

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación 



TESIS DOCTORAL

**La necesidad de una formación en competencias personales en
la Universidad: diseño y evaluación de un programa de
formación**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Paula Crespí Rupérez

Director

José Manuel García Ramos

Madrid
Ed. electrónica 2019

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Métodos de Investigación y

Diagnóstico en Educación



**LA NECESIDAD DE UNA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS
PERSONALES EN LA UNIVERSIDAD. DISEÑO Y EVALUACIÓN
DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN**

MEMORIA PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

POR

Paula Crespí Rupérez

DIRECTOR

José Manuel García Ramos

Madrid, 2018

Copyright © 2018 por Paula Crespi Rupérez. Todos los derechos reservados.

Dedicatoria

A mi marido Juan y a mi hijo David.

A mis padres, Eduardo y Rosa.

A mis hermanas, abuelos, sobrinos, cuñados y suegros.

Gracias por hacerme querer ser mejor persona cada día.

Agradecimientos

Qué regalo poder dedicar las primeras palabras de esta tesis a todos aquellos que, sin haber cogido pluma y papel, han sido soplo de cada una de mis palabras.

Gracias a María José Díaz, Marisol Perea y Patricia Castaño, quienes tuvieron la confianza en mí para impulsarme en este proyecto.

Gracias a Jose Manuel García Ramos, quien ha estado en cada tramo del camino, con ilusión, humildad, perseverancia y paciencia; acompañándome como sólo él sabe.

Gracias a Benilde Luengo quien, con su cariño, profesionalidad y paciencia, me ha acompañado en la investigación y buen uso de las fuentes bibliográficas.

Gracias al panel de expertos por su gran ayuda en la revisión del cuestionario.

Gracias a Agustina Jutard quien, en representación de la Universidad Francisco de Vitoria, ha apostado por mi investigación, permitiendo que esta haya salido adelante.

Gracias a los alumnos, quiénes hacen que este trabajo tenga valor y sentido.

Gracias a mis padres, Rosa y Eduardo, mis grandes ejemplos de vida, quienes, como siempre, me han apoyado una vez más en este nuevo proyecto con ilusión y esfuerzo para que haya podido abordarlo con vehemencia.

Gracias a mi marido Juan, compañero de equipo y de vida inigualable. Junto a ti lo imposible se hace posible. Gracias por tu incondicional apoyo y esfuerzo para sacar esto y cualquier cosa que se nos pone por delante.

Gracias a mi hijo David, don de Dios, quien, sin saberlo, ilumina profundamente el sentido de mi vida.

Gracias a Dios, por ser el soplo de mi vida más perfectiblemente imperceptible.

Índice

RESUMEN.....	13
ABSTRACT.....	17
Capítulo 0. Introducción	21
0.1. Justificación del tema.....	21
0.1.1 Interés, actualidad y originalidad del tema	21
0.2. Objetivos de la tesis	23
0.3. Itinerario de la tesis	24
PARTE I.- MARCO TEÓRICO.....	28
Capítulo 1. La universidad y su misión.....	28
1.1. La universidad.....	28
1.2. La misión de la universidad	34
1.2.1. Una formación integral e integradora	36
1.2.2. Un método para este tipo de formación: el acompañamiento educativo	47
Capítulo 2. Aproximación al concepto de competencia desde la semántica y desde el ámbito laboral	51
2.1. Aproximación al concepto de competencia desde la semántica	53
2.2. Aproximación histórica al concepto de competencia desde el ámbito laboral	55
2.2.1. Origen del concepto de competencia: McClelland (1973)	55
2.2.2. Otras definiciones significativas en materia de competencias.....	64
2.2.3. Principales clasificaciones de competencias.....	80
Capítulo 3. Aproximación al concepto de competencia desde el ámbito educativo...88	

3.1. Antecedentes del concepto de competencia en el ámbito de la educación	88
3.2. Origen del concepto de competencia en el ámbito educativo universitario. El proyecto <i>Tuning</i> (2000).....	108
3.3. Clasificación de las competencias propuesta por el proyecto <i>Tuning</i>	117
Capítulo 4. Las competencias personales.....	121
4.1. Aproximación al concepto de competencia personal.....	122
4.1.1. Concepto integrador de competencia.....	122
4.1.2. Competencias para la vida	123
4.2. El concepto de competencia personal	128
4.2.1. Definición de competencia personal	128
4.2.2. Componentes de la competencia personal	129
4.2.3. Pilares de la competencia personal	130
4.3. Clasificación de las competencias personales.....	131
4.4. Fases de desarrollo de las competencias personales	135
4.5. Metodología para el desarrollo de las competencias personales	137
4.5.1. El aprendizaje experiencial	137
4.5.2. Técnicas de aprendizaje experiencial.....	142
4.6. El perfil del formador en competencias personales	147
Capítulo 5. Justificación y momento actual de la formación en competencias	151
5.1. Justificación y momento actual de la formación en competencias en el ámbito laboral	151
5.1.1. Justificación de la formación en competencias en el ámbito laboral.....	152

5.1.2. Momento actual de la formación en competencias en el ámbito laboral.....	158
5.2. Justificación y momento actual de la formación en competencias en el ámbito de la educación superior	162
5.2.1. Justificación de la formación en competencias en el ámbito de la educación superior	162
5.2.2. Momento actual de la formación en competencias en el ámbito de la educación superior	170
5.3. Convergencia en la necesidad de desarrollar competencias en el ámbito laboral y en el de la educación superior	173
5.4. Justificación y momento actual de la formación en competencias personales en el ámbito de la educación superior	175
5.4.1. Justificación de la formación en competencias personales en el ámbito de la educación superior	175
5.4.2. Momento actual de la formación en competencias personales en el ámbito de la educación superior	185
Capítulo 6. Un programa formativo para el desarrollo de las competencias personales en la universidad	194
6.1. Descripción de la asignatura y objetivos	196
6.1.1. Descripción de la asignatura	197
6.1.2. Objetivos de la asignatura	197
6.2. Competencias objeto de desarrollo	199
6.3. Ámbitos en los que se desarrolla	201

6.4. Contenido	203
6.5. Metodología	208
6.6. Actividades formativas	210
6.7. Distribución de los tiempos de trabajo.....	211
6.8. Resultados de aprendizaje.....	212
6.9. Sistema de evaluación.....	213
6.10. Bibliografía	213
Capítulo 7. Evaluación del programa formativo	215
7.1. La evaluación de la actividad docente	215
7.1.1. Evaluación cuantitativa del CEDA	219
7.1.2. Evaluación cualitativa del CEDA	225
7.2. Resultados del CEDA para el curso académico 2016-2017	228
7.2.1. Resultados cuantitativos del CEDA para el curso académico 2016-2017	228
7.2.2. Resultados cualitativos del CEDA para el curso académico 2016-2017	229
PARTE II.- ESTUDIO EMPÍRICO.....	236
Capítulo 8. Problema, hipótesis y variables.....	237
8.1. Problema de la investigación	237
8.2. Objetivos de la investigación	238
8.3. Formulación de hipótesis	239
8.4. Variables	246
8.4.1. Variable independiente principal	246
8.4.2. Variables independientes secundarias y de control	246

8.4.3. Variables dependientes	247
Capítulo 9. Diseño de la investigación.....	248
9.1. Población y muestra	248
9.1.1. Población.....	248
9.1.2. Muestra	248
9.2. Desarrollo del diseño de la investigación	255
9.2.1. Metodología de la investigación	255
9.3. Instrumentos de medida	259
9.3.1. Diseño, validación de expertos y aplicación del cuestionario principal	261
9.3.2. Diseño y aplicación del cuestionario secundario	312
9.3.3. Diseño y aplicación de la entrevista.....	321
Capítulo 10. Estudios previos.....	325
10.1. Análisis descriptivos	325
10.2. Validación del cuestionario principal	397
10.2.1. Análisis de fiabilidad del instrumento	397
10.2.2. Análisis de homogeneidad y de validez de los ítems.....	401
10.2.3. Análisis de validez	406
10.2.4. Análisis factorial	409
10.3. Validación del cuestionario secundario	438
10.3.1. Análisis de fiabilidad	438
10.3.2. Análisis de homogeneidad de los ítems	440
10.3.3. Análisis factorial exploratorio.....	441

Capítulo 11. Estudios fundamentales.....	447
11.1. Hipótesis fundamentales	447
11.1.1. Primera hipótesis. Diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre UCM y UFV	447
11.1.2. Segunda hipótesis. Diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre la Facultad de Educación UCM y UFV.....	458
11.1.3. Tercera hipótesis. Diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales en UFV en función de la facultad.....	468
11.1.4. Cuarta hipótesis. Diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales en UFV en función del sexo	491
11.1.5. Quinta hipótesis. Diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales en UFV debido a la intersección entre facultad y sexo ...	500
11.2. Cuadro síntesis de las hipótesis fundamentales	516
Capítulo 12. Estudios complementarios.....	520
12.1. Hipótesis complementarias	520
12.1.1. Primera hipótesis. Diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales en UCM y UFV	521
12.1.2. Segunda hipótesis. Diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre UCM y UFV.....	536
12.1.3. Tercera hipótesis. Diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre la Facultad de Educación UCM y UFV	546

12.1.4. Cuarta hipótesis. Diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales en UFV en función de la facultad	557
12.1.5. Quinta hipótesis. Diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales en UFV en función del sexo.....	588
12.1.6. Sexta hipótesis. Diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales en UFV debido a la intersección entre facultad y sexo	593
12.1.7. Séptima hipótesis. Diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales en UFV en función de la edad	601
12.2. Cuadro síntesis de las hipótesis complementarias	606
12.3. Estudio cualitativo del segundo cuestionario.....	612
12.4. Estudio de las entrevistas	614
12.4.1. Síntesis de las entrevistas por grados y facultades.....	614
12.4.2. Cuadro síntesis de las entrevistas realizadas.....	639
Capítulo 13. Síntesis de los principales resultados.....	644
13.1. Problema, objetivos y variables de la investigación	645
13.2. Población y muestra	646
13.3. Diseño y metodología de la investigación	646
13.4. Diseño, aplicación y validación de los instrumentos de medida	646
13.4.1. Diseño, aplicación y validación del cuestionario principal	646
13.4.2. Diseño, aplicación y validación del cuestionario secundario	654
13.4.3. Diseño y aplicación de la entrevista.....	658

13.5. Análisis descriptivos	659
13.6. Hipótesis fundamentales	660
13.7. Estudios complementarios	664
13.7.1. Hipótesis complementarias	664
13.7.2. Análisis cualitativo.....	670
PARTE III.- DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIÓN Y PROSPECTIVA.....	676
Capítulo 14. Discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones	677
14.1. Discusión de resultados y conclusiones	677
14.1.1. Principales objetivos y logros del marco teórico	677
14.1.2. Principales objetivos y logros del estudio empírico	684
14.2. Recomendaciones pedagógicas.....	694
Capítulo 15. Limitaciones y prospectiva de la investigación.....	696
15.1. Limitaciones de la investigación.....	696
15.2. Prospectiva de la investigación	699
REFERENCIAS.....	702
ÍNDICES.....	717
Índice de tablas	717
Índice de figuras.....	738
Índice de gráficos	739
Índice de anexos (ver disco adjunto)	741

RESUMEN

Título: *La necesidad de una formación en competencias personales en la universidad.*

Diseño y evaluación de un programa de formación

Palabras clave: competencias, competencias transversales, competencias personales, metodología experiencial, conocimientos, habilidades, valores, actitudes, desarrollo, excelencia personal

La presente tesis propone un programa específico para la formación y desarrollo de las competencias personales en los planes de estudios de cualquier titulación universitaria, que dé respuesta, por un lado, a la misión de la universidad, en cuanto a la formación integral de sus alumnos, y por otro, que dé respuesta al reto planteado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) sobre la necesidad de formar a los universitarios en competencias transversales; necesidad y justificación que quedan reflejadas a través del proyecto *Tuning* (2000).

De este modo, planteamos la asignatura Habilidades y Competencias de la Persona (HCP) como respuesta a la necesidad concreta de formar y desarrollar competencias personales en los alumnos universitarios para su propio desarrollo y excelencia personal.

Por tanto, podemos identificar como objetivos principales:

1.- Justificar la necesidad de una formación en competencias personales en la universidad.

2.- Investigar la relación entre el grado de desarrollo de las competencias personales y la impartición de la asignatura HCP (Habilidades y Competencias de la Persona).

Para ello, lo primero que abordamos es un estudio teórico que permita justificar la necesidad de formar y desarrollar este tipo de competencias en la universidad. En este sentido, acudimos al ámbito educativo y también al laboral, porque es en este último donde nace el concepto de competencia, y porque la universidad, además de preparar a sus alumnos para la vida, también trata de capacitarles para su futuro profesional. Asimismo, en la actualidad, el sistema de competencias está totalmente inserto en el sistema de gestión de cualquier empresa.

Utilizamos el término de competencias personales, refiriéndonos a aquellas que hacen referencia al conjunto dinámico de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para desarrollar la excelencia personal en cualquier ámbito de la vida. También llevamos a cabo una propuesta concreta de asignatura para su desarrollo: HCP (Habilidades y Competencias de la Persona). Asignatura que se desarrolla en dos ámbitos:

- Uno personal: la mentoría, donde el alumno es acompañado por su mentor a lo largo de seis sesiones con el objetivo trabajar especialmente las competencias de carácter intrapersonal de “mirada profunda” y “superación personal”.

- Otro en comunidad: el aula, donde el alumno es acompañado por su profesor y por el resto de compañeros, para trabajar, principalmente y en comunidad, las competencias de carácter interpersonal de “comunicación” y “trabajo en equipo”.

Esta asignatura implica una metodología experiencial, de descubrimiento; es decir, primero se vive, se experimenta la competencia, y luego se concluyen los aprendizajes, finalizando con una propuesta de cambio o mejora, para que realmente se produzca un desarrollo de la competencia en cuestión.

Llegados a este punto, llevamos a cabo un estudio empírico, que nos permitiera investigar si el impacto de esta asignatura en el desarrollo de dichas competencias es mayor en los alumnos que han cursado la asignatura (alumnos UFV) que en los que no la cursaron (alumnos UCM). Tras definir el problema, las hipótesis, las variables, la población y la muestra, establecimos la metodología de la investigación y diseñamos un cuestionario principal, validado por un comité de expertos y otro, secundario; ambos se aplicaron, tanto en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) como en la Universidad Francisco de Vitoria (UFV). En esta última, además pasamos una entrevista para poder completar y matizar los resultados de los dos cuestionarios recién indicados.

En cuanto a los principales resultados de nuestro estudio empírico, podemos subrayar:

- Los dos cuestionarios han resultado suficientemente fiables y válidos; además, los resultados de los análisis factoriales realizados en ambos, muestran una buena relación entre la estructura teórica de nuestro cuestionario y la estructura empírica.

- La muestra recogida, tanto en el pretest y posttest de ambos cuestionarios, como en la entrevista, fue bastante superior a la que nos indicaba el tamaño muestral del programa Ene 3.0.

- Los principales resultados de los estudios fundamentales nos permiten concluir que, el desarrollo final de las competencias personales en los alumnos de la Facultad de Educación de la UFV es significativamente superior al alcanzado por los alumnos de la misma Facultad en la UCM para todos los casos: en el global y en las principales dimensiones y subdimensiones de la variable dependiente medida.

- Los estudios complementarios nos permiten concluir que, existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo final de las competencias personales entre los alumnos universitarios de la Facultad de Educación que cursan la asignatura HCP (UFV) y los que no la cursan (UCM), a favor de la UFV, en todos los casos, menos en la subdimensión de trabajo en equipo.

- Atendiendo a los resultados de las preguntas abiertas insertas en el cuestionario secundario y de las entrevistas con los alumnos, podemos concluir que los alumnos valoran positivamente HCP, como asignatura fundamental “para la vida” y en concreto para el desarrollo de competencias personales. Especialmente parece que reconocen haber desarrollado más las competencias propias de la dimensión intrapersonal (mirada profunda y superación personal) que las de la dimensión interpersonal (trabajo en equipo y comunicación).

De este modo, podemos concluir, confirmando la hipótesis fundamental, es decir: cursar la asignatura de HCP, en términos generales, implica un desarrollo significativamente superior de las competencias personales en aquellos alumnos universitarios que han cursado la asignatura (alumnos UFV), que los que no (alumnos UCM). Si bien es cierto, que parece que la subdimensión de trabajo en equipo, es la que menos diferencias registra entre los alumnos de la Facultad de Educación de la UCM y los de la UFV.

ABSTRACT

Title: *The need for training in personal competences in the university. Design and assessment of a training programme*

Keywords: competences, transversal competences, personal competences, experiential methodologies, expertise, skills, values, attitudes, development, personal excellence

This thesis presents a specific programme for the training and development of personal competences in the curricula of all university degrees, which responds to the university's mission regarding the comprehensive education of its students, and to the challenge presented by the European Higher Education Area (EHEA) on the need to train university students in transversal competences, a requirement and argument reflected in the Tuning project.

To this end, we propose a course in Personal Skills and Competences (PSC) as a response to the concrete need to train and develop personal competences for university students for their own development and personal excellence.

We can identify the principal objectives thus:

1. Justify the need for training in personal competences in the university.
2. Investigate the relationship between the extent to which personal competences are developed and the teaching of the PSC (Personal Skills and Competences) course.

To achieve this, we must first undertake a theoretical study that justifies the need for training and developing these types of competences in the university. In this sense, we must address both the educational and labour spheres, because the concept of competences

comes from the latter, while the university, as well as preparing students for life, also empowers them for their professional futures.

Similarly, the competency system at present is fully integrated in all business management systems.

We use the term ‘personal competences’ as an umbrella term to refer to the collection of expertise, skills, values and attitudes necessary for achieving personal excellence. We also present a concrete proposal for the development of a course: PSC (Personal Skills and Competences). This course will be developed in two areas:

- The personal: through mentoring, in which the student is appointed a mentor for six sessions, with the specific objective of studying the intrapersonal competences of ‘deep insight’ and ‘personal growth’.

- In the community: in the classroom, where the student, accompanied by the teacher and the rest of the class, focuses as a group on the interpersonal skills of ‘communication’ and ‘teamwork’.

This course entails an experiential methodology of discovery: in other words, first the competence is lived and experienced, then the lessons are concluded, finishing up with a proposal for changes or improvements so that the competence in question is truly developed.

Having arrived at this point, we carried out an empirical study which allowed us to research whether the impact of this course in developing the aforementioned competences is greater in students that have taken part in the course (UFV students) than students who have not (UCM students). After defining the problem, the hypothesis, the variables, the

population and the sample, we established the research methodology and designed the main questionnaire, which was validated by an expert committee, and then a secondary one: both were implemented in the Universidad Complutense de Madrid (UCM) and in the Universidad Francisco de Vitoria (UFV). In the latter institution, we also held an interview in order to round out and qualify the results of the two previously mentioned questionnaires.

With regard to the main results of our empirical study, we can highlight:

- The two questionnaires have proved sufficiently reliable and valid. Additionally, the results of the factor analyses carried out on both questionnaires demonstrate a positive relationship between the theoretical and empirical structures of our questionnaire.

- The sample collected, both in the pre-test and post-test stages of both questionnaires as well as in the interview, was considerably higher than was indicated by the sample size of the January 3.0 programme.

- The principal results of the fundamental studies permit us to conclude that students attending the Faculty of Education at UFV develop significantly better personal competences than students of the same faculty at UCM in all areas, globally and in the principal dimensions and sub-dimensions of the measured dependent variable.

- The complementary studies allowed us to conclude that significant differences exist in the level of self-perception of the final development of the personal competences between the students of the Faculty of Education who undertook the PSC course (UFV) and those that did not (UCM) in favour of the students at UFV, in all areas, except in the sub-dimension of teamwork.

- Based on the results of the open questions in the secondary questionnaire and the interviews with the students, we can conclude that the students value PSC positively as a fundamental course ‘for life’ and in particular for the development of personal competences. Specifically, they appear to recognise that they have developed the intrapersonal competences (deep insight and personal growth) more than those with an interpersonal dimension (teamwork and communication).

As a result, we can conclude by confirming the fundamental hypothesis: taking the PSC course, in general terms, implies a significantly higher development of personal competences for those university students who have taken the course (UFV students) than those who did not (UCM students). Although it is true that it appears that there is little difference in the sub-dimension of teamwork displayed by the students of the Faculty of Education at UCM and at UFV.

Capítulo 0. Introducción

En este capítulo pretendemos introducir nuestra tesis, de modo que el lector pueda hacer una primera aproximación al tema elegido, así como de los objetivos principales que se persiguen alcanzar; y en último caso, presentar brevemente el recorrido de nuestra tesis, a través de la exposición de las partes principales y sus capítulos correspondientes.

0.1. Justificación del tema

Esta tesis aborda el tema de las competencias; y más concretamente, la formación y desarrollo de las competencias personales en respuesta a una formación integral, como parte de la misión de la universidad, a través de la impartición de una asignatura: Habilidades y Competencias de la Persona (HCP).

0.1.1 Interés, actualidad y originalidad del tema

El estudio de las competencias y su aplicación en la realidad educativa superior es un **tema actual, relevante y controvertido** para la comunidad educativa.

Actualmente continúa siendo objeto de numerosos debates, entorno a la comprensión, alcance y aplicación de este concepto, especialmente en la realidad educativa superior, aunque también, de algún modo, en la empresarial.

Desde 1999, año en que se firma la Declaración de Bolonia cuya principal pretensión es sentar las bases necesarias para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y concretamente desde el año 2000, con el proyecto *Tuning*, el término de competencias, específicas y transversales, empieza a resonar en la universidad; si bien es cierto, que este término ya surgió, en el ámbito empresarial hacia el 1973, con la figura de David McClelland.

En cualquier caso, tanto desde el ámbito empresarial como desde el educativo, lo que se quiere poner de manifiesto con este término, es que para ser excelente en algo, se requiere algo más que conocimientos; es decir, se requiere además del saber, el saber hacer y el saber ser.

