? Es muy sencillo, a ver si entre todos podéis ayudarnos a conocer mejor a los chicos de vuestra edad. ¡Ah! pero esperad un segundo... no puede ser científico cualquiera... Para ser científico lo primero que hay que tener es un carnet de científico como este (enseñar carnet). Veis, todos nosotros lo tenemos.

Para conseguir este carnet y que podáis ayudarnos, primero debéis pasar una prueba. Cuando paséis la prueba os repartiremos un carnet en blanco para que pongáis vuestros datos. Eso sí, para que el carnet sea válido tiene que ir firmado por (nombre de uno de los monitores) que va a ser quien nos diga si hemos superado la prueba o no.

Bueno.... ¿Queréis ayudarnos? ¿Queréis convertirnos en nuestros ayudantes científicos?

Vale, vamos a comenzar por la prueba para obtener el carnet de científico ¿Os parece?
(Utilizar la actividad nº1 de todas las clases ya que para esa no se divide la clase en grupos.)

- Procedimiento T1:

T1. a) Cada día nos encontramos con situaciones en las que nos gustaría decir que no, pero acabamos diciendo que sí. Por ejemplo: (**Sacamos imagen 1**) Miguel quiere que Juan le deje la bicicleta cuando ve a Juan jugando con ella. Miguel le dice: ¿Me dejas tu bicicleta? Juan no quiere dejársela porque está pasándoselo muy bien. Veis el bocadillo en el que sale pensando "no"... Pero termina dejándosela, veis que al final le dice que "sí". Podrías poner situaciones en las que te hubiera gustado decir que "no", pero dijiste que "sí".



T1. b) Y ahora podrías poner situaciones en las que te atreviste a decir "no", en las que os pidieron algo y os atrevisteis a decir que "no" **(Foto 3)** Como hace ahora Juan que veis que piensa que no y dice que no. **(saber decir no)**



(Una vez terminada la actividad:

Se le pregunta al monitor encargado de dar el veredicto, y les dirá que pueden recibir el carnet de científico. Pasará por las mesas repartiéndolo y firmándolo por detrás.)

¡Bien! Parece que todos hemos conseguido tener nuestro carnet... así que podéis ayudarnos...
(dividir, según convenga para la actividad, la clase en 2 mitades)

Muy bien chicos... ahora vamos a dividirnos en dos grupos, unos van irse con _____ a esa esquina de la clase y otros vais a esta conmigo.

NOTA: (En los dos grupos debe haber chicos y chicas e intentar que se repartan, ya que después van a participar en actividades según género)

✓ **Dimensiones:**

Asertividad (saber decir no y cortar interacciones que no interesan)

Habilidad para expresarse en una situación social

- Procedimiento B):

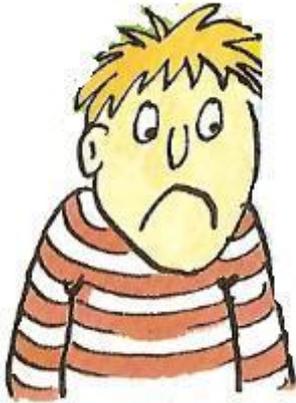
2. Nacho quiere pedir ayuda a su mejor amigo sobre algo... **(foto 10)** ¿Sobre qué le pide ayuda Nacho a su amigo?