La verdadera universidad, que pretende una formación integral de la persona, que procura su excelencia en cualquier ámbito de la vida, ya sea en el ámbito académico, profesional, personal o social, ha de ir más allá de impartir puros conocimientos a sus alumnos.

De este modo, una universidad entendida así, ofrece algo más que una formación técnica; ofrece una sólida formación humana, dirigida al desarrollo pleno de la persona. Este tipo de formación atiende a que cada uno, en su particular y única manera de ser, encuentre y dé respuesta a su propio proyecto vital, convirtiéndose a su vez en un referente para la sociedad en la que está inserto.

Muchas universidades están llevando a cabo un esfuerzo relevante en los planes de estudio, para acercarse al modelo de competencias que propone *Tuning*; sin embargo, todavía queda mucho camino por recorrer para que este modelo esté totalmente inserto en la realidad educativa superior. Es más, para realmente lograr esto último, el desarrollo de las competencias y sus resultados de aprendizaje, han de ser capaces de llegar al aula y transformar a sus alumnos; no solo a las guías docentes. Esto requiere en primer lugar, entender la esencia que encierra el concepto de competencia en su totalidad; término, que en muchas ocasiones se confunde con la destreza o habilidad para realizar una determinada función.

De este modo, esta tesis pretende descubrir la esencia de las competencias, desarrollar el concepto de competencias personales y abordar su formación, desarrollo y evaluación específica a través la impartición de la asignatura HCP.

Por otro lado, el tema es **innovador**, en el sentido de que esta asignatura no existe en otras universidades, por lo que los resultados de nuestro estudio empírico van a aportar avances relevantes en el contexto educativo de la educación superior en materia de competencias, específicamente en las transversales, tanto si logramos corroborar nuestras hipótesis fundamentales, como si no.

0.2. Objetivos de la tesis

Los principales objetivos de esta tesis son:

1.- Justificar la necesidad de formar en competencias personales en la universidad.

De este objetivo general se derivan cuatro objetivos específicos:

1.1. Entender qué es la universidad y cuál es su misión.

1.2. Realizar una aproximación al concepto de las competencias, justificar su necesidad y analizar su estado actual, tanto desde el ámbito semántico, como laboral, como de la educación superior.

1.3. Realizar una aproximación al concepto de competencias personales, justificar su necesidad y analizar su estado actual en las universidades objeto de estudio.

1.4. Proponer el diseño, metodología y evaluación de una asignatura para la formación y desarrollo de las competencias personales en la universidad.

Este primer objetivo general y los cuatro específicos quedarán suficientemente estudiados y fundamentados en la primera parte de nuestra tesis.

2.- Investigar la relación entre el grado de desarrollo de las competencias personales y la impartición de la asignatura HCP. De este objetivo general se derivan tres objetivos específicos:

2.1. Elaborar y validar una escala de medida del grado de desarrollo de las competencias personales. Se corresponde con el cuestionario principal.

2.2. Elaborar un cuestionario secundario y una entrevista para recoger información que complemente los resultados de nuestro cuestionario principal.

2.3. Analizar la eficacia de la impartición de HCP en el grado de desarrollo de las competencias personales. Para ello, llevaremos a cabo un estudio empírico que demuestre la eficiencia en el grado de desarrollo de las competencias personales, fruto de una formación universitaria específica en dicha materia. De este modo, la hipótesis fundamental que planteamos afirma que, cursar la asignatura de HCP provoca diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos que la cursan y los que no; diferencia a favor de los alumnos que la cursan.

Este segundo objetivo general y los tres específicos quedarán suficientemente estudiados y fundamentados en la segunda y tercera parte de nuestra tesis.

0.3. Itinerario de la tesis

A continuación, pasamos exponer de manera sintética la estructura y principales contenidos de los capítulos de nuestra tesis, que dan respuesta a los objetivos principales y específicos que acabamos de mencionar.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

En la primera parte de nuestra tesis tratamos de plasmar las principales investigaciones que permiten justificar la necesidad de una formación en competencias personales en la universidad; para ello, abordamos la cuestión de la universidad, el significado de la palabra competencia, y su evolución histórica de la mano de autores relevantes en la materia, tanto del ámbito empresarial como educativo; haciendo especial hincapié en lo relativo a la educación superior. También acuñamos el término de competencias personales, así como presentamos una asignatura concreta (HCP) para su desarrollo. Por último, proponemos también un sistema de evaluación específica para esta asignatura.

Mostramos esquemáticamente y por capítulos el contenido de esta primera parte:

Capítulo 1. La universidad y su misión.

Capítulo 2. Aproximación al concepto de competencias desde la semántica y desde el ámbito laboral.

Capítulo 3. Aproximación al concepto de competencias desde el ámbito de la educación superior.

Capítulo 4. Las competencias personales.

Capítulo 5. Justificación y momento actual de la formación en competencias.

Capítulo 6. Un programa formativo para el desarrollo de las competencias personales.

Capítulo 7. Evaluación del programa formativo.

PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO

En la segunda parte de nuestra tesis llevamos a cabo un estudio empírico que pretende poder demostrar la eficiencia en el grado de desarrollo de las competencias personales, fruto de una formación universitaria específica en dicha materia (HCP). Para ello, definimos el problema, las hipótesis, las variables, la población y la muestra, establecimos la metodología de la investigación y diseñamos los cuestionarios (el principal, validado por un comité de 18 expertos, y el secundario) y la entrevista. Posteriormente, procedimos a llevar a cabo los estudios previos, los fundamentales y los complementarios; de modo que pudiéramos obtener la máxima información para contrastar nuestras hipótesis.

Mostramos esquemáticamente y por capítulos el contenido de esta segunda parte:

Capítulo 8. Problema, hipótesis y variables.

Capítulo 9. Diseño de la investigación.

Capítulo 10. Estudios previos.

Capítulo 11. Estudios fundamentales.

Capítulo 12. Estudios complementarios.

Capítulo 13. Síntesis de los principales resultados.

PARTE III. DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

En la tercera parte de nuestra tesis pasamos a comentar los resultados de nuestra tesis, de modo que podamos exponer las conclusiones principales y más relevantes, establecer recomendaciones pedagógicas y por último, recoger las principales limitaciones y prospectiva de nuestra investigación.

Mostramos esquemáticamente y por capítulos el contenido de esta tercera parte:

Capítulo 14. Discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones pedagógicas.

Capítulo 15. Limitaciones y prospectiva de la investigación.

PARTE I.- MARCO TEÓRICO

El aspecto crítico y esencial de esta tesis, como su nombre indica, consiste en justificar la necesidad de formar a los alumnos universitarios en competencias personales.

De este modo, y previo a abordar propiamente qué son las competencias personales, su formación y justificación en los planes de estudios universitarios, se hace preciso recoger qué es la universidad y cuál es su misión, para poder esclarecer en un momento posterior cómo, o en qué medida nuestra propuesta formativa en competencias personales responde a la misión de la universidad.

Capítulo 1. La universidad y su misión

En este capítulo realizaremos un breve recorrido histórico sobre la institución de la universidad, qué se entiende por ella, así como cuál es su misión. Terminaremos por observar cómo la universidad y su misión salen al encuentro de la formación de los líderes de acción positiva que necesita nuestra sociedad. La universidad es un elemento clave con que cuenta la sociedad para su propia renovación y perfeccionamiento humano. “No hay elemento de progreso más eficaz, y cuyas repercusiones y consecuencias sean tan amplias para el hombre como la Universidad” (García Ramos, 1991, p. 1).

1.1. La universidad

Encontrar el origen de la universidad, es decir de aquellas corporaciones iniciales de maestros y estudiantes convocados para la búsqueda de la verdad (*verum*), el bien (*bonum*) y la belleza (*pulchrum*) de la realidad, no es tarea fácil. Podemos encontrar un indicio de comunidad de buscadores con maestros como Tales de Mileto (600 a. C.),

Euclides (300 a. C.), Sócrates (470 a. C.), Platón (427 a. C.) y Aristóteles (384 a. C.), (Esteban y Román, 2016).

Por tanto, podemos tratar de situar el origen de la universidad con la academia clásica griega y en las universidades islámicas como Córdoba, Tombuctú, El Cairo, Bagdad o Fez. Sin embargo, no es hasta el siglo XII cuando aparecen las universidades tal y como las conocemos hoy, tras su evolución natural de la escuela catedralicia. Con la bula del papa Gregorio IX reciben la autonomía universitaria, conocida como la Carta Magna de Autonomía Universitaria (Carreras, Sevilla, y Urbán, 2006).

Las primeras facultades que se crearon fueron la de las artes, la de teología, la de derecho y la de medicina. Surgen las primeras universidades: Salerno para Medicina, Bolonia para Derecho y París para Teología. En Castilla, aparecen las primeras universidades en Palencia, a finales del siglo XII, y en Salamanca y en Valladolid, en la primera mitad del siglo XIII. Posteriormente, con la llegada del Renacimiento las universidades aumentan considerablemente en número (Carreras et al., 2006).

La universidad, *universitas* en el siglo XIV, se concebía como una comunidad académica formada por maestros y discípulos (Moncada, 2008).

Las funciones históricas de la universidad medieval podemos concentrarlas en tres: cultura, profesión y ciencia. Ortega y Gasset (1930, 2004b) reconoce las mencionadas funciones de la universidad del medievo pero les añade algunas notas características. Así, considera que la universidad ha de ser una realidad que se pone al servicio de las personas y de la sociedad, atendiendo a la cultura y a la generación de cada época. En este sentido,

la universidad tiene la misión de ofrecer respuestas actuales a los continuos retos que presenta la sociedad (García Ramos, 2007).

Según Pérez-Díaz (2010), “la universidad se ha sustentado desde su origen en la experiencia de una comunidad de buscadores de la verdad” (pp. 9-10). Por tanto, ha de abordar la cuestión de la verdad y plantearse el sentido de las cosas. Su cometido consiste en hacer posible, apoyada en conocimientos y técnicas útiles, que cada hombre realice el proyecto en que consiste su propia vida; entendiendo la profesión como un ámbito más de posibilidad para la propia realización personal (Ortega y Gasset, 1939b, 2004a). En este sentido, aunque la profesionalización es una función de la universidad, donde realmente ha de concentrar los esfuerzos la universidad, es en la educación de la persona, también entendida como la educación cultural (Ortega y Gasset, 1930, 1939a, 2004b).

La universidad, por tanto, ha de poner a la comunidad universitaria en el camino de búsqueda de la verdad, del bien y de la belleza, a través de la promoción de la cultura y de los aprendizajes significativos. “La búsqueda de la verdad, que resulta absolutamente universal, es tarea de toda corporación de maestros y estudiantes, independientemente del camino que se trace para alcanzarla y de la discusión sobre la concepción misma de la verdad” (Esteban y Román, 2016, p. 65).

Jaspers (1946, 2013) recoge la idea de que “en la universidad se reúnen personas en una institución para la tarea de buscar y transmitir la verdad por medio de la ciencia” (p. 20). La verdad hemos de buscarla a través de la ciencia, es por este motivo que la ciencia, es decir, la investigación, ha de ser la preocupación esencial de la universidad. Sin

embargo, esta ciencia que cultiva la universidad ha de estar al servicio de las personas, al servicio de la vida espiritual del hombre (Jaspers, 1946, 2013).

Con todo lo anterior, entendemos la universidad como una comunidad de buscadores de la verdad; de la verdad sobre el hombre, sobre la realidad y sobre el sentido último de la vida. Una comunidad que favorece el desarrollo de la cultura y de la dignidad humana, poniendo a cada persona en la búsqueda de su propia vocación y proyecto de vida, es decir, en su propio camino de plenitud.

Una educación universitaria movida por ese espíritu de buscar la verdad y amor en toda ciencia, en toda actividad y en toda realización personal lleva a un aprendizaje que enriquece la existencia. Hace que los alumnos sean más reflexivos sobre sus creencias, sus opciones vitales, más autoconscientes, más creativos en la solución de problemas, más críticos con los tópicos culturales, más perceptivos del mundo en que viven, mejores personas y profesionales. Un aprendizaje así prepara mejor para el resto de la vida [...]. En resumen, [...] aspira a aportar a la sociedad hombres y mujeres que sean más que buenos profesionales y que, junto con su buen hacer profesional, vivan una continua búsqueda de la verdad y el bien de sus empresas, sus familias y la sociedad. (*Nuestra misión hoy*, 2016, p. 15)

La comunidad universitaria entera, formada por los profesores, los alumnos y el personal no docente, es auténtica comunidad cuando todos comparten con verdadero interés la búsqueda de la verdad, facilitando una formación integral que se dirige al

desarrollo pleno del ser humano. Por tanto, la universidad aboga por una formación integral, una formación plena, que atienda a toda la persona. En este mismo sentido, Martínez-Otero (2006, p. 52) afirma:

Los centros educativos son ante todo lugares de aprendizaje y diálogo en pos del desarrollo humano. El concepto de comunidad, del latín *communitas -atis*, nos remite a la idea de unidad de convivencia, o sea, a una realidad común en la que la individualidad queda trascendida por la participación y la comunicación [...]. Los distintos estamentos, aun cuando tengan funciones diferenciales dentro de la institución, se comunican y cooperan para posibilitar el perfeccionamiento humano que todo proceso educativo entraña.

La universidad, por tanto, ha de favorecer el encuentro libre entre las diversas facultades o titulaciones, para que, fruto del diálogo se pueda alcanzar un conocimiento cada vez más profundo de la verdad, del ser humano, del sentido de la vida y de nuestra misión en la sociedad (Moncada, 2008). Es precisamente en este sentido en el que entendemos la universidad como comunidad de buscadores de la verdad. Lo que nos une a las distintas facultades y grados es precisamente la incesante búsqueda de la verdad sobre el hombre, sobre la realidad y sobre el sentido último de la vida. En este sentido, añade García Ramos (2017): “la comunidad universitaria nos aporta a todos sus miembros, también ayuda, sostén. Porque buscar la verdad y poner la razón en juego exige sacrificio, esfuerzo, lucha” (p. 6).

De este modo, la universidad ha de ir más allá de una exclusiva formación técnica y de conocimientos, ofreciendo una sólida formación humana; de manera que, los alumnos formados bajo la institución de la universidad sean modelos, referentes para la sociedad, tanto en lo profesional como en lo personal, llegando a ser generadores de desarrollo y de cambio de la misma sociedad a la que pertenecen.

Con esto no estamos diciendo que la universidad no ha de descubrir y formar en conocimientos, aportando las mejores técnicas de capacitación profesional; tan solo queremos indicar que la universidad desde sus orígenes parece aspirar a un fin mayor, como es el de contribuir a que sus alumnos puedan descubrir y ponerse en el camino de su propio proyecto de desarrollo personal, dentro del cual está la dimensión profesional. Entendemos que la condición para que esto suceda es la libertad; es decir, es el alumno, quien en el ejercicio de su libertad y responsabilidad ante su propia vida elige llevar a cabo su proyecto de vida, de una manera o de otra.

Por otro lado, Juan Pablo II (1990, p. 1) afirma que la universidad:

[...] se ha revelado siempre como un centro incomparable de creatividad y de irradiación del saber para el bien de la humanidad. Por su vocación la *Universitas magistrorum et scholarium* se consagra a la investigación, a la enseñanza y a la formación de los estudiantes, libremente reunidos con sus maestros animados todos por el mismo amor del saber. [...] esto es, el gozo de buscar la verdad, de descubrirla y de comunicarla en todos los campos del conocimiento.

De entre las características constitutivas de la universidad, una de las más destacables es la creatividad, ya que su misión, independientemente de las ciencias o técnicas que estudie e imparta, es la búsqueda de la verdad, es decir, la incesante búsqueda por conocer mejor la realidad en la que el hombre está inserto; y es por esto que es creativa, ya que el hombre nunca se da “por satisfecho con lo alcanzado, nunca la inteligencia humana agotará todas las parcelas de la realidad, nunca el ingenio humano habrá conseguido ofrecer a los demás los mejores modos de vida, los conocimientos más útiles, la sabiduría más satisfactoria” (García Ramos, 2017, p. 3).

En esta misma línea, otra de las características o notas esenciales de la universidad es que es el ámbito que ha de favorecer específicamente el cultivo de la capacidad de asombro y de admiración por la realidad (García Ramos, 2007).

1.2. La misión de la universidad

Hemos comenzado el capítulo hablando de la universidad, de sus orígenes, de su esencia y de su identidad. A continuación, vamos a tratar de esclarecer cuál es su misión, aunque implícitamente ya lo hemos señalado.

Si entendemos que la vocación de la universidad, es decir, a lo que está llamada, es formar una comunidad de buscadores de la verdad, del bien y de la belleza capaz de mejorar la sociedad en la que está inserta, podemos coincidir con García Ramos (2017) en que la auténtica misión de la universidad consiste en poder colaborar activamente en la mejora del mundo y de la realidad, a través del transformar y ennoblecer, a su vez, el espíritu humano del universitario. Para ello, la universidad ha de formar a la persona, de modo que sea capaz de descubrirse a sí misma, de descubrir la realidad que le rodea y de descubrir el

sentido, y en este, el para qué de su profesión (García Ramos, 2017). Por tanto, la misión de la universidad reside en “el cultivo del espíritu, la formación del universitario, y no la mera instrucción academicista, o la simple acumulación de datos y erudiciones científicas” (García Ramos, 2017, p. 7). La universidad es, por tanto, un elemento clave para la evolución, desarrollo y mejora de la sociedad.

De este modo podemos establecer como objetivos de la misión de la universidad (García Ramos, 1991):

- Búsqueda de la verdad. Objetivo orientado a formar a los estudiantes en la apertura para el descubrimiento de la verdad del hombre, de la realidad y del sentido último de la vida.
- Síntesis de saberes. Este objetivo conecta con el origen de las universidades en las que los universitarios estudiaban las distintas ramas del saber.
- Formación integral. Relacionamos este objetivo con la idea de formar a todo el hombre, no sólo de instruirle o capacitarle en determinados campos o ciencias. Una formación que facilite que el alumno llegue a ser quien está llamado a ser.
- Servicio al hombre. La finalidad de cualquier ciencia o profesión ha de ser la persona. Es decir, el para qué de toda profesión ha de estar orientado a servir al hombre.
- Servicio a la sociedad. La finalidad última de la universidad es poder formar a personas capaces de transformar y mejorar la sociedad en la que vivimos.

La misión de la universidad, el encargo que tiene respecto a la sociedad, su porqué y para qué, van más allá de instruir en conocimientos técnicos y capacitar en las mejores metodologías para el ejercicio de la profesión. La universidad está llamada a formar a los universitarios para la gran tarea de la vida, tanto en su ámbito personal, como en el académico y profesional, de modo que puedan convertirse en referentes, agentes de cambio y desarrollo de la sociedad.

Por tanto, si la universidad ha de abordar la formación profesional, ha de hacerlo, como veremos a continuación, desde un fin mayor que es la formación integral, una formación que atiende a todo lo que la persona es; no reduciéndola a su capacidad intelectual y posibilidad de adquirir conocimientos.

1.2.1. Una formación integral e integradora

La docencia es siempre un medio, el medio que define la naturaleza de la institución universitaria junto con la investigación, pero ambos no se agotan en sí mismos. Ambos se dirigen a formar al hombre [...]. Por encima de planes académicos, currícula, leyes particulares... todas nuestras universidades conciben claramente que esos medios necesarios contribuyen a la formación del hombre, que es un *primum* ontológico.

(García Ramos y Agejas, 2007, p. 10)

Entendemos por tanto que, uno de los objetivos de la misión de la universidad consiste en formar al hombre integralmente, no sólo instruirle en ciencia, es decir, no sólo formarle intelectualmente.

Antes de seguir avanzando en torno a la idea de formación integral, vamos a recoger el concepto de hombre para poder comprender el papel de la universidad en cuanto a su formación. Entendemos por hombre:

Individuo en el que se une la materia y el espíritu. Se halla dotado de autoconciencia y libertad. El hombre es la única criatura capaz de verdadero aprendizaje y educación. La apertura a los demás y a la trascendencia, la tendencia natural a la alegría y la felicidad, y la capacidad de conducir su propia vida, son elementos de la dignidad de todo hombre.

(García Hoz, 1997, p. 155)

La misión de la universidad de formar, teniendo la certeza de lo que es el hombre y de su dignidad, posibilita un buen comienzo para la exigente tarea de la formación integral e integradora. Y es que, el objetivo de la formación universitaria no es otro sino “conseguir que el hombre sea más hombre, en el auténtico sentido de la palabra, es decir, hacer de él una persona que complete, perfeccione y alcance todas sus posibilidades y aptitudes” (García Ramos, 1991, p. 329).

La universidad, orientada a este fin, ha de poner los medios para facilitar el camino, siendo el alumno, en todo caso, quien, en el ejercicio de su libertad, ha de descubrir su propio camino de desarrollo. En este sentido, la universidad ha de presentar la realidad en la que el alumno está inmerso, de modo que este pueda descubrir cómo encaja para que su vida sea plena y auténtica (Ortega y Gasset, 1939a, 2004c).

La formación integral es aquella que posibilita el desarrollo completo del hombre, de modo que este pueda ser más hombre, es decir, de modo que sea capaz de gobernar su

vida, dirigiéndola con una “conciencia bien formada, que le permita tomar decisiones libres, responsables y consecuentes” (García Ramos, 1991, p. 329).

Según García Hoz (1970, 1997), la educación integral la podemos entender como aquella que se compone a su vez de la educación intelectual, moral, física, religiosa, estética y cualquier otra que desarrolle las dimensiones de la persona.

La educación integral no sólo se dirige a las distintas dimensiones de las persona, sino que también favorece la integración de dichas dimensiones del ser humano (García Hoz, 1960, 1970, 1993). En este último sentido, hablamos de una formación integradora, precisamente porque contribuye a la integración de las distintas dimensiones de la persona.

Por tanto, podemos entender la formación integral como aquella formación continua, permanente y participativa que quiere contribuir al desarrollo armónico y coherentemente de todas las dimensiones y facultades de la persona para lograr su plena realización en la sociedad (Rincón, 2003).

La educación ha de facilitar que los estudiantes conecten pensamientos sentimientos, creencias y su psiquismo, para lograr la unidad de la persona a la que estamos llamados como seres humanos; es decir, para lograr el desarrollo pleno de la persona (Carrasco, Javaloyes, y Calderero, 2007).

Para poder comprender la formación integral de la que hablamos, que tiene como objeto el desarrollo pleno de la persona y por tanto el de todas sus dimensiones y facultades, vamos a definir las dimensiones y facultades de la persona.

Domínguez Prieto (2011), en el ámbito de las dimensiones y facultades, define a la persona como “un conjunto de capacidades o potencias que forman una unidad. Esta unidad que somos se manifiesta en un exterior y en un interior” (p.52).

A su vez, Domínguez Prieto (2011) entiende las dimensiones de la persona como los distintos planos en los que esta puede conocerse y proyectarse. Las dimensiones estructurales de la persona son precisamente aquellas dimensiones constitutivas de la persona misma; nos referimos a las dimensiones corporal, psíquica y espiritual. En este sentido, la persona puede proyectarse en tres planos distintos: corporalmente, en su intimidad y en su profundidad.

Por otro lado, Domínguez Prieto (2011) entiende las facultades de la persona como capacidades para la acción. Y así, especifica que la dimensión psíquica implica las facultades de inteligencia, afectividad y voluntad.

En esta misma línea, Agejas (2013) comenta: “el sujeto personal, [...] está vertebrado internamente por esas dimensiones que configuran su estructura interna y su proyección exterior. Pero es a través de sus facultades como actúa. Son ellas sus auténticas capacidades operativas” (p. 94).

De este modo, la formación integral de la persona se dirige a formar todas sus dimensiones (corporal, psíquica y espiritual); y la nota característica de que sea una formación integradora se refiere al hecho de que esta formación ha de favorecer la integración armónica de las distintas dimensiones de la persona; pues esto es lo que posibilita un verdadero autogobierno y un camino de madurez y desarrollo de la persona.

Definidos los conceptos de dimensiones y facultades de la persona, vamos a desarrollar brevemente una tipología de dimensiones y facultades humanas.

Debemos entender que, no existe unanimidad en torno a las dimensiones y facultades de la persona. Así, por ejemplo Rincón (2003) habla de ocho dimensiones humanas: la ética, la espiritual, la cognitiva, la afectiva, la comunicativa, la estética, la corporal y la socio-política. Agejas (2013) habla de cuatro facultades humanas: la memoria, la razón, la voluntad y el corazón; y de siete dimensiones: la afectiva, la espiritual, la sexuada, la social, la estética, la ética y la religiosa. Lucas Lucas (2010), aunque no habla de dimensiones específicamente, habla de tres tipos de vida: la vida fisiológica (reproducción, crecimiento y nutrición), la vida psíquica o sensitiva (locomoción, apetitos y sentidos) y la vida espiritual o intelectual (voluntad e inteligencia). También recoge tres facultades psíquicas inferiores: sentidos (conocimiento sensible), tendencias e instintos (apetitos sensibles) y afectividad sensible (estados de humor sensible) y tres facultades psíquicas superiores: la inteligencia (conocimiento intelectual), la voluntad (decisiones libres) y la afectividad (sentimientos espirituales).

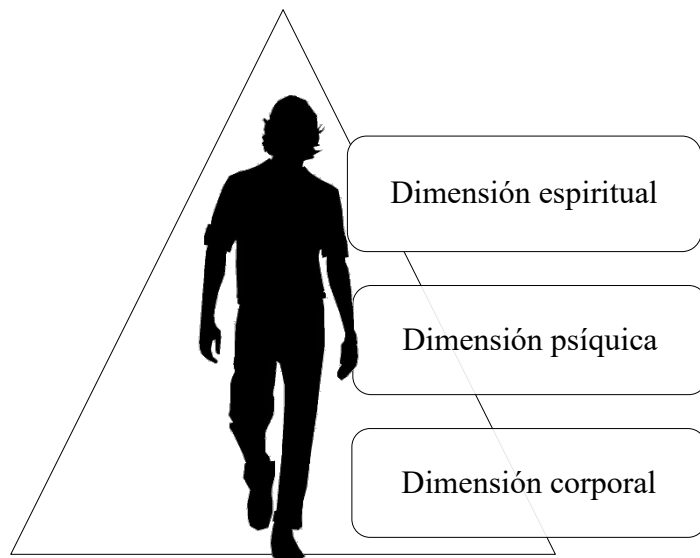
Nosotros, siguiendo a Domínguez Prieto (2011), hablaremos de tres dimensiones humanas: la corporal, la psíquica y la espiritual; y de tres facultades: la inteligencia, la voluntad y la afectividad.

Hemos tomado como referencia a este autor, porque su planteamiento nos parece el más pedagógico y operativo. No obstante, estamos de acuerdo con los planteamientos de Agejas (2013), Lucas Lucas (2010) y Rincón (2003); es más, estos están de alguna manera

recogidos en el propio planteamiento de Domínguez Prieto (2011), sólo que ordenados y estructurados de manera distinta.

Decíamos que Domínguez Prieto (2011) plantea tres dimensiones en el ser humano: la corporal o física, la psíquica y la espiritual o personal. Y añade el hecho de que la persona es una unidad que abarca la totalidad de estas dimensiones.

Figura 1. Dimensiones de la Persona



Fuente: elaboración propia basada en Domínguez Prieto (2011).

Veamos qué significa cada una de estas tres dimensiones de la persona.

1.- La dimensión corporal o física es aquella que permite a la persona manifestarse y entrar en contacto con el mundo (Domínguez Prieto, 2011). Rincón (2003) habla de esta dimensión como la “posibilidad que tiene el ser humano de manifestarse a sí mismo desde su cuerpo y con su cuerpo, de reconocer al otro y ser presencia “material” para este a partir de su cuerpo” (p. 22).

2.- La dimensión psíquica, según Domínguez Prieto (2011), responde a capacidades como la percepción, la orientación, la motricidad, la memoria, la capacidad lingüística y la de pensamiento. Este autor también indica que podemos hablar de esta dimensión en torno a tres grandes facultades: la inteligencia, la afectividad y la voluntad.

- La inteligencia hace referencia a la capacidad de “apertura de la persona a la realidad” (Domínguez Prieto, 2011, p. 52). Inteligencia también como el “conjunto de capacidades del ser humano que le permiten entender, aprender, construir y hacer uso de las comprensiones [...] sobre la realidad” (Rincón, 2003, p. 19).

- La afectividad es la “capacidad personal de ser modificado interiormente por una realidad presente” (Domínguez Prieto, 2011, p. 52). La afectividad “abarca tanto la vivencia de las emociones, los sentimientos y la sexualidad, como también la forma en que se relaciona consigo mismo y con los demás” (Rincón, 2003, p. 20).

- La voluntad se refiere a querer algo real, y esto a su vez implica: “las tendencias (impulsos y motivaciones), un acto de decisión (previa deliberación a partir de lo que se estima como bueno o malo) y un acto de ejecución de lo decidido” (Domínguez Prieto, 2011, p. 52).

3.- La dimensión espiritual o personal, la entendemos, como indica Rincón (2003), en el sentido de la “posibilidad que tiene el ser humano de trascender su existencia para abrirse a valores universales, creencias, [...] convicciones que dan sentido global y profundo a la experiencia de la propia vida, y desde ella al mundo, la historia y la cultura” (p. 18). La dimensión espiritual o personal es la que confiere al ser humano su sentido más profundo y su unidad (Domínguez Prieto, 2011).

Concluimos por tanto que la persona es una unidad, compuesta por su dimensión corporal, psíquica y espiritual o personal.

En esta misma línea, Frankl (1987, 2009) dice que la persona es una unidad en su triple dimensión, es decir en su dimensión física, psíquica y espiritual. Frankl (1987, 2009) denomina a este hecho ontología tridimensional.

Cuando afirmamos que la persona es una unidad, lo que afirmamos es que las tres dimensiones de la persona están conectadas e interrelacionadas; la una necesita de las otras y viceversa. Por ello, “cada nota o característica de cada uno de estos subsistemas, lo es de todas las demás” (Domínguez Prieto, 2011, p. 354). Cada una de estas dimensiones de la persona carece de autonomía propia; es decir, ninguna de ellas puede subsistir por sí sola, sino sólo interrelacionadamente. Esto es lo que demuestra que efectivamente la persona es una unidad. De este modo, “cada elemento en la persona está vinculado a todo el sistema y le afecta. La psique lo es de este cuerpo y el cuerpo lo es de esta psique” (Domínguez Prieto, 2011, p. 54).

Hablar de dimensiones implica realizar abstracciones mentales que, por un lado, separan lo que es inseparable en la persona, y por otro, facilitan el estudio y comprensión de la persona misma. Es decir, el concepto de dimensión es un “constructo de orden conceptual que tiene en su base, “detrás”, o en su trasfondo, una antropología y una noción de desarrollo humano que es preciso no dejar de lado” (Rincón, 2003, p. 17).

La formación integral es precisamente la que atiende y quiere contribuir al desarrollo de estas dimensiones y facultades de la persona; es decir, busca el desarrollo pleno de toda la persona entendida como una unidad.

Como hemos adelantado, otra nota de este tipo de formación es que además de ser integral (atiende a toda la persona y a todas sus dimensiones) ha de ser integradora (ha de favorecer la integración armónica de dichas dimensiones).

Hemos de entender que la persona, su vida, no es solo una unidad de facto, sino que tiende a una progresiva unificación, es decir, tiende a una progresiva integración (Wojtyla, 2017). Esto explica el hecho de que el ser humano nunca esté satisfecho del todo (plenamente), pues se reconoce así mismo como un ser incompleto, *in fieri*, que está por terminarse, por alcanzar su pleno desarrollo, y en este sentido, también podemos decir que está por alcanzar su plenitud.

Por todo esto, la formación no debe formar las dimensiones de la persona por separado, como si fueran compartimentos estancos, sino que ha de procurar integrarlas (que es como se encuentran en el ser humano), provocando para ello experiencias educativas que lo posibiliten. Por ello, “una atención integral e integradora a todas las dimensiones del educador y del educando es la clave de nuestro proyecto formativo” (*Nuestra misión hoy*, 2016, p. 30).

De este modo, la universidad, que ha de abordar la formación profesional del joven universitario, ha de hacerlo desde el sentido y desde la búsqueda de la verdad, lo que a su vez posibilita su formación integral e integradora. En este sentido, la universidad, como decíamos, no sólo ha de instruir en conocimientos, sino que también ha de suscitar preguntas transcendentales a sus alumnos y acompañarles en las respuestas, ya que son estas preguntas y sus respuestas las que ponen al alumno en su propio camino de desarrollo y plenitud. Entendemos que estas preguntas son significativas, no solo para los alumnos,

sino para toda la comunidad universitaria; son precisamente estas las que nos unen como comunidad en la incesante búsqueda de la verdad. Algunos ejemplos de preguntas de búsqueda de la verdad que nos unen como comunidad universitaria son: ¿para qué quiero estudiar?, ¿cuál es mi vocación?, ¿qué profesional quiero ser?, ¿qué necesita la sociedad de mí?, ¿qué necesito para ser un referente?, ¿cómo puedo ser feliz?, ¿cómo puedo desarrollarme y ser mejor cada día?, etc.

La universidad, por tanto, ha de suscitar y salir al encuentro de estas preguntas tan importantes para nuestros jóvenes, acompañándoles en la búsqueda de sus propias respuestas; respuestas que les permitan, a su vez, responder a la gran tarea de su vida en todos sus ámbitos: personal, social, académico y profesional.

En este sentido, podemos entender por qué la universidad tiene la misión de ofrecer una formación integral, dirigida a toda persona, a todas sus dimensiones; y la razón no es otra sino la de formar alumnos, personas preparadas para la gran tarea de su vida; y, a su vez, referentes para la propia sociedad de la que forman parte. Así, podemos decir que “la universidad tiene que integrar la formación técnica, en la educación intelectual y en la formación moral. Debe potenciar todas las dimensiones evitando caer en formas parciales de formación universitaria” (García Ramos, 1991, p. 329).

La formación integral permite situarse en el mundo con una actitud crítica, con una mirada profunda ante la realidad, ante los demás y ante uno mismo, favoreciendo un desarrollo armónico y equilibrado de las dimensiones de la persona que posibilitan descubrir y responder a la plenitud humana a la que estamos llamados.

Una formación integral e integradora, que se dirige a todas las dimensiones de la persona y favorece su integración, es una formación centrada en la persona. Este tipo de formación es lo que García Hoz (1997) entiende por educación personalizada.

La educación personalizada responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida, desarrollar su capacidad de hacer efectiva la libertad personal, participando con sus características peculiares, en la vida comunitaria. (García Hoz, 1985, p. 15)

El fin de la educación personalizada es que cada persona, singular y concreta, única e irreplicable, sea capaz de descubrir y llevar a cabo su proyecto de vida.

También desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), especialmente a raíz del proyecto *Tuning* (2000), se está haciendo especial hincapié en que la formación esté centrada en la persona.

En este sentido, tanto las competencias como los resultados de aprendizaje que propone *Tuning* son elementos clave para que los programas de estudio estén centrados en la persona. Con este planteamiento, tanto los conocimientos como las habilidades y las actitudes críticas a adquirir, durante la formación universitaria, han de ser los que establezcan los contenidos del programa de estudio de cada titulación.

De este modo, tanto las competencias como los resultados de aprendizaje dan respuesta, no sólo a lo que cada disciplina considera crítico, sino también a lo que la sociedad necesita para tener grandes referentes, es decir, grandes líderes positivos.

Sin embargo, existen universidades con programas de estudio que no están centrados en la persona, sino que lo están en el profesor o en lo que demandan las empresas, lo cual impide que la formación integral de la que hablamos tenga cabida.

1.2.2. Un método para este tipo de formación: el acompañamiento educativo

Una formación integral, que se dirige a todas las dimensiones de la persona, y que tiene como finalidad que cada uno, en su particular y única manera de ser, encuentre y dé respuesta a su propio proyecto vital, convirtiéndose a su vez en un referente para la sociedad en la que está inserto, es una formación muy exigente tanto para el profesor como para el alumno. Es precisamente porque esta formación requiere de mucha entrega, compromiso y voluntad por ambas partes, por lo que requiere de un método específico: el acompañamiento.

Si acudimos a la etimología de esta palabra, observamos que procede del latín *cum-panis*, que quiere decir, compartir el mismo pan. Para González Iglesias (2015), acompañar “significa decir *estamos unidos en esto*, poner en juego ambas vidas, con sus diferentes grados de experiencia, para poder llegar a un aprendizaje mutuo” (p. 243).

Funes Artiaga (2011) define acompañar como “la acción de “andar al lado de” una persona, compartiendo alguna parte de su vida itinerante. [...] compartir el camino y sus experiencias” (p. 194).

Si extrapolamos ambas definiciones al ámbito educativo universitario entendemos que, acompañar al alumno universitario supone caminar a su lado, compartiendo una parte de su camino y de sus experiencias circunscritas a esa etapa universitaria.

De este modo, acompañar al alumno implica:

- Querer y poder acogerle tal y como es.
- Querer lo mejor para él.
- Inspirarle e iluminarle para que recorra su propio camino de madurez y desarrollo pleno, alcanzando su vocación y cumpliendo con su misión.

Este caminar “al lado de” y “compartir camino”, nos refieren al hecho de mantener una actitud humilde en esta labor de acompañar; pues si bien es cierto que nuestro alumno está recorriendo su propio camino de madurez y desarrollo personal, el profesor también lo está, aunque lo esté en otro punto.

Volvemos de algún modo a la idea inicial de que tanto el alumno como el profesor comparten la misma búsqueda del saber y del sentido de la vida. En definitiva, comparten la búsqueda de la verdad, a la que recordemos, la universidad está ordenada desde sus orígenes.

Por tanto, el acompañamiento educativo, que trabaja sobre una sólida formación académica y profesional, no se queda ahí; pues pretende contribuir al desarrollo pleno del alumno en todas sus dimensiones, de modo que este pueda llegar a ser quien que está llamado a ser, dando lo mejor de sí mismo. En este sentido, entendemos que, para lograr este pleno desarrollo, el alumno requiere del encuentro con verdad; es decir, requiere poner en juego su capacidad de asombro y el esfuerzo sistemático y riguroso por plantearse y buscar sus propias respuestas a las grandes preguntas que la vida le plantea (Cervigón Marcos, de Balbín Behrmann, y Pérez Olivares, 2001).

Por tanto, este tipo de acompañamiento es exigente, principalmente porque:

- Se dirige a la persona entera, es decir a todas sus dimensiones y facultades.
- Implica una actitud de servicio. Requiere ponerse con humildad al servicio del alumno. Implica poder decir: “yo estoy aquí por y para ti; para que llegues a ser quien estás llamado a ser; para que des lo mejor de ti”.
- Implica una actitud humilde de búsqueda. Requiere buscar con el alumno la verdad. Implica poder decir: “yo tampoco tengo todas las respuestas, pero comparto las mismas preguntas e inquietudes”.
- Ha de darse en todo el camino que compartimos, no sólo en el aula; porque nuevamente nos dirigimos a la persona entera (no sólo a su inteligencia), y esta importa en todo momento. Este acompañamiento implica estar ahí para cuando el alumno lo necesite y como lo necesite.
- Requiere mantener una distancia adecuada con el alumno que le permita ser en todo momento el autor de su desarrollo, de su camino; en definitiva, de su propia vida.

Entendemos por tanto que, el profesor universitario es “alguien que acompaña al alumno, dentro de una comunidad de personas que buscan con determinación crecer en el conocimiento de la realidad” (García Ramos, 2007, p. 10).

De este modo, el profesor universitario ha de añadir a su preparación académica de investigador y erudito: “su vocación de servicio, lo que le convierte en maestro y guía” (García Ramos, 2007, p. 12). Es decir, de un buen profesor universitario, no sólo se espera que sea un gran comunicador y experto de la materia; sino que se espera también que sea

capaz de llegar a sus alumnos, de conectar con ellos, con sus anhelos, con sus necesidades, con sus grandes preguntas, o despertarlas, si están adormecidas.

El alumno reconoce fácilmente al profesor que le acompaña en sus preguntas y respuestas existenciales a través de su ciencia o asignatura; y lo distingue del que sólo le instruye en los conocimientos de su materia. El alumno reconoce si detrás de esa figura de profesor universitario, hay un verdadero maestro que le contagia y acompaña apasionadamente en la búsqueda de la verdad y en su camino de madurez; o si por el contrario no hay nada más. Ese maestro es también un maestro en humanidad, ya que acompaña a sus alumnos a integrar los conocimientos de su ciencia y mantiene una actitud de incesante búsqueda de la verdad y del bien en su vida, y en su compromiso con la sociedad a través de su profesión (García Ramos, 2007).

Capítulo 2. Aproximación al concepto de competencia desde la semántica y desde el ámbito laboral

Del capítulo anterior, recogemos la idea principal de la universidad como una comunidad de buscadores de la verdad sobre el hombre, sobre la realidad y sobre el sentido de la vida. Señalábamos también, como uno de los puntos cardinales de la misión de la universidad, la necesidad de brindar a los estudiantes una formación integral, es decir, una formación que se dirige a toda la persona y, por tanto, a todas sus dimensiones. Una formación que va mucho más allá de la transmisión eficiente de los conocimientos técnicos de una determinada titulación o profesión.

Es precisamente en este contexto en el que nace la asignatura Habilidades y Competencias de la Persona (HCP). Más adelante, veremos cómo esta asignatura responde también a la formación integral, de la que hace mención la misión de la universidad; motivo por el cual se hace necesaria en cualquier titulación y grado. Veremos también, en este mismo sentido, como HCP trabaja y desarrolla aquellas competencias que el proyecto *Tuning* (2000) denomina genéricas o transversales. Competencias cuyo desarrollo contribuye a la formación integral e integradora del alumno universitario. No obstante, ahondaremos detenidamente, en el capítulo cinco, en la necesidad y justificación de una formación y desarrollo de las competencias personales.

El objeto de este capítulo es poder aclarar y definir adecuadamente el término de competencia, término que no sólo da nombre a la asignatura HCP, sino que también, como veremos, forma parte de su contenido y establece una metodología y evaluación específica.

A continuación, vamos a abordar el estudio del concepto de competencias. Lo haremos desde distintas perspectivas: desde la semántica y el ámbito laboral (en este capítulo), y posteriormente desde la educación (en el capítulo siguiente). Debido a su extensión hemos preferido abordarlo en distintitos capítulos.

Por tanto, en este capítulo, nos vamos a detener en el origen de las competencias y su vínculo con la acepción actual en el ámbito semántico y laboral. De este modo, podremos comprender adecuadamente la idea que subyace bajo este término, idea que en ocasiones parece difusa y poco esclarecedora o convincente. Por último, también daremos a conocer las distintas definiciones que han ido dando, a lo largo de los años, distintos autores relevantes en el campo de las competencias laborales. Observaremos que, como es sabido, aunque no vayamos a encontrar un claro consenso, sí podremos encontrar elementos comunes, esenciales y definitorios que son compartidos por las distintas disciplinas y autores. Por tanto, el objetivo de este capítulo, no es recopilar una serie de definiciones de competencias para finalmente optar por una, o varias de ellas; sino poder presentar el contexto en el que surge este concepto, a qué realidad o necesidad social responde, cómo surge, por qué, para qué, cómo se pone de manifiesto en el ámbito laboral, qué idea esencial es la que prevalece detrás del término y por qué, o en qué sentido parece implicar un avance significativo para la formación de un excelente profesional, que pueda contribuir, a través de quien es, a la mejora de la sociedad.