a) ¿Cómo se la pedirá bien? **(foto 11)**



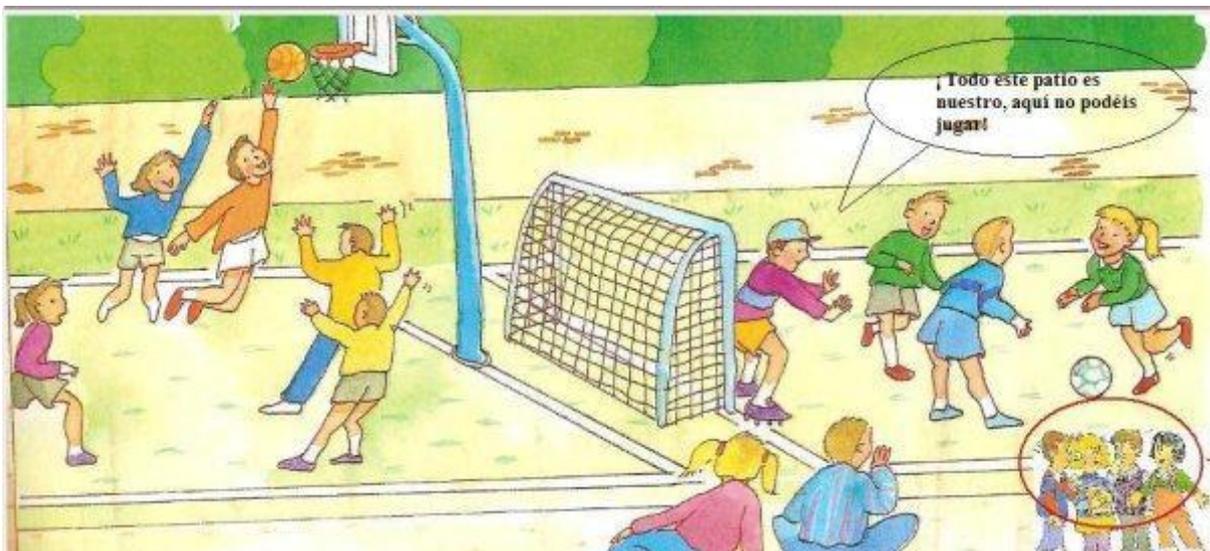
b) ¿Cómo se la pedirá mal? **(foto12)**



✓ **Dimensiones:**

Habilidad para formular de forma pertinente peticiones

3. Unos niños del patio dicen a otros más pequeños que sólo pueden usar una pequeña parte del patio porque el resto es suyo... **(Foto 13)** Sabéis que los niños, aunque sean más pequeños, tienen *derecho* a utilizar todo el patio y también que los mayores *no tienen derecho* a mandarles.



a) ¿Qué pueden hacer los pequeños para que esto termine bien?

b) ¿Y para que termine mal?

4. 1. **(foto 14)** Aquí estos niños tienen que decirle a su profesor situaciones en las que tengan que protegerse o defenderse. Vamos a ayudarles para que les salga bien y tengan muchas ideas ¿Podrías poner más situaciones en las que unos niños tuvieran que defenderse?



4.2.

a) Inventa una situación en la que les sea fácil defenderse **(foto 15)**



b) Y ahora otra en la que les sea difícil **(foto16)**



✓ **Dimensiones:**

Habilidad para hacer la defensa de los derechos propios

- Procedimiento T5, 6 y 7:

(Foto 17. Separar la clase en niños y niñas) Estos dos chicos que veis son amigos. Juegan juntos y se lo pasan muy bien



Chicos:

5. A que has jugado con una chica últimamente **(3º y 4º)**
6. De que has hablado con una chica últimamente **(5º y 6º)**
7. ¿Qué tienen de bueno las amigas chicas?

Chicas:

5. A que has jugado con un chico últimamente **(3º y 4º)**
6. De que has hablado con un chico últimamente **(5º y 6º)**
7. ¿Qué tienen de bueno los amigos chicos?

✓ **Dimensiones:**

Habilidad para interactuar con el otro sexo

**ANEXO II:
HOJA DE REGISTRO
DE LAS
RESPUESTAS A LOS
ESCENARIOS**

ANEXO III:

PROTOCOLOS DE

APLICACIÓN DE LA

BATERIA PILOTO

<i>Protocolo de aplicación inicial del cuestionario piloto "Fortalezas del yo"</i>					
Ítems	AF	AA	AFS	AS	A E
1. Mi familia me quiere					
2. Soy buen estudiante					
3. Soy atractivo					
4. Tengo muchos amigos					
5. Me da vergüenza hacer nuevos amigos					
6. Mi familia me ayuda					
7. Me porto mal en clase					
8. Me gusta como visto					
9. Mis amigos se divierten conmigo					
10. Me pone nervioso hacer algo delante de todos					
11. Soy importante para mi familia					
12. Sé responder a lo que me pregunta el profesor					
13. Tengo una sonrisa bonita					
14. Mis amigos me echan la culpa de todo					
15. Soy un niño tranquilo					
16. A mi familia le gusta hacer cosas conmigo					
17. Soy capaz de hacer los deberes sin ayuda					
18. Soy limpio					
19. Mis amigos hablan mal de mi					
20. Me enfado con facilidad					
21. Mi familia me cuida					
22. Necesito ir a academia para mejorar mis notas					
23. Me gusta mi peinado					
24. Mis amigos me ayudan con mis problemas					
25. Me pone nervioso hablar con el profesor					