2.1. Aproximación al concepto de competencia desde la semántica

Mulder, Weigel y Collins (2007) sostienen que el primer registro lingüístico de la palabra competencia podríamos situarlo en el Código de *Hammurabi* (1792-1750 a. C) donde se puede leer (texto traducido al francés): “*Telles sont les décisions e justice que Hammurabi, le roi compétent, a établies pour engager le pays conformément à la vérité et à l’ordre équitable.*”

Estos mismos autores también indican que el griego antiguo se refería al concepto de competencia a través del vocablo *ikanótis* (*ικανότης*), cuyo significado hace alusión a la habilidad o destreza en la consecución de algo. Así, por ejemplo, Platón hace referencia a este concepto en su obra *Lysis*.

Si acudimos a la Real Academia Española (RAE) nos indica que esta palabra, de origen latino, es una palabra polisémica.

Competencia, en el sentido de competir, toma los siguientes significados:

1. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.
2. Oposición o rivalidad entre dos o más personas que aspiran a obtener la misma cosa.
3. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.
4. Persona o grupo rival. Se ha pasado a la competencia.
5. Competición deportiva.

Competencia, en el sentido de competente, toma los siguientes significados:

1. Incumbencia.
2. Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

3. Ámbito legal de atribuciones que corresponden a una entidad pública o a una autoridad judicial o administrativa.

Decíamos, que la palabra competente es una palabra de origen latino: *compētens*, -*entis*. Esta palabra toma, a su vez, los siguientes significados:

1. Que tiene competencia.
2. Dicho de una persona o de una entidad, a la que corresponde hacer algo por su competencia.
3. En la primitiva Iglesia, catecúmeno ya instruido para su admisión al bautismo.

Según Rychen y Hersh Salganik (2004), el término de competencia en inglés lo podemos encontrar con dos términos parecidos, pero con connotaciones diferentes:

1. *Competency*, palabra utilizada en el sentido de requisito o exigencia para formar parte de un grupo y funcionar en el mismo.
2. *Competence*, palabra utilizada en el sentido de desempeño y habilidad.

Como hemos podido observar, ya en el ámbito de la semántica, la palabra competencia tiene distintas acepciones o significados. De entre todos ellos, el significado que puede establecer alguna relación con el término de competencia al que nos referiremos es el relativo a la idoneidad, habilidad o destreza en la consecución de algo. Decimos que este es el que mejor se relaciona, pero entendamos desde este preciso momento que este significado es incompleto, incorrecto y equívoco si se utiliza como sinónimo o como definitorio de la palabra competencia.

2.2. Aproximación histórica al concepto de competencia desde el ámbito laboral

Hemos indicado que no podemos entender por competencia exclusivamente: la idoneidad, habilidad o destreza en la consecución de algo. Pero entonces, a qué nos referimos con este término.

Para poder entender bien este concepto, es importante acudir al ámbito laboral para observar: en qué momento de la historia surge, qué necesidad quiere cubrir, qué determina que tome auge o relevancia y qué es lo que verdaderamente quiere transmitir. De este modo, abordaremos el origen de este término en el contexto profesional, daremos algunas definiciones significativas y terminaremos exponiendo las principales clasificaciones o tipologías de las competencias en este contexto.

2.2.1. Origen del concepto de competencia: McClelland (1973)

El concepto de competencia en el ámbito laboral-organizacional nace en 1973 de la mano del psicólogo norteamericano y profesor de Harvard, David McClelland, quien tuvo un papel decisivo en el llamado *Competences Movement* (Blas Aritio, 2007).

Para poder entender cómo surgen las competencias en el contexto laboral hemos de retroceder en la historia hasta el periodo conocido como la Guerra Fría. Se denominó así al enfrentamiento militar, informativo, científico, político, económico, social y deportivo, entre el llamado Bloque del Este (bloque oriental-comunista), liderado por la Unión Soviética y el Bloque Occidental (bloque occidental-capitalista), liderado por Estados Unidos. Este enfrentamiento se inicia en 1945, con el fin de la II Guerra Mundial, y culmina a finales de los 80, con la caída del Muro de Berlín (1989) y principios de los 90, con el golpe de estado fallido en la Unión Soviética (1991).

Hacia principios de los años 70, coincidiendo con el final de la Guerra de Vietnam y el escándalo *Watergate*, el Departamento de Estado norteamericano se plantea como conseguir que los países no “alineados”, es decir, no posicionados como capitalistas ni como comunistas, se alinearan al bloque capitalista. El Departamento de Estado norteamericano decide emplear para esta tarea a los *Foreing Service Officers* (FSO), es decir, a los agregados culturales de las Embajadas de los Estados Unidos. Así, el Departamento de Estado norteamericano encomienda a los FSO la misión de lograr que los países no alineados pasaran a formar parte del bloque capitalista. Las actuaciones de estos agregados culturales comienzan a tener un alto impacto. Sin embargo, aun así, se advierte que los resultados de acceso a este puesto (FSO) correlacionan negativamente en 0,22 puntos con el éxito en su desempeño. De este hecho se deduce que, los resultados de acceso, basados principalmente en pruebas de inteligencia y de conocimientos, no pueden predecir adecuadamente el éxito o la excelencia en el desempeño de estos profesionales (Jericó, 2011; Spencer y Spencer, 1993).

Entendiendo la importancia estratégica y crítica de estos FSO, así como la imposibilidad de predicción de los métodos tradicionales de acceso al puesto, el Departamento de Estado norteamericano acude en 1970 a *McBer Consulting* y solicita que desarrollen un proceso de selección para reclutar a los mejores FSO (Spencer y Spencer, 1993). David McClelland, fundador y consultor de *McBer Consulting* (1963), junto con David Berlew, acepta el proyecto y lo primero que hace, junto con su equipo, es entrevistar en profundidad a los considerados excelentes FSO para compararlos en un momento posterior con los FSO promedio. De esta entrevista y comparativa observan, en los FSO

excelentes, tres comportamientos o competencias comunes (Jericó, 2011; Spencer y Spencer, 1993):

- Empatía transcultural, entendida como la capacidad de comprender y respetar el país de residencia y su cultura.

- Expectativas positivas a pesar de la provocación, entendida como la capacidad de superar adversidades y situaciones difíciles.

- Rapidez en la comprensión de las redes de influencia, entendida como la capacidad de saber quiénes toman realmente las decisiones en el país y advertir los posibles peligros.

David McClelland advierte que estos tres comportamientos no se enseñaban en modo alguno en la escuela diplomática y sin embargo, eran clave para el desempeño excelente de un FSO; o al menos eran muy necesarios para poder responder adecuadamente ante situaciones complejas, como la que vivió un FSO en un país norteafricano cuando le ordenaron que pusiera una película de un político norteamericano que no era tenido en alta estima en ese país. Este FSO sabía que si proyectaba la película enfadaría a los ciudadanos de ese país; y si no lo hacía, enfadaría a sus superiores. ¿Qué hizo? Proyectarla, pero en un día de festividad religiosa, día que nadie estaría atento a la proyección, ni acudiría a ver esa película. Este sería un buen ejemplo de empatía transcultural (Jericó, 2011).

De este modo, lo que McClelland (1973) descubre y demuestra es que ni los test de inteligencia y aptitudes, ni los resultados académicos resultan en algún modo suficientes para poder establecer previsiones fiables y certeras sobre el éxito o excelencia profesional o en la vida en general.

Es precisamente en este contexto en el que surge el concepto de competencia para aglutinar todos aquellos factores que determinan la excelencia. En este punto, McClelland, no llega a dar una definición exacta de competencias; pero sí concluye una idea clave a este respecto, que podemos recoger del siguiente modo: si los test de inteligencia – aptitud y los resultados académicos (que podríamos relacionar con el saber) no son suficientes para predecir la excelencia, hay algo crítico (que podríamos relacionar con el saber hacer y con el saber ser) que no se está teniendo en cuenta.

Paralelamente, McClelland (1973) observó como las pruebas de inteligencia y de aptitud eran las más utilizadas como método de selección tanto en los colegios, como en las universidades, como en las empresas. Es entonces cuando advierte el enorme poder de estas pruebas sobre la vida de las personas, especialmente sobre la vida de la gente joven, puesto que los resultados les agrupaban, o bien en el grupo de los cualificados, o bien en el grupo de los menos cualificados. Estas pruebas hicieron mucho daño, especialmente en los colegios, ya que llevaron equivocadamente a pensar que los alumnos con unos buenos resultados en el colegio serían personas con éxito en la vida; y a prescindir, en algunos casos, de aquellos alumnos que dichas pruebas posicionaban en el grupo de los menos cualificados.

McClelland (1973) se preguntó cómo este tipo de prueba había llegado a tener tanto poder; no entendía qué podía justificar el uso de estos test para la selección de candidatos universitarios o para entrar en un puesto de trabajo. Si era el hecho de poder predecir el éxito, tampoco entendía en base a qué se determinaba que el éxito podía medirse a través de estos test o pruebas de inteligencia y de aptitud. De este modo, se propone validar estas

pruebas de inteligencia. Tras diversos estudios, concluye que estas pruebas no pueden predecir inequívocamente el éxito de una persona. Es por este motivo que, tratando de determinar qué otros factores determinan la excelencia, propone evaluar competencias en vez de la inteligencia. Utiliza el término competencia como concepto que aglutina otros aspectos alternativos al de inteligencia y que son capaces de predecir mejor el éxito o excelencia de una persona.

Por ello, McClelland (1973) propone una serie de nuevos criterios a tener en cuenta para que las pruebas sean más fiables en cuanto a la predicción de éxito o excelencia de una persona. Así propone tener en cuenta los siguientes criterios:

- **Las pruebas han de evaluar comportamientos y acciones**, no solo conocimientos. Pone el siguiente ejemplo: si quiero saber cómo de bien conduce una persona necesito comprobarlo a través de observar cómo conduce, no sólo a través de si se sabe el código de circulación. Las pruebas tradicionales de inteligencia ni medían, ni observaban comportamientos.
- **Las pruebas han de poder recoger o reflejar los aprendizajes de una persona.** Podemos decir que es casi imposible encontrar alguna característica en el ser humano que no sea susceptible de modificación alguna, ya sea por la experiencia, por la educación, por el aprendizaje, etc. En este sentido, una prueba que trata de predecir el éxito o excelencia de una persona ha de contemplar este aspecto nuclear. De este modo, si en el punto anterior decíamos que hay que poder evaluar comportamientos y acciones, en este decimos que hay que poder medir su cambio y su

evolución (o también su empeoramiento). Las pruebas tradicionales de inteligencia no registraban cambios porque buscaban un índice innato de capacidad mental (cociente intelectual) que es inmodificable.

- **Conocer cómo mejorar los aspectos evaluados ha de ser público.**

Mientras que en las pruebas tradicionales de inteligencia, las respuestas se guardaban con recelo para que nadie pudiera practicar y poder falsificar de algún modo los resultados; en las pruebas sobre competencias, falsificar los resultados resulta imposible ya que evalúan comportamientos. En cualquier caso, se prevé el aprendizaje de las personas, pues como hemos mencionado en el punto anterior, las mismas pruebas han de poder contemplar la evolución de las personas.

- **Las pruebas deben de evaluar no sólo competencias técnicas, sino también competencias cognitivas y personales.** Si bien es cierto, que para predecir el éxito en una determinada ocupación, tarea o puesto es necesario evaluar comportamientos o acciones específicas, referidas a dicho puesto o tarea (competencias técnicas), también es necesario evaluar aspectos como la capacidad de lectura, de escritura y de cálculo (competencias cognitivas) y aspectos como la comunicación, la paciencia y el desarrollo personal (competencias personales).

- **Las pruebas deben de contener preguntas donde haya distintas posibles respuestas válidas aunque una de ellas sea la mejor opción atendiendo al criterio de eficiencia.** El hecho de que una persona pueda generar

distintas alternativas para tratar de solucionar un problema de la manera más eficiente posible proporciona más información relevante en términos de predicción de éxito y logro, que si sólo existe una única posible respuesta acertada que seleccionar o formular. Las pruebas de pensamiento divergente o pensamiento lateral se basan precisamente en que una persona, ante una determinada pregunta o problema, pueda generar múltiples alternativas o soluciones. Estas pruebas no se centran en que la persona encuentre la mejor alternativa, sino en que sea capaz de generar distintas alternativas o posibles soluciones adecuadas.

- **Las pruebas deben de contener preguntas que permitan poner de manifiesto la lógica o estructura de pensamiento** sobre la que se sostiene la respuesta de la persona. De este modo, estos patrones de pensamiento podrán generalizarse, sirviendo como predictores en situaciones futuras.

A raíz de las numerosas investigaciones de David McClelland surge el movimiento conocido como *Competences Movement*. El hito clave en este movimiento surge con el descubrimiento de McClelland (1973) acerca del problema de la validez predictiva en el desempeño excelente, tanto en el proceso de selección de estudiantes, como en el de empleados; pues en ambos casos, el criterio de validez predictiva era erróneo, al sustentarse sobre los resultados de pruebas de inteligencia y de aptitud. McClelland (1973) advierte que dichas pruebas no pueden predecir el desempeño excelente y además son discriminatorias respecto de las minorías. Así, McClelland (1973) descubre que son los

comportamientos los que tienen la clave para poder predecir la validez de un desempeño superior, en el sentido de excelente.

Finalmente, McClelland (1973), tras su amplia investigación, habla del término competencia en relación a las características y maneras de hacer de aquellos que presentan un desempeño excelente en una determinada actividad o puesto. De este modo, el concepto de competencia aglutina todos aquellos aspectos y comportamientos de una persona que determinan o se relacionan con un desempeño excelente. Incluye, tanto conductas cognitivas (de pensamiento), como conductas motoras (de acción), como conductas emocionales (de sentimiento). Además, estas conductas incluyen siempre una intención, una acción y un resultado. Las competencias son susceptibles, en distintos grados, de ser aprendidas y de poder desarrollarse. De este modo, las competencias pueden definirse en términos de conductas o comportamientos observables y por tanto, son susceptibles de graduarse o de nivelarse en función de criterios como el de complejidad o dificultad.

Como las competencias son conductas o comportamientos observables a través de la acción podemos determinar cuánto de mucho o de poco está integrada esa competencia en una persona. Si está poco desarrollada o integrada será un área de mejora; si está muy desarrollada o integrada será un área fuerte.

Podemos concluir que, el modelo de competencias del que estamos hablando es un modelo que tiene las siguientes características:

- Surge principalmente en el ámbito empresarial.
- Integra la teoría (conocimientos) y la práctica (comportamientos).
Es decir, integra el saber (conocimientos) y el saber hacer (saber aplicar dichos conocimientos en la realidad). Este saber hacer es el que vinculamos a la destreza o habilidad que, puestos en acción, se vuelven observables y que, por este motivo, podemos llamarlos comportamientos.
- Está centrado en la persona, en su conducta o comportamiento; no en el puesto de trabajo.
- Está enfocado a un desempeño excelente.
- Predice la excelencia o desempeño superior de manera fiable, en base a la evaluación de competencias o de comportamientos; no en base a la evaluación de la inteligencia o aptitud.

En este sentido, McClelland (1973) revoluciona el ámbito empresarial en cuanto a los procesos de selección, de formación, de desarrollo, de evaluación y de promoción del capital humano de las empresas. Momento desde el que comienza a integrarse la gestión por competencias en el sistema general de las empresas, especialmente de las grandes empresas y de algunas pequeñas y medianas empresas (PYMES); primero en Estados Unidos y posteriormente empieza a extenderse a otros países como es el caso de España.

2.2.2. Otras definiciones significativas en materia de competencias

Vamos a realizar una revisión cronológica de este concepto a través de autores que, al igual que McClelland (1973), han aportado ideas y reflexiones sustanciales que nos llevaremos, de algún modo, para la elaboración final del concepto de “competencias personales”.

El concepto de competencia para Boyatzis (1982)

Este autor entiende por competencia: “Aquellas características que guardan una relación causal con el desempeño efectivo o superior en un puesto de trabajo”(Boyatzis, 1982, p. 23).

Boyatzis (1982) amplía la definición de competencia ya que incluye en esta los motivos, rasgos, habilidades, autoimagen, rol social o conocimientos que la persona pone en acción.

Boyatzis, añade: “Esto significa que hay una evidencia que indica que la pertenencia de las características precede y conduce a un desempeño efectivo o superior en el puesto trabajo” (1982, p. 23).

De este modo, podemos distinguir dos tipos de desempeño: uno promedio o efectivo; y otro de carácter superior. Específicamente, este autor distingue entre competencias umbral y competencias superiores.

Lo interesante e innovador de la definición de Boyatzis (1982) lo podemos plasmar en dos grandes ideas:

1. **Habla de la pertenencia de características personales.** Entendemos que hace referencia a que son características que de algún modo son estables en tiempo.

Este hecho es uno de los mecanismos de mayor relevancia para predecir actuaciones y comportamientos futuros. Es decir, el hecho de que sean características más o menos estables en el tiempo permite: por un lado, observar que son características que el individuo tiene hoy; y por otro, predecir que son características que también tendrá en un futuro. Esto es de gran utilidad, por ejemplo, en los procesos de selección, donde se llevan a cabo juegos de rol, resolución de casos, entrevistas de incidentes críticos, etc., todo ello, con el objetivo de detectar precisamente esas características personales estables que se requieren para el puesto de trabajo en cuestión.

2. Establece una relación causal entre la competencia y un desempeño efectivo o superior. Es decir, es precisamente la competencia la que es la responsable o la causa de un nivel de desempeño adecuado o superior.

El concepto de competencia para Spencer y Spencer (1993)

En la misma línea que Boyatzis (1982), Spencer y Spencer (1993) definen la competencia como “una característica subyacente en el individuo que está causalmente relacionada con un estándar de efectividad o con una *performance* superior en un trabajo o situación” (p. 9).

Uno de los aspectos que resulta interesante de esta definición es el carácter subyacente de la competencia; característica que recoge la idea de que en el concepto de competencia se contempla una parte profunda de la personalidad (compuesta a su vez por el temperamento: características innatas y por el carácter: características adquiridas o aprendidas). Este rasgo subyacente de la competencia ya nos adelanta que va a haber

aspectos que no van a ser fácilmente visibles u observables y que, por tanto, no van a ser fácilmente reconocibles en los comportamientos o conductas que identificaba McClelland (1973).

En esta misma definición también se alude a otras ideas relevantes como es el hecho de que esa característica subyacente esté causalmente relacionada con un estándar de comportamiento o de desempeño; lo cual sugiere la idea de poder predecir comportamientos futuros en base a comportamientos pasados (Alles, 2002). En este mismo sentido, Spencer y Spencer (1993) se refieren a aquellas características fundamentales y esenciales del ser humano que pueden evidenciar de algún modo formas de comportamiento o de pensamiento susceptibles de aparecer comúnmente o de forma generalizada en diferentes situaciones; y de permanecer estables por un periodo de tiempo. De este modo, si una persona tiene integrada una serie de características fundamentales o comportamientos en su manera de ser parece adecuado poder decir que los seguirá teniendo durante algún tiempo. Evidentemente, siempre dejando un cierto margen de error.

Por otro lado, Spencer y Spencer (1993) distinguen dos tipos de desempeño en el puesto de trabajo:

Uno superior, definido estadísticamente como una desviación típica por encima de la media de desempeño; y otro efectivo, entendido como aquel nivel de trabajo mínimamente aceptable. De este modo, aquellos que se sitúan por debajo de la media, o por debajo del punto de corte, no se consideran competentes.

En su estudio sobre las competencias, Spencer y Spencer (1993) establecen cinco grandes características o componentes de las competencias:

1. Motivación, entendida como el interés natural y recurrente (motivo) de una persona que le pone en acción y le orienta en la consecución y logro de objetivos. Interés que orienta, energiza y selecciona comportamientos.

En este sentido, McClelland (1987, 2009) indica que existen tres grandes sistemas motivacionales que de algún modo dirigen el comportamiento humano:

- **Logro**, donde el interés natural y recurrente, es decir, la motivación constante reside en hacer las cosas mejor.

- **Poder**, en el que el interés natural y recurrente consiste en obtener y preservar reputación y prestigio.

- **Pertenencia**, donde el interés natural y recurrente reside en estar con otros, hacer comunidad, ser aceptado y querido por los demás.

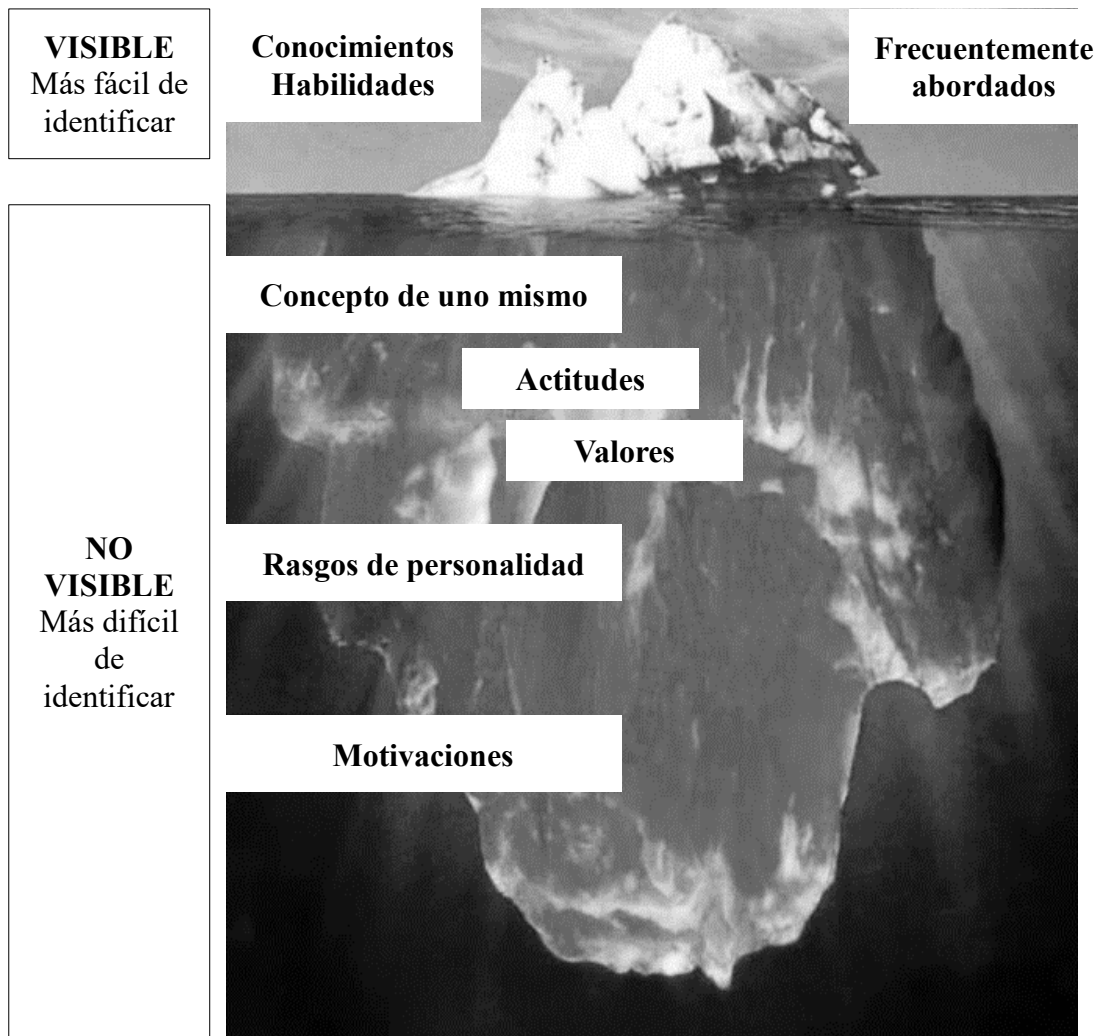
2. Rasgos de personalidad, entendidos como las características propias de la persona que se manifiestan en respuestas estables ante situaciones.

3. Concepto de uno mismo, entendido como las actitudes, los valores o la percepción de uno mismo.

4. Conocimiento, entendido como el saber que una persona tiene respecto de áreas o temas específicos.

5. Habilidad o destreza, entendida como la facilidad para llevar a cabo una actividad, física o mental.

Figura 2. Características de la Competencia. Modelo Iceberg

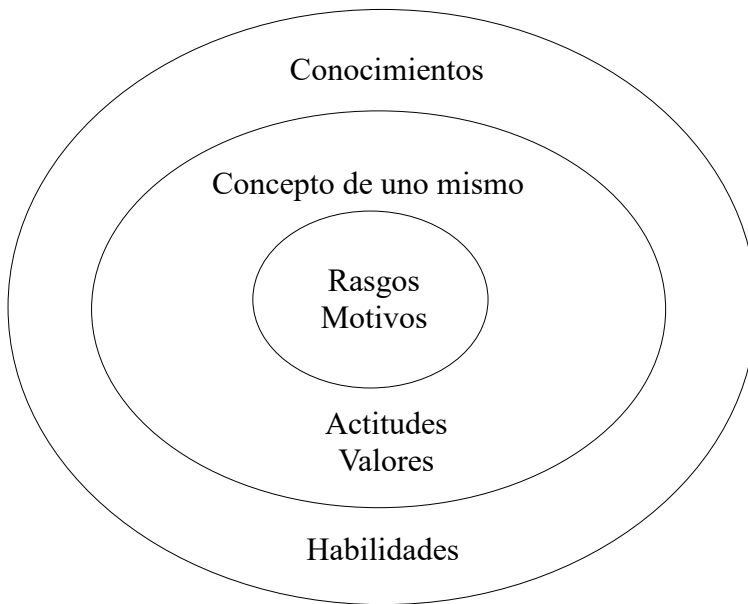


Fuente: elaboración propia basa en Spencer y Spencer (1993).

El conocimiento, relacionado con el saber, y las destrezas o habilidades, relacionadas con el saber hacer, tienden a ser características o componentes visibles y por tanto, más fácilmente observables en comportamientos y acciones. Por tanto, son más fáciles de evaluar y de desarrollar.

Sin embargo, las motivaciones humanas, los rasgos de personalidad y el concepto de uno mismo (actitud, valores e imagen personal), relacionados con el saber ser, son componentes de la competencia más difíciles de observar, evaluar y desarrollar.

Figura 3. Niveles de Profundidad de los Componentes de la Competencia



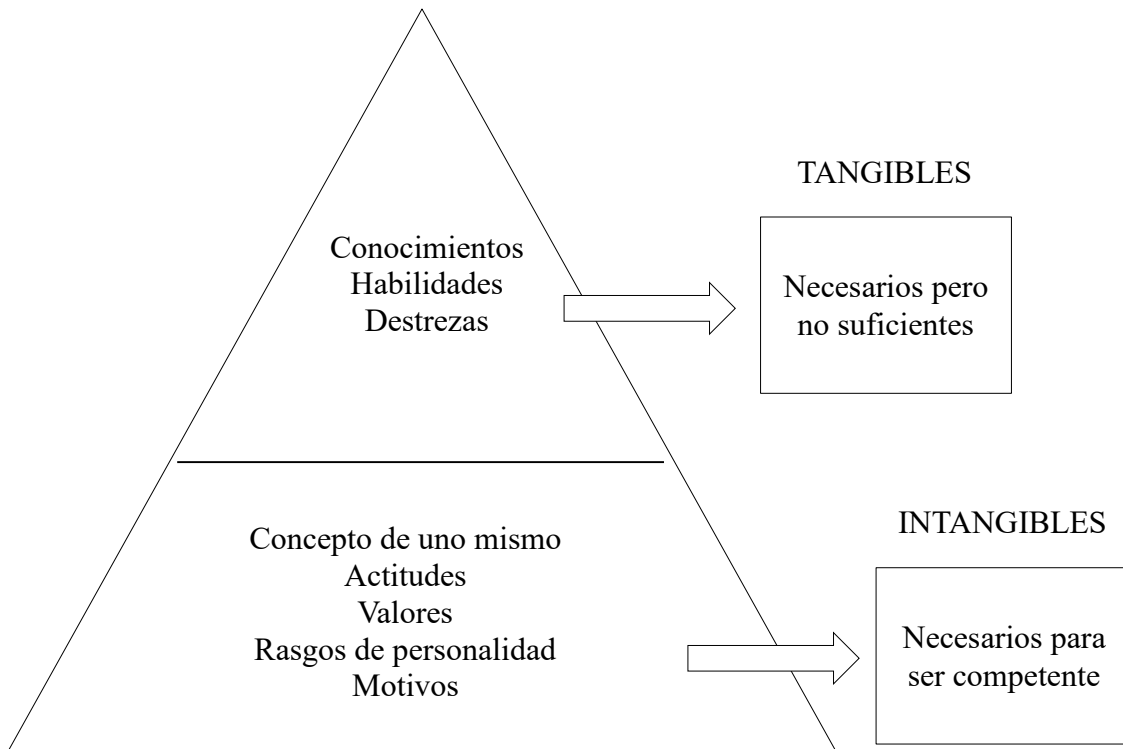
Fuente: Spencer y Spencer (1993).

A través de esta figura, observamos los niveles de profundidad de los componentes de la competencia. De este modo, lo más visible corresponde a las habilidades y a los conocimientos, en un plano menos visible están la percepción o concepto de uno mismo, las actitudes y los valores; y en un plano más profundo están los rasgos de personalidad y las motivaciones humanas.

Por tanto, Spencer y Spencer (1993) afirman que, mientras que el nivel de destreza de una persona respecto de una determinada actividad, física o mental, y su predicción durante un tiempo es detectable fácilmente, ya que podemos observar sus conocimientos y

habilidades (componentes tangibles) a través de sus comportamientos; detectar y conocer la actitud, los valores, los rasgos de personalidad y las motivaciones de una persona no es tarea fácil. Sin embargo, estos componentes intangibles también son necesarios para poder hablar de competencia.

Figura 4. Componentes de la Competencia



Fuente: elaboración propia basada en Spencer y Spencer (1993).

Entendiendo y asumiendo como componentes críticos las características de la competencia que proponen Spencer y Spencer (1993), podemos asumir que todos ellos son requisitos fundamentales para poder atribuir la competencia en una determinada tarea, función o puesto de trabajo. De este modo, no sólo se hacen necesarios los conocimientos (relacionados con el saber), las habilidades o destrezas (relacionadas con el saber hacer),

sino que también son factores críticos el concepto de uno mismo, la actitud, los valores, los rasgos de personalidad y la motivación personal (relacionados con el saber ser).

Por tanto, desarrollar competencias implica y requiere actuar sobre todos los componentes de la competencia, tanto los de carácter tangible, como los de carácter más intangible. En este sentido, la competencia debe desarrollarse en su totalidad ya que todos sus componentes o características son desarrollables aunque, como hemos visto, cuanto menos visibles o más profundos son los componentes más difícil es, no solo su observación y evaluación, sino también su desarrollo.

El concepto de competencia para Bunk (1994)

Para este catedrático de la universidad de Giessen y colaborador de la Asociación de Estudios sobre el Trabajo y la Organización de Empresas (REFA):

Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunk, 1994, p. 9).

Tabla 1. Comparación de la Capacidad, la Cualificación y la Competencia Profesional

	Capacidad profesional	Cualificación profesional	Competencia profesional
Elementos profesionales	Conocimientos Destrezas Aptitudes	Conocimientos Destrezas Aptitudes	Conocimientos Destrezas Aptitudes
Radio de acción	Definido y establecido para cada profesión	Flexibilidad de amplitud profesional	Entorno profesional y organización del trabajo
Carácter del trabajo	Trabajo obligatorio de ejecución	Trabajo no obligatorio de ejecución	Trabajo libre de planificación
Grado de organización	Organización ajena	Organización autónoma	Organización propia

Fuente: Bunk (1994).

El concepto de competencia para Mertens (1996)

Mertens, prestigioso consultor de recursos humanos, indica que (1996, p. 109):

La competencia laboral debe interpretarse como un movimiento que pretende ser una respuesta innovadora para administrar y regular el mercado de trabajo interno y externo de la empresa, ante las transformaciones del mundo de la producción que en la actualidad se presentan.

En este contexto, añade Mertens (1996), surgen nuevos modelos o sistemas de carácter complejo que se caracterizan por su innovación y dinamicidad. Este hecho implica cambios entre la formación y el trabajo. Así, se demanda del trabajador un saber hacer basado en determinados conocimientos, habilidades y actitudes (saber hacer cambiante y cada vez más exigente).

Por último, Mertens (1996) da a entender que la competencia se refiere a aquellos conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para alcanzar determinados resultados exigibles ante una determinada circunstancia. Para determinar la competencia han de tomarse como base los objetivos y los resultados requeridos por la organización; estos devienen en funciones o tareas concretas y estas, a su vez, en conocimientos, destrezas y habilidades.

El concepto de competencia para Levy-Leboyer (1997)

Esta profesora de psicología del trabajo vincula el concepto de competencia a las habilidades y a las estrategias necesarias para alcanzar metas y objetivos, para afrontar la realidad o para solucionar los conflictos que se puedan dar (Levy-Leboyer, 1997, 2009).

Dentro de la psicología organizacional, Levy-Leboyer (1997, 2009) entiende por el término competencia: el conjunto de conductas o comportamientos observables, relativamente estables y movilizables cuando es preciso, que algunos poseen o dominan mejor que otros; hecho, que les vuelve más eficaces ante una determinada situación.

Estos comportamientos, que implican de algún modo: aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos, son observables en el trabajo y también en contextos de evaluación. Aplican de manera integral sus rasgos de personalidad, sus aptitudes y sus conocimientos adquiridos. Por último añade que, las competencias vienen a incorporar la unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo la actividad profesional indicada de manera excelente (Levy-Leboyer, 1997, 2009).

El concepto de competencia para Le Boterf (1998)

Este profesor universitario y asesor internacional en materia de recursos humanos recoge la idea de que muchas definiciones de competencia aluden a un conjunto sumatorio de conocimientos, habilidades o características personales. Sin embargo, este autor va más allá e identifica que la verdadera competencia alude a una combinación de estos elementos, más que a la suma. Así, entiende por competencia una combinación de recursos personales como conocimientos, destrezas, cualidades personales, lecciones que provienen de la experiencia, recursos emocionales e intelectuales que el propio individuo genera, y de recursos del ambiente como relaciones, documentos, informaciones y otros, que son movilizados para lograr un determinado resultado. Además, añade el autor, lo verdaderamente importante es, ante una determinada situación, saber seleccionar, combinar y llevar a la acción dichos recursos, logrando el resultado deseado (Le Boterf, 1998, 2001, 2005).

Le Boterf, hace una distinción interesante entre “ser” competente y “tener” competencia:

- Ser competente: “Es ser capaz de actuar con pertinencia y competencia en una situación de trabajo [...]. Ser competente es ejecutar una práctica profesional pertinente, movilizand una combinación adecuada de recursos [...]. Es decir, se refiere a la acción” (Le Boterf, 2005, p. 55).

- Tener competencia: “Es tener recursos (conocimientos, saber hacer, métodos de razonamiento, comportamientos) para actuar con competencia” (Le Boterf, 2005, p. 55).

De este modo, podemos concluir que la mera posesión de recursos, aunque sea una condición necesaria, no es suficiente para poder actuar con competencia.

El concepto de competencia para Miranda (2003)

Este autor indica que la competencia laboral comprende los conocimientos, las habilidades o destrezas y las actitudes que, de algún modo, posibilitan el desarrollo exitoso de una serie de funciones y tareas conforme a unos criterios de desempeño identificados como idóneos. Para ello, lo primero que hemos de hacer es definir las funciones, en base a situaciones reales de trabajo; posteriormente, para cada una de ellas, hemos de especificar las tareas críticas asociadas en áreas de competencia. Por último, es importante que se identifique, para cada tarea, aquellos criterios de desempeño deseables; criterios que posibilitarán una posterior evaluación de la competencia. De este modo, la competencia laboral, entendida así, permite hablar de la gestión por competencias, específicamente para la contratación, la evaluación y el desarrollo del personal (Miranda, 2003, 2005).

El concepto de competencia para Cardona y García-Lombardía (2007)

Estos autores identifican que las competencias son comportamientos habituales, observables y dirigidos a la acción, que conducen al éxito en una determinada función o tarea. Veamos los rasgos principales que identifican estos autores (Cardona y García-Lombardía, 2007):

- Son comportamientos dirigidos a la acción.
- Son comportamientos observables: son visibles, por tanto, medibles. Se pueden medir en un momento concreto, así como se puede medir su progreso, su desarrollo y su aprendizaje.

- Son comportamientos habituales. “Incorporados a la acción cotidiana de la persona” (Cardona y García-Lombardía, 2007, p. 35).
- Conducen al éxito en una determinada función o tarea.

El concepto de competencia para Gutiérrez Tobar (2010)

Este profesor e investigador reconoce, al igual que McClelland (1973), que el desempeño excelente no viene como única consecuencia de los conocimientos y títulos, sino que se necesita algo más. “No es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos en contextos que amerite soluciones” (Gutiérrez Tobar, 2010, p. XIII).

De este modo, las competencias y especialmente su vinculación con la actitud quedan identificadas como un motor posibilitador del desarrollo de la excelencia en el ser humano.

Gutiérrez Tobar (2010), entiende por competencia: “Una característica personal que diferencia a unas personas de otras; estas características son las que los convierten en más competentes que otros. Dichas características comprenden motivos, rasgos de personalidad, percepción y asunción de rol, habilidades y conocimientos” (p. 4).

Este autor, define la competencia laboral como “el conjunto de conocimientos, habilidades, y actitudes que, aplicadas o demostradas en situaciones del ámbito productivo, [...] se traduce en resultados efectivos que contribuyen al logro de los objetivos de la organización o negocio”(Gutiérrez Tobar, 2010, p. 5). En este sentido, este autor entiende que para manifestarse un alto rendimiento de un trabajador son necesarios los

conocimientos, al igual que una serie de actitudes y conductas, que han de ser identificados por cada organización.

Por último mencionar que, Gutiérrez Tobar (2010) parece relacionar, de algún modo, el concepto de competencia y sus elementos principales, conocimientos, habilidades y actitudes, con el saber, el saber hacer y el saber ser, respectivamente. En este sentido, podemos decir que las competencias, entendidas así, suponen poner en camino de madurez a la persona en sus distintos ámbitos: personal, profesional o académico. En este sentido, Gutiérrez Tobar (2010, p. 5), indica:

Dentro de las competencias laborales se encuentran las competencias profesionales, aquellas que posibilitan desempeños flexibles, creativos y competitivos en un campo profesional específico e impulsan el mejoramiento continuo del ser, del saber, y del hacer. Estas preparan al individuo para la profesión, la sociedad, la familia y también para el trabajo, pero no exclusivamente para este.

Tabla 2. Elementos de la Competencia

CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUD
SABER	SABER HACER	SABER SER

Fuente: elaboración propia basada en Gutiérrez Tobar (2010).

El concepto de competencia para González Ariza (2017)

Respecto a la literatura más reciente, en torno al concepto de competencias en el entorno laboral, este autor, experto en gestión humana, entiende que la competencia laboral hace referencia al conjunto de atributos personales (actitudes y capacidades) que se

manifiestan en la capacidad real, en el sentido de demostrable, de llevar a cabo las funciones y tareas identificadas en un puesto de trabajo o actividad laboral (González Ariza, 2017).

De este modo, la competencia se refiere a aquella “capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral y refleja los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para la realización de un trabajo efectivo y de calidad” (González Ariza, 2017, p. 83).

A continuación, y a modo de síntesis, presentamos los conceptos de competencias más relevantes en el ámbito laboral, ordenados cronológicamente.

Tabla 3. Conceptos de Competencias Significativos dentro del Ámbito Laboral

Autores	Definición de competencia
McClelland (1973)	Aquellas características y maneras de hacer de aquellos que presentan un desempeño excelente en una determinada actividad o puesto.
Boyatzis (1982)	Aquellas características que se relacionan de manera causal con un desempeño efectivo o superior en un puesto de trabajo.
Spencer y Spencer (1993)	Aquellas características subyacentes de un individuo que están casualmente relacionadas con un estándar de efectividad o <i>performance</i> superior en un trabajo o situación.
Bunk (1994)	Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para el ejercicio de una profesión; siendo a la vez capaz de solucionar las dificultades de manera autónoma y flexible y, siendo capaz de colaborar en su entorno y en la organización del trabajo.
Mertens (1996)	Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para alcanzar determinados resultados exigibles ante una determinada circunstancia.

Levy-Leboyer (1997)	Conjunto de comportamientos observables (integran aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos) que unas personas poseen más que otras, lo que les hace más eficaces ante una situación determinada.
Le Boterf (1998)	Combinación de recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes) y de recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño.
Miranda (2003, 2005)	Conjunto de actitudes, conocimientos y destrezas que permiten el desarrollo exitoso de un conjunto integrado de funciones y tareas de acuerdo con aquellos criterios de desempeño considerados como idóneos en el contexto laboral.
Cardona y García-Lombardía (2007)	Comportamientos habituales, observables y dirigidos a la acción que conducen al éxito en una determinada función o tarea.
Gutiérrez Tobar (2010)	Conjunto de conocimientos, habilidades, y actitudes que aplicadas o demostradas en situaciones del ámbito productivo se traducen en resultados efectivos que contribuyen al logro de los objetivos de la organización o negocio.
González Ariza (2017)	Capacidad productiva de un individuo que se define en base a su desempeño en un determinado medio laboral y que refleja los conocimientos, destrezas y actitudes que se necesitan para la llevar a cabo un trabajo eficiente y de calidad.

Fuente: elaboración propia.

2.2.3. Principales clasificaciones de competencias

Vamos a exponer algunas de las clasificaciones sobre competencias que, a nuestro entender, resultan más significativas para este estudio.

Tipos de competencias según McClelland (1973)

De la investigación de McClelland (1973) podemos tratar de deducir tres tipos de competencias:

- **Competencias técnicas:** aquellas relacionadas con comportamientos o acciones específicas de un puesto o tarea.
- **Competencias cognitivas:** aquellas relacionadas con la capacidad de lectura, de escritura y de cálculo.
- **Competencias personales:** aquellas relacionadas con habilidades de comunicación, paciencia y desarrollo personal.

Tipos de competencias según Boyatzis (1982)

Boyatzis (1982), de algún modo, viene a identificar dos tipos de competencias:

- **Competencias umbral o esenciales:** aquellas relacionadas con aspectos como conocimientos o habilidades básicas, necesarias y esenciales para un desempeño mínimamente efectivo en un puesto de trabajo.
- **Competencias diferenciadoras:** aquellas relacionadas con aspectos como conocimientos o habilidades superiores, necesarias para un desempeño excelente en un puesto de trabajo.

Tipos de competencias según Spencer y Spencer (1993)

Spencer y Spencer (1993) identifican seis grandes tipos de competencias:

- **Competencias de logro y acción:** aquellas relacionadas principalmente con la orientación al logro, la consecución de tareas, metas u objetivos.
- **Competencias de ayuda y servicio:** aquellas esencialmente relacionadas con la capacidad de preocuparse por satisfacer las necesidades de los demás.
- **Competencias de influencia:** aquellas relacionadas con la capacidad de influir, es decir, de causar impacto en los demás.
- **Competencias directivas:** aquellas relacionadas con la capacidad de influir en otros, logrando su propio desarrollo, marcar la dirección del equipo y un efectivo trabajo colaborativo.
- **Competencias cognitivas:** aquellas relacionadas con la capacidad de entender una situación, un problema, tarea u oportunidad y de plantear estrategias.
- **Competencias de eficacia personal:** aquellas que muestran la madurez de un individuo en su relación consigo mismo, con otros y con el trabajo; especialmente en situaciones complejas o de presión.

La siguiente tabla muestra un resumen de los seis tipos de competencias.