<i>Protocolo de aplicación inicial del cuestionario piloto "Motivación"</i>			
Ítems	MI	EF	ME
1. Me gusta esforzarme cuando estudio			
2. Hago los deberes para que no me castiguen			
3. Me gusta responder bien a las preguntas del profe delante de mis amigos			
4. Me gusta estudiar			
5. Estudio para que mis padre no se enfaden conmigo			
6. Estudio para llegar a ser importante de mayor			
7. Me gusta estudiar para saber nuevas cosas			
8. No hago preguntas en clase por miedo a equivocarme			
9. Mis padres me prometen un regalo si saco buenas notas			
10. Estudio para saber muchas cosas			
11. Prefiero no salir a la pizarra por si se ríen de mi			
12. Me gusta que mis amigos vean mis buenas notas			
13. Me gusta aprender			
14. No respondo a algunas preguntas en clase por si me equivoco			
15. Me gustan que los demás vean que respondo bien en clase			

<i>Protocolo de aplicación inicial del cuestionario piloto "Atribuciones"</i>						
Ítems	1a	1b	2a	2b	3a	3b
1. Estudiando más saco mejores notas						
2. Saco buenas notas porque soy listo						
3. Si hago el vago saco peores notas						
4. Saco malas notas porque no soy listo						
5. Tengo buena suerte en los exámenes						
6. Saco malas notas porque los compañeros se meten conmigo						
7. Saco buenas notas estudiando						
8. Saco buenas notas cuando pienso						
9. Saco malas notas cuando no me esfuerzo						
10. Mis notas son bajas porque me cuesta estudiar bien						
11. Saco buenas notas cuando el profesor es bueno conmigo						
12. Saco malas notas cuando me distraigo con los compañeros						
13. Saco buenas notas cuando estudio en vez de jugar						
14. Saco buenas notas porque se me da bien estudiar						
15. Saco malas notas porque veo mucho tiempo la TV						
16. No soy capaz de estudiar bien						
17. Saco buenas notas cuando me llevo bien con mi compañeros						
18. Saco malas notas porque el profesor me tiene manía						
<p>1. Atribuciones Internas de Éxito:</p> <p> a. Esfuerzo: Atribuye sus éxitos a que se esforzó</p> <p> b. Capacidad: Atribuye sus éxitos a su capacidad</p> <p>2. Atribuciones Internas de Fracaso:</p> <p> a. Esfuerzo: Atribuye sus fracasos a la falta de esfuerzo</p> <p> b. Capacidad: Atribuye sus fracasos a la falta de capacidad</p> <p>3. Atribuciones Externas:</p> <p> a. Éxito: Atribuye sus éxitos a causas externas a él</p> <p> b. Fracaso: Atribuye sus fracasos a causas externas a él</p>						

<i>Protocolo de aplicación inicial del cuestionario piloto "Expectativas"</i>		
Ítems	Optimistas	Pesimistas
1. Me esforzaré más en el colegio		
2. Me rendiré en los estudios		
3. Este curso me irá muy bien		
4. Siempre estudiaré menos horas de las que necesito		
5. Este curso atenderé en clase		
6. En el futuro me distraeré en clase		
7. En un futuro seré capaz de hacer ejercicios aunque sean difíciles		
8. El curso que viene hablaré menos en clase		
9. Haré más caso a los profes		
10. Seguiré jugando en vez de estudiar más		
11. Soy capaz de mejorar mis notas		
12. Suspendaré algo este curso		
13. Me portaré bien en clase		
14. Me portaré mal en clase		
15. Creo que puedo mejorar en el colegio		
16. Me llevaré mal con mis profesores		

<i>Protocolo de aplicación inicial del cuestionario piloto "Retos del yo"</i>									
Ítems	1a	1b	1c	2a	2b	3a	3b	3c	3d
1. Cuando no sé hacer los deberes pienso que debería atender más en clase									
2. Cuando se meten conmigo paso de ellos porque sé que se cansarán									
3. Cuando no se la repuesta me siento culpable									
4. Cuando un@ chic@ me gusta sé que me voy a llevar bien con ella									
5. Si suspendo un examen pienso que no volveré a aprobar jamás									
6. Mi madre nunca va a entender como me gusta peinarme									
7. Si tardan en venir a recogerme busco a alguien a quién decírselo									
8. Cuando no sé hacer los deberes prefiero decirle al profe que me los olvidé en casa									
9. Cuando no me sale bien un dibujo me desespero									
10. Si unos amigos no me dejan jugar con ellos pienso "ya me dejaran la próxima vez"									
11. Si un amigo se enfada conmigo es por mi culpa									
12. Cuando suspendo un examen estudio más para el siguiente									
13. Si no me gusta la comida que me ponen en casa la como igual porque no me atrevo a decirlo									
14. Si creo que mi madre no me va a comprar algo que quiero no se lo pido									
15. Pregunto al profe cuando no entiendo algo									
16. Prefiero no preguntar a unos niños si me dejan jugar con ellos por si me dicen que no									
17. Cuando tengo que hacer una redacción difícil pienso que no me va a salir bien									
18. Si estoy triste intento hacer algo que me alegre									
19. Si se burlan de mi pienso que es por mi culpa									
20. Aunque un trabajo sea difícil creo que me va a salir bien									
21. Si me pierdo en un centro comercial espero a que me encuentren									
1. RESOLUTIVO: a. Activo b. Indagador c. Positivo 2. PASIVO: a. Confiado b. Pesimista 3. EVITATIVO: a. Solitario b. Culpable c. Fatalista d. Evitativo									