Tabla 4. Tipos de Competencia para Spencer y Spencer

Competencias de logro y acción	Orientación al resultado
	Atención al orden, calidad y perfección
	Iniciativa
	Búsqueda de la información
Competencias de ayuda y servicio	Sensibilidad interpersonal
	Orientación al cliente
Competencias de influencia	Influencia e impacto
	Conciencia organizacional
	Construcción de relaciones
Competencias directivas	Desarrollo de personas
	Dirección de personas: asertividad y uso del poder formal
	Trabajo en equipo y cooperación
	Liderazgo
Competencias cognitivas	Pensamiento analítico
	Razonamiento conceptual
	Capacidades técnicas, profesionales y directivas
Competencias de eficacia personal	Autocontrol
	Confianza en sí mismo
	Flexibilidad
	Resiliencia

Fuente: Spencer y Spencer (1993).

Tipos de competencias según Bunk (1994)

Bunk (1994) identifica cinco tipos de competencias:

- **Competencias técnicas:** aquellas relacionadas con los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión. Es decir, son aquellas competencias relacionadas con la capacidad para llevar a cabo las tareas y contenidos del trabajo.

- **Competencias metodológicas:** aquellas relacionadas con la capacidad de aplicar las soluciones o los procedimientos necesarios y adecuados para la realización de una tarea en cualquier situación.
- **Competencias sociales:** aquellas relacionadas con la capacidad de colaborar con otras personas, a través de una comunicación empática, asertiva y constructiva.
- **Competencias participativas:** aquellas relacionadas con la capacidad de participar del progreso de una organización, mediante la asunción de responsabilidades, la capacidad de organización y de decisión.
- **Competencia de acción:** aquella que implica la integración de las cuatro competencias anteriores. Esta nueva competencia es indivisible.

Tipos de competencias según Mertens (1996)

Mertens (1996) identifica tres tipos de competencias (Vargas, Casanova, y Montanaro, 2001):

- **Competencias genéricas:** aquellas relacionadas con las actitudes y los comportamientos propios y necesarios en diferentes contextos laborales. Ejemplos: la planificación, el trabajo en equipo, la negociación, etc.
- **Competencias específicas:** aquellas relacionadas con los aspectos técnicos propios de una ocupación concreta. No se transfieren fácilmente a otros contextos laborales. Ejemplo: manejo de maquinaria especializada.

- **Competencias básicas:** aquellas que se adquieren en la formación básica y que posibilitan el acceso a un puesto de trabajo. Ejemplos: la lectura, la escritura, el cálculo, etc.

Tipos de competencias según Levy-Leboyer (1997)

Levy-Leboyer (1997) distingue entre:

- **Competencias particulares:** aquellas que se corresponden rigurosamente con las actividades, las estrategias y la cultura de empresa.
- **Competencias universales:** aquellas que son necesarias de manera generalizada en distintos contextos.

Tipos de competencias según Cardona y García-Lombardía (2007)

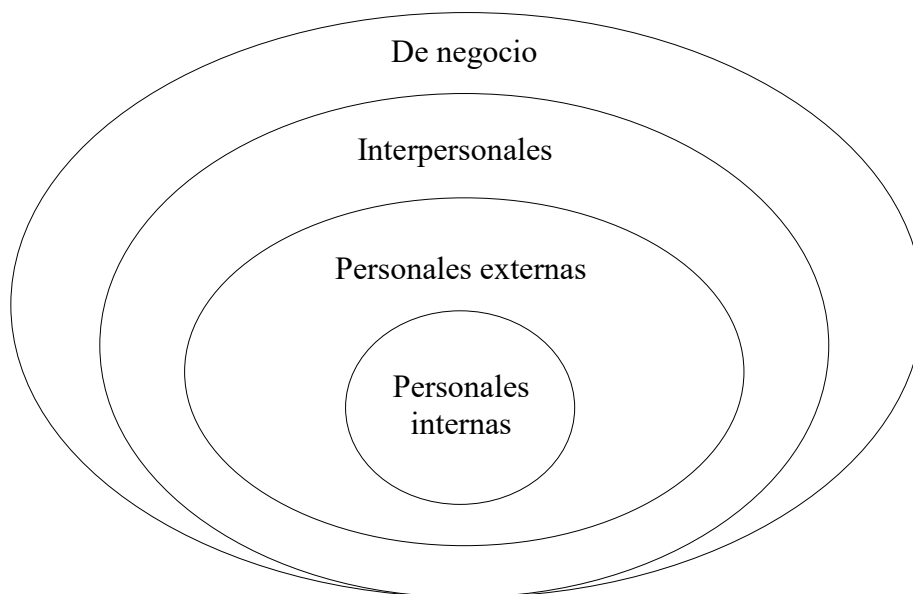
Cardona y García-Lombardía (2007) distinguen tres grandes grupos de competencias directivas:

- **Competencias de negocio:** son aquellas referidas a la actividad empresarial, tales como el conocimiento del sector y de la organización, la gestión, la negociación de recursos, el trato con clientes, o cualquier otra que tenga repercusión o incida de alguna manera en un mayor valor económico para la empresa.
- **Competencias interpersonales:** “son aquellas que permiten el desarrollo de las capacidades de los empleados y su correcta funcionalidad en el trabajo” (Cardona y García-Lombardía, 2007, p. 39). Se refieren principalmente a establecer relaciones interpersonales adecuadas con los demás. Hablamos de competencias como el trabajo en equipo, la

comunicación y la delegación, sin olvidar aquellas relacionadas con la aptitud y la actitud de los trabajadores.

- **Competencias personales:** son aquellas relacionadas con el desarrollo de la confianza y la identificación de los trabajadores. Estas competencias se relacionan con la profesionalidad y la ejemplaridad. Se dividen en:
 - Competencias personales externas: aquellas relacionadas con la respuesta personal que cada persona da a los estímulos externos. Ejemplos: la iniciativa o la gestión del estrés.
 - Competencias personales internas: aquellas relacionadas con los aspectos más íntimos de la persona. Ejemplos: la capacidad de aprendizaje o la integridad.

Figura 5. Tipos de Competencias Identificadas por Niveles



Fuente: Cardona y García- Lombardía (2007, p. 40).

Tipos de competencias según Gutiérrez Tobar (2010)

Dentro de las competencias laborables, Gutiérrez Tobar (2010) identifica las competencias profesionales integrales. Este modelo establece tres niveles:

- **Competencias básicas:** son aquellas capacidades de carácter intelectual necesarias para el aprendizaje de una determinada profesión. En este tipo situamos competencias como las cognitivas, las técnicas y las metodológicas.
- **Competencias genéricas:** son aquellas comunes a varias profesiones. En este tipo situamos competencias como la comunicación, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la toma decisiones.
- **Competencias específicas:** son aquellas sujetas a condiciones particulares y específicas para el desempeño o ejercicio de una determinada profesión.

Tipos de competencias según González Ariza (2017)

González Ariza (2017) distingue tres grandes tipos de competencias:

- **Competencias relacionadas con la capacidad de ejecutar las tareas.** Estas incluyen las competencias de logro y acción, de ayuda y servicio, de influencia, gerenciales, cognoscitivas y de eficacia personal.
- **Competencias según actitudes y capacidades.** Estas incluyen las competencias genéricas y las específicas.
- **Competencias holísticas.** Estas “resultan de la combinación de las competencias por capacidad para ejecutar la tarea y las aptitudes propias del ejecutor” (González Ariza, 2017, p. 43).

A continuación, y a modo de síntesis, presentamos los tipos de competencias más relevantes en el ámbito laboral, ordenados cronológicamente.

Tabla 5. Tipos de Competencias dentro del Ámbito Laboral

Autores	Tipos de competencia
McClelland (1973)	▪ Competencias técnicas ▪ Competencias cognitivas ▪ Competencias personales
Boyatzis (1982)	▪ Competencias umbral o esenciales ▪ Competencias diferenciadoras
Spencer y Spencer (1993)	▪ Competencias de logro y acción ▪ Competencias de ayuda y servicio ▪ Competencias de influencia ▪ Competencias directivas ▪ Competencias cognitivas ▪ Competencias de eficacia personal
Bunk (1994)	▪ Competencias técnicas ▪ Competencias metodológicas ▪ Competencias sociales ▪ Competencias participativas ▪ Competencias de acción
Mertens (1996)	▪ Competencias genéricas ▪ Competencias específicas ▪ Competencias básicas
Levy-Leboyer (1997)	▪ Competencias particulares ▪ Competencias universales
Cardona y García-Lombardía (2007)	▪ Competencias de negocio ▪ Competencias interpersonales ▪ Competencias personales (internas y externas)
Gutiérrez Tobar (2010)	▪ Competencias básicas ▪ Competencias genéricas ▪ Competencias específicas
González Ariza (2017)	▪ Competencias según la capacidad de ejecutar las tareas ▪ Competencias según actitudes y capacidades ▪ Competencias holísticas

Fuente: elaboración propia.

Capítulo 3. Aproximación al concepto de competencia desde el ámbito educativo

En este capítulo vamos a esclarecer, en primer lugar, aquellas teorías de carácter innovador y predecesoras del concepto de competencia en el ámbito educativo, desde 1956 hasta 1999. Todas ellas han tenido gran relevancia e impacto en la educación. En segundo lugar, abordaremos con detenimiento el modelo de competencias propuesto por el proyecto *Tuning* (2000) y su clasificación. Anticipamos que, son las competencias transversales, con ciertos matices, las que HCP tiene como objetivo desarrollar para contribuir, de algún modo, a la formación integral del alumno universitario.

3.1. Antecedentes del concepto de competencia en el ámbito de la educación

Para comprender cómo surge el término competencia y su trascendencia en el ámbito de la educación superior vamos recoger una serie de teorías y conceptos de gran importancia en materia educativa; muchos de los cuales han provocado un cambio significativo en los modelos educativos.

La taxonomía de Bloom (1956)

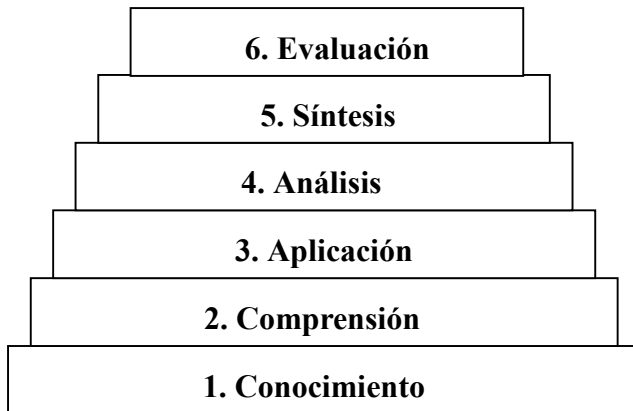
En 1948, Benjamín Bloom, prestigioso profesor e investigador de la Universidad de Chicago, al término de la Convención de la Asociación Norteamericana de Psicología, reunida en Boston (USA), lideró un equipo de colaboradores que logra formular un sistema de clasificación de los objetivos del proceso educativo. Esta clasificación es conocida, en su obra, como la taxonomía de los objetivos de educación. En esta clasificación se identificaron tres dominios de actividades educativas: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor. Este equipo sólo desarrolló los dos primeros dominios (B. S. Bloom, M. D.

Engelhart, E. J. Furst, W. H. Hill, y D. R. Krathwohl, 1956b). Años más tarde, fueron otros autores los que investigaron y desarrollaron el dominio psicomotor.

1.- El dominio o campo cognitivo: “Incluye aquellos objetivos que tienen que ver con el recuerdo o el reconocimiento del conocimiento y el desarrollo de capacidades y habilidades intelectuales” (Bloom et al., 1956b, p. 7).

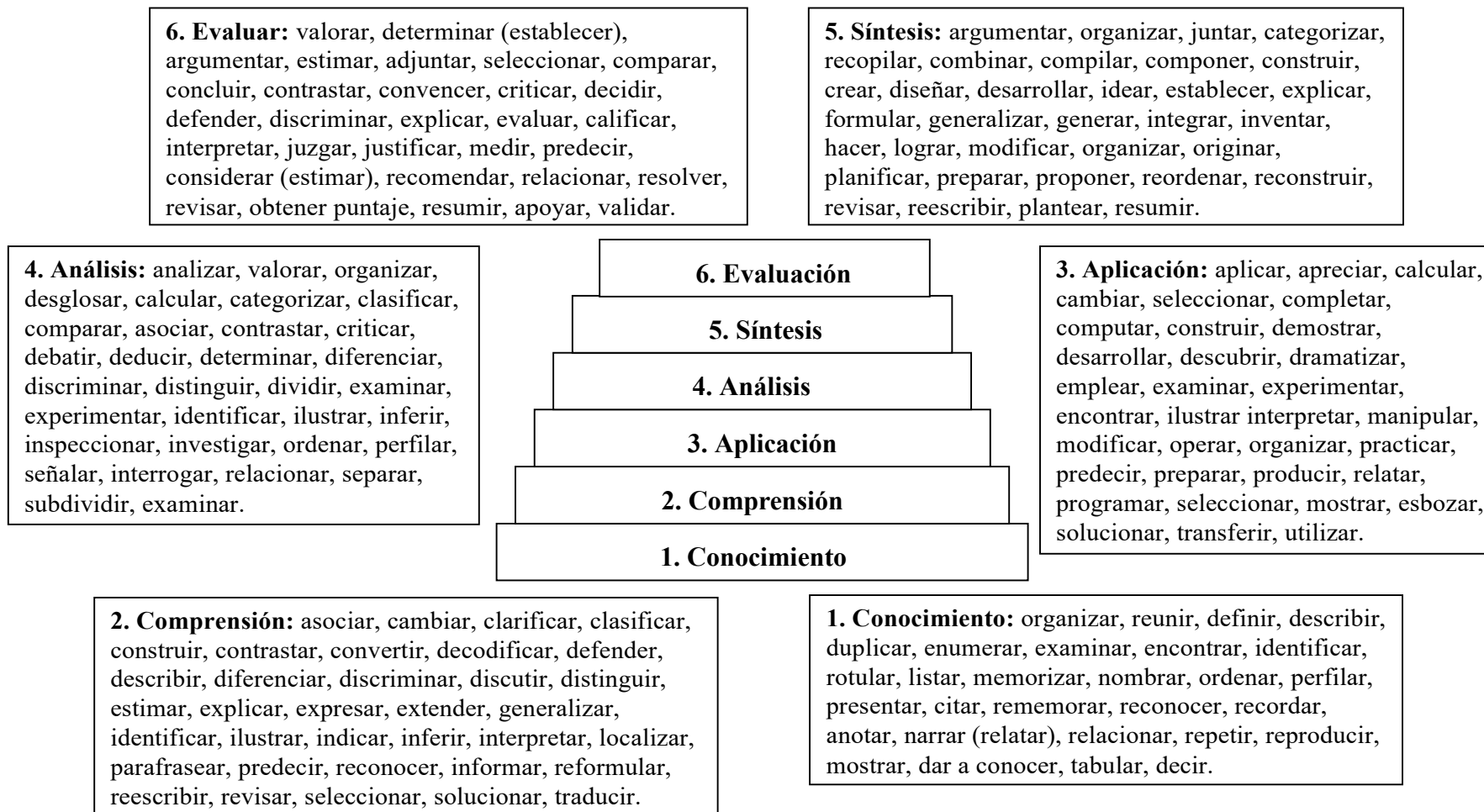
Es decir, este dominio implica el conocimiento y el desarrollo de habilidades y actitudes de carácter intelectual. Este dominio está formado a su vez por distintos niveles de comportamiento en el pensamiento. Estos niveles van aumentando en dificultad. La clasificación o taxonomía del dominio cognitivo es también conocida como Taxonomía de Bloom. Esta recoge desde el nivel más bajo, el conocimiento, hasta el nivel más alto, la evaluación; pasando por otros niveles intermedios: la comprensión, la aplicación, el análisis y la síntesis (Kennedy, 2007).

Figura 6. Taxonomía del Dominio Cognitivo



Fuente: Bloom (1956a) en Kennedy (2007).

Figura 7. Taxonomía y Verbos del Dominio Cognitivo



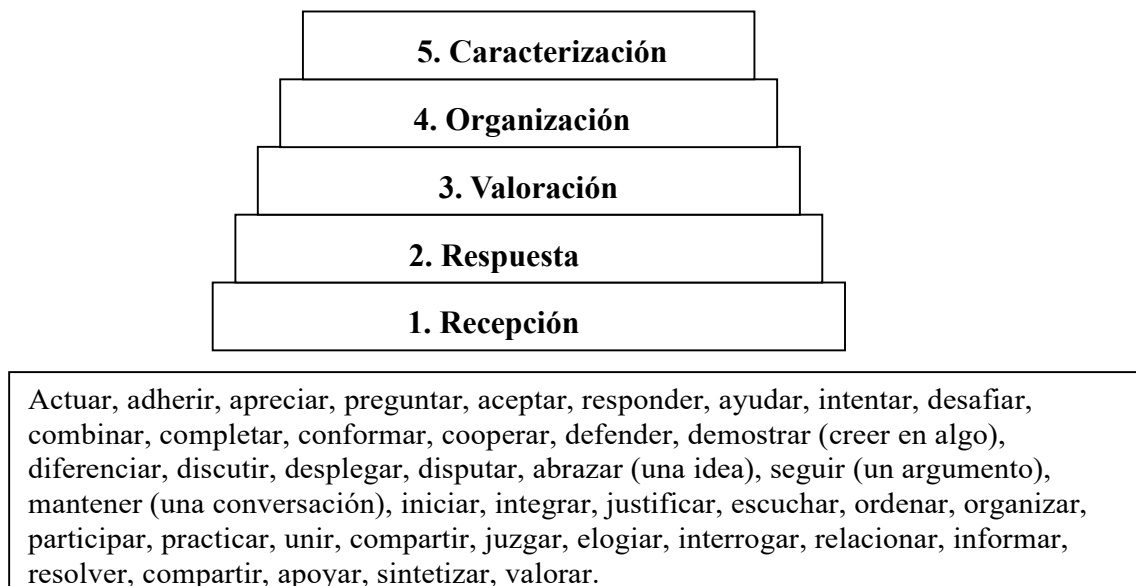
Fuente: Bloom (1956a) en Kennedy (2007).

Dicha taxonomía llega a convertirse en un elemento fundamental para entender y estructurar el proceso de aprendizaje cognitivo. De este modo, la idea de fondo que trata de recoger esta taxonomía es que, cualquier alumno, tras llevar a cabo un proceso de aprendizaje, debe de haber podido incorporar nuevas habilidades y conocimientos.

2.- Dominio o campo afectivo: “Incluye aquellos objetivos que describen cambios en el interés, en la actitud y en los valores, y el desarrollo de apreciaciones y ajuste adecuado” (Bloom et al., 1956b, p. 7). Por tanto, este dominio se refiere al grado de interiorización de las actitudes y los valores, observables en conductas o comportamientos (Bloom, Masia, y Krathwohl, 1964).

El dominio afectivo (actitudes, sentimientos y valores) se relaciona con el aprendizaje emocional y va desde la recepción de la información hasta la integración de actitudes, ideas y creencias (Kennedy, 2007).

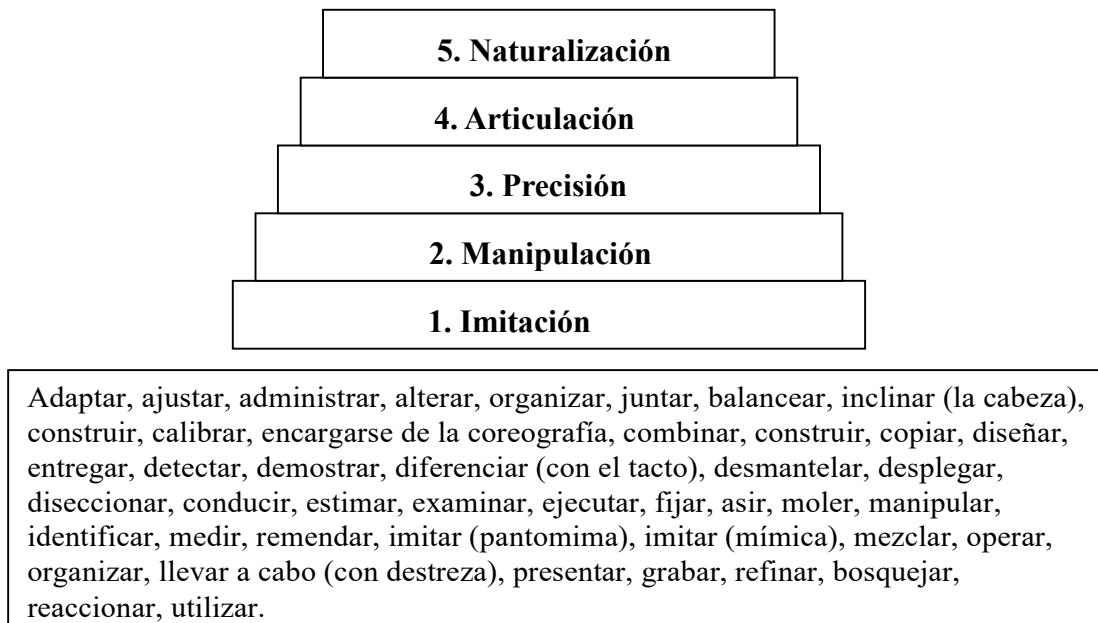
Figura 8. Taxonomía y Verbos del Dominio Afectivo



Fuente: Bloom (1964) en Kennedy (2007).

3.- Dominio o campo psicomotriz. Este dominio recoge principalmente la clasificación de las destrezas motrices; es decir, de las conductas realizadas con gran precisión, facilidad y economía en esfuerzo y tiempo. Destacan las destrezas y capacidades de carácter físico, por ello es de interés en ámbitos como el de la música, el arte, el arte dramático, el de la ingeniería, el de la educación física y el de las ciencias de la salud. Este dominio ha sido el menos estudiado por Bloom y sus colaboradores por considerarse inexpertos en esta materia. No obstante, otros investigadores han propuesto interesantes taxonomías de este dominio (Bloom et al., 1956a; Kennedy, 2007).