<i>Protocolo de aplicación inicial del cuestionario piloto "Relaciones del yo"</i>						
Ítems	1	2	3	4	5	6
1. Hacer preguntas en voz alta en clase						
2. Decirle a un amigo que deje de insultarme						
3. Enfadarme cuando se meten conmigo						
4. Decir a un amigo que no le dejo la goma que me pidió						
5. Pedirle a un amigo que juegue conmigo						
6. Hablar delante de mucha gente						
7. Decirle a la profe que me está riñendo por algo que no hice						
8. Cuando un amigo no hace lo que quiero insultarle						
9. Decirle a un amigo que estoy enfadado con él						
10. Decirle a mi padre que no entre cuando me estoy duchando						
11. Dar las gracias cuando me ayudan						
12. Decirle a un amigo que se ha colado en la fila						
13. Enfadarme si cogen algo mío sin permiso						
14. Decir que "no" a alguien que te pide agua de tu botella porque te queda poca						
15. Pedirle a un amigo que juegue conmigo						
16. Hablar yo sólo con el profe						
17. Decirle a la profe que un amigo me ha robado un lápiz						
18. Estar tranquilo cuando me provocan						
19. Decir que "no" a un amigo que me pide que le acompañe						
20. Pedirle ayuda al profe en un trabajo						
21. Jugar con una chica / Jugar con un chico						
22. Hablar con una chica / Hablar con un chico						
23. Pedirle a una chica que juegue conmigo/ Pedirle a un chico que juegue conmigo						
24. Las chicas son majas / Los chicos son majos						
1. Habilidad de expresarse en una situación social 2. Habilidad para la defensa de los derechos propios 3. Habilidad para controlar enfado	4. Habilidad para decir "no" y cortar interacciones 5. Habilidad para formular peticiones 6. Habilidad para interaccionar con el otro sexo					

**ANEXO IV:
PROTOCOLO DE
APLICACIÓN DEL
CUESTIONARIO**

Nombre: _____ Apellidos: _____

Curso: ____ Grupo: ____ Edad: ____ Soy: *Chico* *Chica*

Actividades Extraescolares: _____

Asignatura preferida: _____

Mis padres son de (país): _____

Contesta a las siguientes preguntas rodeando un número del 1 al 5 según se corresponda con tu forma de ser. Aquí tienes lo que significa cada número:

1	2	3	4	5
Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho

EJ: "Estoy contento"

Si estoy BASTANTE contento, tengo que rodear el número ____ Si estoy NADA contento, tengo que rodear el nº ____

Si estoy POCO contento: nº ____ Si estoy REGULAR: nº ____ Si estoy atento MUY contento: nº ____

- No hay respuestas correctas ni incorrectas
- Intenta ser lo más sincero posible con lo que tu creas o pienses.
- Contestamos todos a la vez, al ritmo que yo lea. **RODEAMOS SÓLO UN NÚMERO POR PREGUNTA**
- Si te equivocas, tachas el círculo y redondeas otro número
- **NO** se puede dejar ninguna pregunta en blanco. Si dudas que número contestar, pones el que creas que va mejor con lo que tú piensas.
- **CONTESTA LO QUE CREAS QUE MEJOR COINCIDE CONTIGO**

Ítems	Respuesta
1. Me gusta estudiar	1 2 3 4 5
2. Soy importante para mi familia	1 2 3 4 5
3. Cuando suspendo un examen estudio más para el siguiente	1 2 3 4 5
4. Si suspendo un examen pienso que no volveré a aprobar jamás	1 2 3 4 5
5. Soy atractivo	1 2 3 4 5
6. Es fácil decirle a un amigo que deje de insultarme	1 2 3 4 5
7. Mis amigos se divierten conmigo	1 2 3 4 5
8. Es fácil decirle a mi padre que no entre cuando me estoy duchando	1 2 3 4 5
9. Me enfado fácilmente si cogen algo mío sin permiso	1 2 3 4 5