Figura 9. Taxonomía y Verbos del Dominio Psicomotor



Fuente: Dave (1970) en Kennedy (2007).

De entre las principales aportaciones de Bloom (1956a), destacamos especialmente:

1. La comprensión del aprendizaje como un proceso; proceso que el profesor ha de movilizar a través del diseño de unidades de instrucción y de sus correspondientes tareas que permitan alcanzar los objetivos determinados para cada caso.

2. La taxonomía de dominios del aprendizaje cognitivo. Esta taxonomía clasifica los niveles del pensamiento durante el proceso de aprendizaje, estableciendo seis niveles de dificultad ascendente. Cada nivel superior requiere del nivel inferior. De este modo, para poder evaluar se necesita previamente saber sintetizar, analizar, aplicar, comprender y conocer (siendo este último, el primer nivel de toda la pirámide).

No obstante, más allá del valor de la taxonomía, lo que nos resulta más interesante es que este investigador incorpora en los objetivos de la educación, no solo el dominio cognitivo, sino también el afectivo y el psicomotriz. De alguna manera, Bloom (1956b) está haciendo referencia a la importancia de adquirir competencias, donde se trabaje el saber (relacionado con el dominio cognitivo), el saber hacer (relacionado con el dominio psicomotriz) y el saber ser (relacionado con el dominio afectivo).

Por último añadir que, estas taxonomías, especialmente la referida al dominio cognitivo es la más empleada por la comunidad educativa para establecer los resultados de aprendizaje respecto de las competencias que cada asignatura quiere desarrollar.

El concepto de habilidades sociales de Goldstein (1980)

Podemos entender por habilidades sociales, aquellas habilidades que hacen referencia a un conjunto de capacidades que posibilitan una adecuada interacción y relación

de carácter interpersonal; es decir, con el otro. Hablamos de habilidades como la capacidad de comunicarse, de resolver conflictos, de expresar emociones, etc.

El ámbito educativo ha de plantearse la necesidad de formar y desarrollar, no sólo aptitudes académicas, sino también habilidades sociales; ya que, las deficiencias en este tipo de habilidades implican el origen de los principales conflictos entre compañeros, profesores y autoridades de la escuela. En este sentido: “Una mayor competencia en estas áreas puede facilitar el camino hacia una mejor educación”(Goldstein, Sprafkin, Gershaw, y Klein, 1989, p. 9).

Estos autores presentan un programa de aprendizaje estructurado para enseñar habilidades sociales, a través de distintas metodologías y técnicas didácticas. “Este método consiste en: (1) modelamiento, (2) representación de papeles, (3) retroalimentación del rendimiento y (4) transferencia del adiestramiento” (Goldstein et al., 1989, p. 23).

Para poder proceder a la elaboración de este programa de entrenamiento de habilidades sociales se reunieron cincuenta habilidades agrupadas de la siguiente manera (Goldstein, McGinnis, Sprafkin, Gershaw, y Klein, 1997):

1. Primeras habilidades sociales. Son aquellas que suponen el inicio y facilitan las primeras relaciones sociales. Este tipo de habilidades hacen referencia a la capacidad de conversar con otros, de prestar atención a los demás, de iniciar y mantener conversaciones, de dar las gracias, de presentar a unas personas con otras y de elogiar.

2. Habilidades sociales avanzadas. Son aquellas que facilitan mantener las relaciones sociales. Este tipo de habilidades hacen referencia a la capacidad de pedir ayuda, de integrarse en alguna actividad grupal y de pedir perdón.

3. Habilidades relacionadas con los sentimientos. Son aquellas que facilitan conocer nuestros sentimientos y emociones para, en un segundo lugar, poder expresarlos adecuadamente. Este tipo de habilidades hacen referencia a la capacidad de comprender, de reconocer y de expresar las emociones.

4. Habilidades alternativas a la agresión. Son aquellas que ponen de manifiesto nuestra capacidad de autogestión y de autocontrol. Este tipo de habilidades hacen referencia a la capacidad de ayudar, de compartir, de tratar de llegar a acuerdos y al manejo de adecuado de resolución de conflictos.

5. Habilidades que nos permiten hacer frente al estrés. Son aquellas que están relacionadas con el manejo adecuado de formas de resolución de conflicto. Este tipo de habilidades hacen referencia a la capacidad de tener las ideas claras, de escucha y de comunicación asertiva.

6. Habilidades de planificación. Son aquellas que permiten reconocer y resolver problemas, valorando la situación y las posibilidades de respuesta adecuadamente. Este tipo de habilidades hacen referencia a la capacidad de tomar decisiones adecuadas, de establecer objetivos y prioridades y de detectar problemas.

Cuando una persona tiene un adecuado manejo de las habilidades sociales el resultado o consecuencia es una mayor satisfacción personal.

A continuación presentamos una tabla resumen de la agrupación de las 50 habilidades sociales establecida por estos autores.

Tabla 6. Habilidades Sociales

Habilidades sociales básicas	Habilidades sociales avanzadas	Habilidades relacionadas con los sentimientos
• Escuchar • Iniciar una conversación • Mantener una conversación • Formular una pregunta • Dar las gracias • Presentarse • Presentar a otras personas • Hacer un elogio	• Pedir ayuda • Participar • Dar instrucciones • Seguir instrucciones • Disculparse • Convencer a los demás	• Conocer los propios sentimientos • Expresar sentimientos • Conocer los sentimientos de los demás • Enfrentarse al enfado de otro • Expresar afecto • Resolver el miedo • Autorrecompensarse
Habilidades alternativas a la agresión	Habilidades para hacer frente al estrés	Habilidades de planificación
• Pedir permiso • Compartir algo • Ayudar a los demás • Negociar • Empezar el autocontrol • Defender los propios derechos • Responder a las bromas • Evitar los problemas con los demás • No entrar en peleas	• Formular una queja • Responder a una queja • Demostrar deportividad después de un juego • Resolver la vergüenza • Arreglárselas cuando te dejan de lado • Defender a un amigo • Responder a la persuasión • Responder al fracaso • Enfrentarse a mensajes contradictorios • Responder a una acusación • Prepararse para una conversación difícil • Hacer frente a las presiones del grupo	• Tomar la iniciativa • Discernir sobre la causa de un problema • Establecer un objetivo • Determinar las propias habilidades • Recoger información • Resolver los problemas según su importancia • Tomar una decisión eficaz • Concentrarse en una tarea

Fuente: Goldstein et al. (1997).

Según Caballo (2007), la habilidad social se refiere al conjunto de conductas expresadas dentro de un contexto interpersonal en el que una persona es capaz de expresar adecuadamente o asertivamente aquello que piensa o siente, respetando a los demás en esas mismas conductas.

Por tanto, podemos concluir que las habilidades sociales se refieren a las conductas o comportamientos específicos (adquiridos y aprendidos) que resultan necesarios para llevar a cabo una tarea de carácter interpersonal. “Se entiende que las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas” (Peñafiel y Serrano, 2010, p. 10).

Por último, identificamos algunas características de las habilidades sociales (Peñafiel y Serrano, 2010):

- Son comportamientos adquiridos en su mayor parte por el aprendizaje.
- Tienen componentes motores, emocionales y cognitivos.
- Manifiestan respuestas concretas ante situaciones específicas.
- Se manifiestan en relación al otro o a los otros.

El concepto de competencia-inteligencias humanas de Gardner (1983)

En numerosas ocasiones el concepto de inteligencia ha quedado reducido al Cociente Intelectual (CI). “El cociente intelectual es una calificación numérica, resultado de un test diseñado y homologado para medir el intelecto, es decir, para medir el entendimiento o potencia cognoscitiva racional de una persona, en relación a un grupo y edad determinados” (Muñoz, Crespi, y Angrehs, 2011, p. 6).

En este sentido, Gardner (2011) comenta que, tradicionalmente, la inteligencia se ha definido como “la habilidad para responder a las cuestiones de un test de inteligencia” (p. 37). La inteligencia, entendida así, no es susceptible de cambio ni con la edad, ni a través de la experiencia, ni del entrenamiento. La inteligencia es entendida, en este caso, más como una cualidad innata que adquirida.

Gardner (1983, 2016) entiende la inteligencia de una manera más amplia y difícilmente reducible a un número. En este sentido añade que, son muchos los autores que argumentan que la inteligencia debe detectarse con algo más que con pruebas como las que se aplican para medir el CI. Pruebas que, en cualquier caso, no son capaces de medir la inteligencia en su conjunto y que, por tanto, tampoco son capaces de predecir el éxito en la vida. Este tipo de pruebas, desafortunadamente, todavía siguen presentes en los procesos de selección de algunos colegios, universidades y empresas; aunque cada vez menos.

Antes de pronunciar su propia definición de inteligencia, Gardner (1983) llevó a cabo una profunda revisión acerca de todas las teorías en torno a este concepto. Tras su estudio concluye que, existen numerosas y distintas teorías sobre las competencias o facultades intelectuales humanas; cada una de ellas con su propia fundamentación, autores y defensores. Gardner (1983) abrevia el término competencias intelectuales humanas por el de “inteligencias humanas”. Estas son, precisamente, las “estructuras de la mente” indicadas en el título de su obra: *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*.

De su estudio, deduce que hay evidencias concluyentes que indican la existencia de diferentes competencias intelectuales humanas; competencias que son relativamente autónomas (Gardner, 1983, 2016).

Gardner (2016) afirma:

Me parece que una competencia intelectual humana debe dominar un conjunto de habilidades para la solución de problemas —permitiendo al individuo resolver los problemas genuinos o las dificultades que encuentre y, cuando sea apropiado, crear un producto efectivo— y también debe dominar la potencia para encontrar o crear problemas —estableciendo con ello las bases para la adquisición de nuevo conocimiento. (p. 79)

Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. La capacidad para resolver los problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo. (Gardner, 2011, pp. 37-38)

Aunque no están indicados el alcance de cada una de estas estructuras o inteligencias ni el número de las mismas, lo que sí parece ya incuestionable es el hecho de poder reconocer la existencia de algunas inteligencias que “son relativamente independientes entre sí, y que los individuos y culturas las pueden amoldar y combinar en una multiplicidad de maneras adaptativas”(Gardner, 2016, p. 35).

Gardner (2011) establece que cada ser humano dispone de al menos siete inteligencias: la lingüística, la lógico-matemática, la cinético-corporal, la espacial, la musical, la interpersonal y la intrapersonal.

Tabla 7. La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner

Tipos de inteligencia	Definición
Lingüística	Aquella inteligencia relacionada con la capacidad de pensar a través de las palabras y de poder utilizar el lenguaje para comunicarse con uno mismo y con los demás.
Lógico-matemática	Aquella inteligencia relacionada con la capacidad de resolver problemas de lógica o de aritmética, de experimentar o de resolver juegos de estrategia, de comprender la relación causa- efecto; en general, de resolver problemas.
Cinético-corporal	Aquella inteligencia relacionada con la capacidad de expresarse a través de utilizar los movimientos del cuerpo, así como de observar y conocer por medio de sensaciones corporales.
Espacial	Aquella inteligencia relacionada con la capacidad de poder observar el mundo y expresarse de manera gráfica.
Musical	Aquella inteligencia relacionada con la capacidad de poder pensar y expresarse a través de la música (sonidos, ritmos y melodías).
Intrapersonal	Aquella inteligencia relacionada con la capacidad de conocerse y comprenderse; implica ser capaz de reconocer de forma consciente: las debilidades, las fortalezas, las emociones, la vida interior, etc. Implica la capacidad de gestionar adecuadamente nuestros pensamientos, emociones y sentimientos.
Interpersonal	Aquella inteligencia relacionada con la capacidad de conocer, entender y relacionarse adecuadamente con el otro.

Fuente: Gardner (2011, 2016).

Por último, recalcar la idea de que estas inteligencias son semiautónomas, pero trabajan juntas. Es más, estas inteligencias son pura ficción, en el sentido de que las distinguimos así de modo que podamos facilitar su estudio y comprensión; pero como tal, no existe tal clasificación en la realidad humana, ya que como hemos dicho, trabajan juntas.

El concepto de inteligencia emocional de Goleman (1995)

El trabajo sobre de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), la aportación del término Cociente Emocional (CE) de Bar-On en 1985 (1997) para poder evaluar la dimensión emocional y social, y el concepto de Inteligencia Emocional (IE) estudiado por Salovey y Mayer (1990), quienes entienden la IE como un conjunto de habilidades que posibilitan una adecuada evaluación, expresión y regulación efectiva de las emociones de uno mismo y de los demás, así como el uso de los sentimientos para motivar y alcanzar los logros personales, son tres de los grandes precedentes de la teoría sobre la IE de Goleman (1995).

Goleman (1995, 2010) recoge la idea, compartida por otros autores, de que hasta los 90 nadie cuestionaba la importancia del CI como factor determinante de la excelencia en la vida. Las grandes preguntas del momento eran: ¿el CI deriva de factores genéticos?, ¿es desarrollable?

En este contexto, y tras los significativos avances de Gardner (1983), de Bar-On en 1985 (1997) y de Salovey y Mayer (1990), podemos subrayar que la aportación principal de Goleman (2010) es el gran impacto en la divulgación de su obra sobre la Inteligencia Emocional (IE), tanto en el ámbito laboral como en el educativo. Su teoría recoge la existencia de un Cociente Emocional (CE) además del ya conocido Cociente Intelectual (CI). Este autor plantea que ambos cocientes, el CI y el CE, se complementan entre sí.

Goleman (2018) habla de la Inteligencia Emocional (IE) como aquella que es capaz de manejar los sentimientos y emociones de modo que estos puedan ser expresados de una

manera efectiva y adecuada, logrando que las personas puedan trabajar compartiendo una misma meta.

Goleman (1995), siguiendo a Salovey y Mayer (1990), quienes a su vez reorganizan las inteligencias múltiples de Gardner (1983), establece que la IE comprende cinco grandes competencias.

Tabla 8. Competencias Emocionales

Competencia emocional	Definición
El conocimiento de las propias emociones	Implica el conocimiento y la comprensión de uno mismo; y con ello, la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece.
La capacidad de gestionar las emociones	Tomar conciencia de uno mismo, a su vez facilita poder gestionar las emociones y adecuarlas a la situación del momento.
La capacidad de motivarse a uno mismo	La gestión emocional es necesaria para mantener la atención, la motivación y la creatividad, ya que son las emociones las que tienden a impulsar nuestras acciones.
El reconocimiento de las emociones ajenas	La empatía constituye una habilidad fundamental para reconocer lo que los demás necesitan o desean.
Establecer relaciones	El arte de las buenas relaciones con los demás se basa, a groso modo, en la habilidad para relacionarse adecuadamente con las emociones de los demás.

Fuente: Goleman (1995).

Por tanto, la IE, de algún modo, hace referencia a la capacidad de reconocer, comprender y gestionar adecuadamente las emociones propias y ajenas.

Por último, hacemos alusión a las emociones primarias propuestas por Goleman (1995), aunque no existe una postura unánime acerca de cuáles son las emociones primarias.

Tabla 9. Emociones Primarias

Emociones primarias	Miembros de estas familias
Ira	Rabia, enojo, resentimiento, furia, exasperación, indignación, acritud, animosidad, irritabilidad, hostilidad y, en caso extremo, odio y violencia.
Tristeza	Aflicción, pena, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desesperación y, en caso patológico, depresión grave.
Miedo	Ansiedad, aprensión, temor, preocupación, consternación, inquietud, desasosiego, incertidumbre, nerviosismo, angustia, susto, terror y, en el caso de que sea psicopatológico, fobia y pánico.
Alegría	Felicidad, gozo, tranquilidad, contento, beatitud, deleite, diversión, dignidad, placer sensual, estremecimiento, raptó, gratificación, satisfacción, euforia, capricho, éxtasis y, en caso extremo, manía.
Amor	Aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, enamoramiento y ágape.
Sorpresa	Sobresalto, asombro, desconcierto y admiración.
Aversión	Desprecio, desdén, displicencia, asco, antipatía, disgusto y repugnancia.
Vergüenza	Culpa, perplejidad, desazón, remordimiento y humillación.

Fuente: Goleman (1995).

A raíz de esta y otras publicaciones sobre la IE, surgen distintos autores que defienden que las emociones, los sentimientos y la habilidad para gestionarlos adecuadamente, es decir, las habilidades emocionales, son más determinantes en relación a la excelencia y a la felicidad en la vida que el CI (Gottman, 1997; Shapiro, 1997).

Los cuatro pilares de la educación del Informe Delors (1996)

El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors: *La educación encierra un tesoro*; también conocido como el Informe Delors, es un informe que, basado en los principios de entendimiento y tolerancia, paz, salud, lucha contra la pobreza, cuidado del medio ambiente, responsabilidad, universalidad, identidad cultural y democracia, aboga por una educación permanente para todas las personas.

Si entendemos la educación como un factor clave para el desarrollo de la humanidad entonces se requiere de una educación que esté presente a lo largo de toda la vida. Esta educación ha de basarse sobre cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y, en definitiva, aprender a ser (Gradolí, 2015).

Una de las ideas centrales del informe, sobre el que se asientan estos pilares básicos, es la siguiente (Delors et al., 1996, p. 109):

Mientras los sistemas educativos formales propenden dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas

educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de nuevas políticas pedagógicas.

Entender la educación como un todo la convierte en un elemento de desarrollo para el ser humano y la hace ir más allá de la mera instrucción en conocimientos.

A continuación nos detenemos en los cuatro pilares de la educación:

1. Aprender a conocer

Este pilar se refiere a la importancia de conocer aspectos de la cultura general y de estudiar un número reducido de materias de manera profunda. Incluye la capacidad de aprender a aprender, es decir, de desarrollar la inquietud y disfrute por saber, por conocer, por comprender y descubrir la vida. La finalidad que hay detrás es comprender el mundo en el que vivimos, de modo que podamos desarrollar nuestras capacidades y podamos vivir con dignidad (Delors et al., 1996; Tawil y Cougoureux, 2013).

2. Aprender a hacer

Este pilar se refiere a la capacidad de poner en acción los conocimientos así como a la capacidad de desarrollar las competencias necesarias para el desempeño profesional como la iniciativa, el trabajo en equipo, la asunción de riesgos y las habilidades sociales (Delors et al., 1996). Implica, por tanto, la adquisición de competencias profesionales más que la obtención de buenas calificaciones (Tawil y Cougoureux, 2013).

3. Aprender a vivir juntos

Ese pilar se refiere a la capacidad de descubrir al otro, es decir, de apreciar y valorar la diversidad y las semejanzas entre los seres humanos. Por ello, es crucial el desarrollo de la empatía en la escuela. Es importante, por ejemplo, enseñar a respetar, a entender y a

valorar las distintas culturas, religiones, etc.; llevar a cabo actividades sociales como desayunos y comedores sociales, la renovación de barrios, la atención a personas que tienen alguna discapacidad o que sufren drogodependencia, etc. Todo este tipo de actividades fomentan la empatía y la solidaridad, alejando la violencia y el odio de nuestra sociedad, presente y futura (Delors et al., 1996; Gradolí, 2015).

4. Aprender a ser

Este pilar se refiere “al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad” (Delors et al., 1996, p. 106).

La educación ha de favorecer que el ser humano desarrolle un pensamiento autónomo y crítico; que sea capaz de elaborar sus propios juicios de modo que, en cada circunstancia y momento de su vida, pueda determinar qué es lo que debe hacer. Es por ello que la educación ha de desarrollar en todos los seres humanos “la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino” (Delors et al., 1996, pp. 106-107).

Este desarrollo personal del que hablamos, referido a la plena realización humana, está presente durante toda nuestra vida, desde el nacimiento hasta la muerte. Comienza con el conocimiento de uno mismo para abrirse después a las relaciones con el otro. En este sentido, el desarrollo personal supone un camino de madurez hacia la plenitud personal (Delors et al., 1996; Tawil y Cougoureux, 2013).

Tabla 10. Los Cuatro Pilares de la Educación. Informe Delors (1996)

Pilares de la Educación	Definición
Aprender a conocer	Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. (Delors et al., 1996, p. 109)
Aprender a hacer	Aprender a hacer, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia. (Delors et al., 1996, p. 109)
Aprender a convivir	Aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores, comprensión mutua y paz. (Delors et al., 1996, p. 109)
Aprender a ser	Aprender a ser, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar... (Delors et al., 1996, p. 109)

Fuente: Delors et al. (1996).

3.2. Origen del concepto de competencia en el ámbito educativo universitario. El proyecto *Tuning* (2000)

Para comprender cómo surge el concepto de competencia y su trascendencia en el ámbito de la educación superior vamos recuperar algunos de los hechos históricos más significativos:

- a) La proclamación de la *Magna Charta Universitatum*.
- b) La Declaración de la Sorbona.
- c) La Declaración de Bolonia.
- d) El proyecto *Tuning*.

a) La proclamación de la *Magna Charta Universitatum*

El 18 de septiembre de 1988 los rectores de varias universidades europeas proclaman la *Magna Charta Universitatum* en Bolonia (Lorenzo Vicente, 2008). En ella se proclaman los siguientes principios básicos (*Magna Charta Universitatum*, 1988):

- Preservar la libertad de investigación y enseñanza, dotando para ello los medios adecuados.
- Cumplir el principio de indisociabilidad para la selección de profesorado así como para la reglamentación de su estatuto.
- Garantizar las libertades y las condiciones necesarias para que los estudiantes alcancen sus objetivos en términos de cultura y de formación.
- Promover el intercambio de documentación e información así como de iniciativas comunes entre universidades para favorecer un progreso continuo.

b) La Declaración de la Sorbona

Diez años más tarde, el 25 de mayo de 1998 tiene lugar la Declaración de la Sorbona. Esta recoge, entre otras, las siguientes consideraciones (*Declaración de la Sorbona*, 1998):

- La importancia de ofrecer a los estudiantes y a la misma sociedad un sistema de educación superior capaz de ofrecer las oportunidades necesarias que fomenten su propio desarrollo de excelencia.
- La universidad como factor clave para el desarrollo y consolidación de las dimensiones sociales, culturales, intelectuales y técnicas de nuestro continente.
- La necesidad de crear un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para fomentar el desarrollo de nuestro continente, favoreciendo para ello la movilidad y la empleabilidad de los ciudadanos europeos.
- Un sistema de educación superior compuesto por dos ciclos: uno universitario y otro de posgrado.
- El empleo de un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ETCS) y la división de cada curso académico en semestres. Esto facilitará las equivalencias de los estudios entre los estados miembros.