Nombre: _____ Apellidos: _____

10. Si tardan en venir a recogerme busco a alguien a quién decírselo	1	2	3	4	5
11. Saco malas notas porque veo mucho tiempo la TV	1	2	3	4	5
12. Es fácil decirle a un amigo que se ha colado en la fila	1	2	3	4	5
13. No hago preguntas en clase por miedo a equivocarme	1	2	3	4	5
14. A mi familia le gusta hacer cosas conmigo	1	2	3	4	5
15. Este curso me irá muy bien	1	2	3	4	5
16. Saco buenas notas porque soy listo	1	2	3	4	5
17. Me gusta mi peinado	1	2	3	4	5
18. Seré capaz de mejorar mis notas	1	2	3	4	5
19. Si unos amigos no me dejan jugar con ellos pienso "ya me dejaran la próxima vez"	1	2	3	4	5
20. Mis notas son bajas porque me cuesta estudiar bien	1	2	3	4	5
21. Es fácil decir que "no" a alguien que te pide agua de tu botella porque te queda poca	1	2	3	4	5
22. Saco malas notas cuando me distraigo con los compañeros	1	2	3	4	5
23. Creo que podré mejorar en el colegio	1	2	3	4	5
24. Si hago el vago saco peores notas	1	2	3	4	5
25. Este curso atenderé en clase	1	2	3	4	5
26. Estudio para que mis padre no se enfaden conmigo	1	2	3	4	5
27. Me llevaré mal con mis profesores	1	2	3	4	5
28. Es fácil decir a un amigo que no le de la goma que me pidió	1	2	3	4	5
29. Saco buenas notas estudiando	1	2	3	4	5

Nombre: _____ Apellidos: _____

30. Me gusta como visto	1	2	3	4	5
31. Es fácil decirle a la profe que me está riñendo por algo que no hice	1	2	3	4	5
32. Saco malas notas cuando no me esfuerzo	1	2	3	4	5
33. Sé responder a lo que me pregunta el profesor	1	2	3	4	5
34. Estudio para saber muchas cosas	1	2	3	4	5
35. Me portaré bien en clase	1	2	3	4	5
36. Soy buen estudiante	1	2	3	4	5
37. Saco buenas notas porque se me da bien estudiar	1	2	3	4	5
38. Haré más caso a los profes	1	2	3	4	5
39. Saco buenas notas cuando me llevo bien con mi compañeros	1	2	3	4	5
40. El curso que viene hablaré menos en clase	1	2	3	4	5
41. Hago los deberes para que no me castiguen	1	2	3	4	5
42. Me gusta esforzarme cuando estudio	1	2	3	4	5
43. Me esforzaré más en el colegio	1	2	3	4	5

**ANEXO V:
PROTOCOLO DE
APLICACIÓN DEL
CUESTIONARIO
BREVE DE FUEYO,
MARTÍN Y DAPELLO
(2010)**

1. Me acepto como soy	1 2 3 4 5
2. Me gusta aprender cosas nuevas	1 2 3 4 5
3. Tengo muchos amigos	1 2 3 4 5
4. Soy importante para los demás	1 2 3 4 5
5. Creo que este curso aprobaré todo	1 2 3 4 5
6. Antes de hacer algo lo pienso mucho	1 2 3 4 5
7. Estoy contento conmigo mismo	1 2 3 4 5
8. Antes de hacer algo busco información	1 2 3 4 5
9. No me da vergüenza decir lo que pienso	1 2 3 4 5
10. Apruebo porque estudio mucho	1 2 3 4 5
11. Antes de hacer algo pienso lo que pasará si lo hago	1 2 3 4 5
12. Me gusta mi aspecto físico	1 2 3 4 5
13. Si tengo un problema lo intento resolver	1 2 3 4 5
14. Creo que me irá bien en la colegio	1 2 3 4 5
15. Estoy tranquilo cuando tengo que decidir algo	1 2 3 4 5
16. Soy buen estudiante	1 2 3 4 5
17. Me gusta decidir por mi mismo	1 2 3 4 5
18. Me relaciono sin problemas con los demás	1 2 3 4 5
19. Soy capaz de resolver mis problemas	1 2 3 4 5
20. Apruebo porque soy listo	1 2 3 4 5
21. Hago los deberes porque quiero, no me obligan	1 2 3 4 5
22. Si cambiara de colegio haría amigos pronto	1 2 3 4 5