Esta declaración fue firmada por los cuatro ministros de educación representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido, mientras que otros países europeos declararon su conformidad con los principios de dicha declaración. Como consecuencia, varios gobiernos de los estados miembros empezaron a realizar reformas en la enseñanza

superior así como también lo hicieron diversas instituciones de enseñanza superior (Valle, 2009).

c) La Declaración de Bolonia

El 19 de junio de 1999 tiene lugar la Declaración de Bolonia, es decir, la declaración conjunta de los ministros europeos de educación (Lorenzo Vicente, 2008). Esta declaración recoge, de un lado, los pasos dados hacia la formación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a través de la *Carta Magna de las Universidades* y de la Declaración de la Sorbona y, de otro, su intención de avanzar en la creación de este espacio (Sanjurjo Rivo, 2012; Valle, 2009). Por ello, esta declaración recoge el propósito de coordinar las políticas europeas con la finalidad de alcanzar antes del 2010 los siguientes objetivos (*Declaración de Bolonia*, 1999):

- Concertar un sistema de títulos que sean comprensibles y comparables.
- Adoptar un sistema basado en dos ciclos: uno de primer nivel y otro de segundo nivel. El primer ciclo durará un mínimo de tres años y su conclusión satisfactoria otorgará un título válido para la inserción en el mercado laboral europeo así como también permitirá el acceso al segundo ciclo. La conclusión satisfactoria del segundo ciclo otorgará un título de máster y/o doctorado.
- Establecer el sistema de créditos ECTS para facilitar y promover la movilidad de estudiantes. Estos créditos podrán obtenerse también a través de otras actividades educativas como la formación permanente.

- Fomentar la movilidad para estudiantes, profesores, investigadores y personal técnico-administrativo, a través de la supresión de barreras y obstáculos de modo que se pueda lograr la libre circulación.
- Favorecer una estrecha colaboración europea para poder garantizar la calidad, diseñando para ello criterios y metodologías que sean susceptibles de una posible comparación.
- Promover la colaboración en las distintas dimensiones europeas para el desarrollo curricular e interinstitucional, para la elaboración de planes de movilidad y programas de estudio, así como para la formación e investigación.

La Declaración de Bolonia (1999) establecía el año 2010 para la implantación de los objetivos recién indicados. Con el propósito de supervisar y asegurar el proceso de creación del EEES se celebraron reuniones en diversas ciudades europeas: Praga en 2001, Berlín en 2002, Bergen en 2005, Londres en 2007 y Lovaina en 2009 (Sanjurjo Rivo, 2012).

d) El proyecto *Tuning*

Es precisamente en este contexto de construcción del EEES donde nace el proyecto *Tuning* (2000), conocido como *Tuning Educational Structures in Europe*. Este proyecto supone la gran contribución de las universidades al proceso de Bolonia (González y Wagenaar, 2006).

Este proyecto cobra vida en el verano del 2000, a través de un grupo de universidades europeas que deciden conjuntamente aceptar el reto planteado en la

Declaración de Bolonia (1999) y ofrecer de este modo un plan concreto que permitiera alcanzar los objetivos descritos en propia declaración en el ámbito de la educación superior. De este modo, este grupo de universidades ponen en marcha el proyecto *Tuning* (González y Wagenaar, 2006).

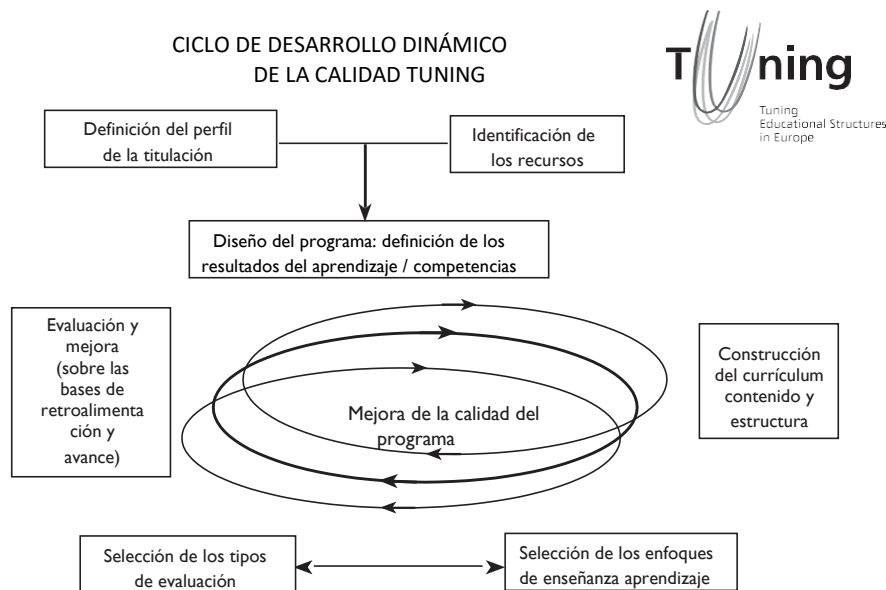
La idea que hay detrás de este proyecto, como sugiere su propio nombre, es buscar en las universidades puntos de afinidad, de entendimiento y de convergencia; no buscan, por tanto, la uniformidad en sus programas. La propuesta principal del proyecto consiste en plantear una metodología que sirva de guía para el diseño, desarrollo, aplicación y evaluación de los distintos programas formativos de cada ciclo de estudios planteados en Bolonia. Todo ello, con la finalidad de conseguir programas formativos que sean transparentes, compatibles y susceptibles de comparación (González y Wagenaar, 2003).

De este modo, *Tuning* desarrolla “un modelo de diseño e implantación de planes de estudios que se ofrezca en el seno de una institución o, de manera combinada, en dos o más instituciones” (González y Wagenaar, 2006, p. 32). En este proceso o modelo de diseño se proponen los siguientes pasos elementales:

1. Cumplir las condiciones básicas. Entre ellas se encuentran: detectar la necesidad social, observar un suficiente interés académico, disposición de recursos, etc.
2. Definir el perfil del título.
3. Describir los objetivos del programa y los resultados de aprendizaje a alcanzar.
4. Identificar las competencias genéricas y específicas de cada área.
5. Trasladar los pasos anteriores al plan de estudios, identificando el contenido y la estructura, es decir, sus módulos y sus créditos.

6. Transcribir el plan de estudios al temario y a las actividades que permitan alcanzar los resultados de aprendizaje identificados.
7. Definir la metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
8. Desarrollar un sistema de evaluación que permita un incremento constante de calidad.

Figura 10. Proceso de Diseño e Implantación de Planes de Estudios



Fuente: proyecto *Tuning* (González y Wagenaar, 2006, p. 33).

Para trabajar en esta línea y conseguir implementar dicho proceso, *Tuning* propone trabajar sobre la base de dos conceptos críticos:

- Resultados de aprendizaje. “Los resultados de aprendizaje son formulaciones de lo que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar tras la finalización de una experiencia de aprendizaje” (González y Wagenaar, 2006, p. 14). Estos, a su vez, se expresan en niveles de competencia.

- Competencias. “Las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, capacidades y valores.” (González y Wagenaar, 2006, p. 14). *Tuning* recoge la idea de que cualquier programa educativo desea en su esencia fomentar el desarrollo de competencias. Las competencias, por tanto, son objeto de desarrollo en todas las materias o asignaturas de cada curso.

El concepto de competencias al que se refiere *Tuning* sigue un enfoque integrador de las capacidades. Es decir, entiende las competencias como la combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades que tiene como resultado un desempeño competente (González y Wagenaar, 2003). Esto viene a ser lo que para McClelland (1973) sería un desempeño superior o excelente.

De este modo, según *Tuning* (González y Wagenaar, 2003) podemos decir que las competencias encierran las siguientes capacidades:

1. **Conocer y comprender**. Hacen referencia al saber. Capacidad de conocer y comprender los conocimientos teóricos de un área determinada.
2. **Saber cómo actuar**. Hace referencia al saber hacer. Capacidad de poder llevar a cabo, de poder aplicar, los conocimientos teóricos adquiridos en distintas situaciones, de forma práctica y operativa.
3. **Saber cómo ser**. Hace referencia al saber ser. Capacidad de integrar o encarnar los valores en la propia vida.

Las competencias constituyen, por tanto, una combinación de capacidades (saber, saber hacer y saber ser) que determinan el grado de desarrollo de una persona en su desempeño.

En este sentido, *Tuning* afirma:

[...] el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. (González y Wagenaar, 2003, p. 80)

Tuning (2000) es consciente de que el término de competencia es susceptible de cierta confusión ya que, en muchas ocasiones y especialmente en el lenguaje coloquial, es un término que se asimila a otros, como habilidad, destreza, capacidad o atributo. Y este hecho es algo relativamente lógico debido a que todos ellos mantienen, en algún punto, una posible coincidencia semántica. Este punto de encuentro entre todos estos términos se pone de manifiesto en el hecho de que todos ellos se refieren a la persona y a lo que esta puede lograr o es capaz de hacer. Pero con todo, tiene matices y significados que podemos diferenciar.

El término habilidad proviene del latín *habilitas -ātis* y entre sus significados están la capacidad y disposición para algo, la gracia y destreza en ejecutar algo. De este modo, el término “habilidad” con su significado de destreza, entendido como capacidad para hacer algo, es el que puede ser susceptible de confusión con el término de “competencia”. Aun así, como hemos podido comprobar en la definición de competencia dada por *Tuning*, el

término habilidad, destreza o capacidad se queda incompleto al hablar de competencia. Es por esto que *Tuning* eligió el termino de competencia, un término más amplio y de más alcance donde puede estar inserto, y de hecho lo está, el concepto de habilidad, destreza o capacidad (González y Wagenaar, 2003).

Como veremos más detenidamente, en el apartado siguiente, referido a la clasificación de competencias, *Tuning* clasifica las competencias en dos grandes tipos (González y Wagenaar, 2003):

- Las competencias específicas: aquellas referidas a un campo concreto de estudio o titulación.
- Las competencias genéricas: aquellas comunes a diversos campos de estudio o titulaciones.

Por último, recogemos las principales características que manifiesta *Tuning* respecto de las competencias (González y Wagenaar, 2003):

- Las competencias se pueden desarrollar. Las personas ni poseen ni carecen, en términos absolutos, ninguna competencia. Las personas tienen distintas competencias en distintos grados.
- Las competencias se pueden desarrollar a través de la educación y la práctica o ejercicio.
- Las competencias se desarrollan de forma integrada y cíclica a lo largo del tiempo, como bien podría ser un programa, título o asignatura.
- Las competencias se pueden valorar porque son observables y medibles.

- Las competencias se pueden nivelar, para poder medir el nivel o el grado inicial, final o de desarrollo adquirido en dicha competencia. Para poder nivelarlas se formulan distintos descriptores por competencia y se agrupan por niveles.
- Las competencias han de ser promocionadas por los programas educativos; son su razón de ser o principal cometido.
- Las competencias vienen a marcar una referencia medianamente flexible, no una directriz rígida, a la hora de diseñar y evaluar los planes de estudio.
- Las competencias facilitan un lenguaje común y compartido para poder establecer los objetivos de los planes de estudio.

3.3. Clasificación de las competencias propuesta por el proyecto *Tuning*

Recordemos que *Tuning* concibe las competencias como una combinación de capacidades (saber, saber hacer y saber ser) que determinan el grado de desarrollo de una persona en su desempeño (González y Wagenaar, 2003).

Tuning, dentro del ámbito de la educación superior, propone la siguiente clasificación de competencias (González y Wagenaar, 2003; Poblete Ruiz y García Olalla, 2007):

- a) **Competencias específicas.** Hacen referencia a aquellas competencias relacionadas con las disciplinas académicas pertenecientes a un área temática concreta. Estas competencias facilitan la diferenciación entre los distintos títulos.
- b) **Competencias genéricas o transversales.** Hacen referencia a aquellas competencias que pueden estar presentes en cualquier titulación y se requieren en

diversas áreas profesionales; así como para la vida en general. Nos referimos a competencias como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, etc.

Dentro de las competencias genéricas, *Tuning*, distingue tres tipos:

- **Competencias instrumentales.** Aquellas que tienen una función instrumental; están relacionadas con capacidades cognitivas, lingüísticas, metodológicas y tecnológicas.

Dentro de estas competencias encontramos:

- Habilidades cognoscitivas, referidas a la capacidad de pensar y comprender ideas.
- Capacidades metodológicas, entendidas como aquellas que permiten gestionar adecuadamente los recursos disponibles. Entre ellas sitúan: la capacidad de organizar el tiempo, de establecer estrategias para el aprendizaje, de tomar decisiones o de resolver problemas.
- Destrezas tecnológicas, relacionadas con el uso y manejo del soporte informático.
- Destrezas lingüísticas, relacionadas con el manejo adecuado de la comunicación oral y escrita de la lengua materna y de una segunda lengua.
- **Competencias interpersonales.** Aquellas personales y de relación con otros. Están relacionadas con la capacidad de expresar los propios sentimientos, de trabajar en equipo y de manifestar un compromiso social. Competencias que posibilitan a su vez la interacción social y la cooperación. También incluyen aquí capacidades individuales como las relativas a la expresión de los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica.
- **Competencias sistémicas.** Suponen la capacidad de poner, a su vez, la combinación armónica de otras capacidades (como la comprensión, la sensibilidad y el

conocimiento) que permiten observar el todo a través de encontrar la relación entre las partes que lo constituyen. Para que estas puedan darse es necesario desarrollar previamente las competencias instrumentales e interpersonales. Algunos ejemplos de estas competencias serían la capacidad de implementar cambios y de diseñar sistemas entre otros.

Tabla 11. Tipos de Competencias Genéricas (Proyecto Tuning)

Competencias Instrumentales	Capacidad de análisis y síntesis. Capacidad de organizar y planificar. Conocimientos generales básicos. Conocimientos básicos de la profesión. Comunicación oral y escrita en la propia lengua. Conocimiento de una segunda lengua. Habilidades básicas de manejo del ordenador. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas). Resolución de problemas. Toma de decisiones.
Competencias Interpersonales	Capacidad crítica y autocrítica. Trabajo en equipo. Habilidades interpersonales. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar. Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad. Habilidad de trabajar en un contexto internacional. Compromiso ético.
Competencias Sistémicas	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. Habilidades de investigación. Capacidad de aprender. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad). Liderazgo. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países. Habilidad para trabajar de forma autónoma. Diseño y gestión de proyectos. Iniciativa y espíritu emprendedor. Preocupación por la calidad. Motivación al logro.

Fuente: proyecto *Tuning* (González y Wagenaar, 2003, pp. 83- 84).

Tabla 12. Propuesta de Clasificación de Competencias Genéricas (Proyecto Tuning)

Competencias Instrumentales	Cognitivas	Capacidad de análisis y síntesis. Pensamiento analítico, sistémico, crítico, reflexivo, lógico, práctico, creativo.
	Metodológicas	Resolución de problemas. Toma de decisiones. Capacidad de organizar y planificar. Gestión del tiempo.
	Tecnológicas	Habilidades básicas de manejo del ordenador.
	Lingüísticas	Comunicación oral y escrita en la propia lengua. Conocimiento de una segunda lengua.
Competencias Interpersonales	Individuales	Automotivación, gestión de la diversidad, sentido ético, resistencia y adaptación al entorno.
	Sociales	Trabajo en equipo, comunicación interpersonal, gestión de conflictos y negociación.
Competencias Sistémicas	Capacidad Emprendedora	Creatividad, espíritu emprendedor e innovación.
	Liderazgo	Liderazgo y orientación al logro.

Fuente: proyecto *Tuning* (Poblete Ruiz y García Olalla, 2007, pp. 53-54).

Capítulo 4. Las competencias personales

A lo largo de los anteriores capítulos hemos observado que, aunque hay una inquietud general por resaltar otros factores clave del desarrollo personal y de la excelencia, que van más allá de los conocimientos, como la habilidad, la actitud o los valores, todavía falta cierta claridad y unanimidad de criterio al respecto.

Por otro lado, son muchas las definiciones de competencias que hemos analizado, tanto desde el ámbito educativo como desde el laboral. En este sentido y dado que nosotros hablamos de competencias personales, en este capítulo, nos disponemos a ofrecer una definición que englobe tanto el enfoque educativo como el laboral. Estudiaremos cómo las competencias personales son aquellas que permiten el desarrollo de la excelencia personal en sus distintos ámbitos: el educativo o académico, el laboral, el personal y el social. Por tanto, en la medida que desarrollemos competencias personales estaremos favoreciendo la formación integral de la persona; ya que estas procuran un desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona.

De este modo, en este capítulo presentaremos, en primer lugar, un concepto integrador de competencias para, posteriormente, matizarlo con el concepto de competencias personales. Estudiaremos en detalle sus componentes y sus pilares fundamentales, observaremos cuáles son sus fases de desarrollo y, en último lugar, expondremos cómo podemos favorecer su desarrollo y transferencia en la vida.

4.1. Aproximación al concepto de competencia personal

4.1.1. Concepto integrador de competencia

Empezamos este apartado formulando una definición de competencias que, entendemos, integra el enfoque educativo y el laboral:

Entendemos por competencia el conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarias para conseguir el mejor desempeño o la excelencia en una determinada actividad (Muñoz et al., 2011).

Veamos dos aspectos clave de esta definición:

- El primer elemento clave se refiere a que engloba cualquier actividad, ya sea del ámbito educativo como del profesional. En este sentido, no excluye.
- En segundo elemento clave se refiere al hecho de que la competencia implica varios elementos que se relacionan entre sí: conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Es decir, ser competente implica: saber, saber hacer y saber ser.

De este modo, quienes reducen el término de competencia a habilidades, destrezas o comportamientos, es decir, al saber hacer, están muy lejos de comprender el verdadero alcance y repercusión de este concepto en la formación integral, que se relaciona especialmente con el saber ser.

Como rasgos esenciales, identitarios y comunes extraídos de las distintas definiciones de la palabra competencia, tanto del ámbito educativo como del laboral, encontramos que esta (Corominas et al., 2006):

- Se relaciona con la acción, es decir, se desarrolla y actualiza en la acción.
- Se vincula a un contexto o situación determinada.

- Integra diferentes elementos como el saber, el saber hacer y el saber ser.
- Posibilita una adecuada solución ante las diversas situaciones que pueden darse en la vida.
- Se puede desarrollar.

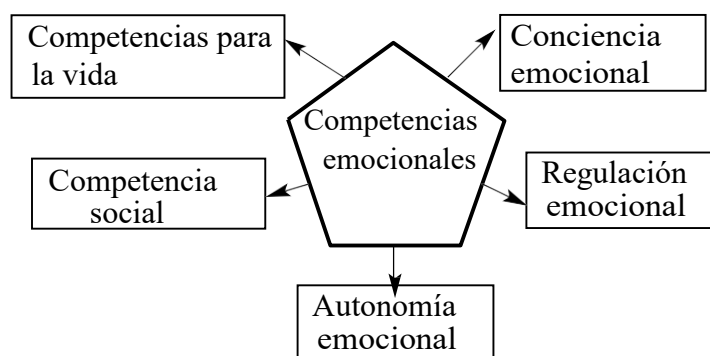
4.1.2. Competencias para la vida

Consideramos interesante, previo a plantear la definición de competencias personales, ahondar en un tipo de competencias que algunos autores denominan competencias o habilidades para la vida.

El concepto de competencias para la vida de Bisquerra (2007)

El GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) investiga, desde 1997, la educación emocional con la finalidad de favorecer el desarrollo de las competencias emocionales. Estas, a su vez, se pueden clasificar en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007).

Figura 11. Bloques de la Competencia Emocional



Fuente: Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007, p. 70).

Nos interesa especialmente el concepto de competencias para la vida, el cual podemos definir como (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007, p. 73):

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.

Las competencias para la vida incluyen (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007):

1. **Fijar objetivos adaptativos.** Implica ser capaz fijar objetivos positivos, concretos, calendarizados y posibles de alcanzar. Los objetivos pueden establecerse a corto plazo (hoy, mañana, la semana o el mes que viene), a medio plazo (en unos meses o el año que viene) y a largo plazo (a varios años vista).
2. **Tomar decisiones.** Implica la capacidad de tomar decisiones ante las distintas situaciones diarias a las que nos enfrentamos (personales, familiares, académicas, profesionales, sociales o de ocio) y asumir la responsabilidad derivada de dichas decisiones, teniendo en cuenta aspectos de carácter social, ético y de seguridad.
3. **Buscar ayuda y recursos.** Implica la capacidad para descubrirse limitado y la capacidad de pedir ayuda y apoyo. También puede implicar la capacidad de saber identificar y acceder a los recursos necesarios disponibles.

4. **Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida** (local, estatal, europea, internacional y global). Implica la capacidad de reconocer derechos y obligaciones, de desarrollar sentimiento de pertenencia, de participar del sistema democrático, de mostrar solidaridad y compromiso, de respetar los valores, de respetar la diversidad, etc.
5. **Bienestar**. Implica la capacidad de disfrutar y la de ser capaz de transmitir ese disfrute a los demás. También implica ser capaz de favorecer el bienestar del otro (familia, amigos, compañeros de trabajo y sociedad).
6. **Fluir**. Implica ser capaz de producir buenas experiencias en la vida, ya sea en el ámbito personal, social o profesional.

Tabla 13. Competencias para la Vida

Competencias para la vida	
Las competencias para la vida implican la capacidad de dar una respuesta adecuada ante los desafíos diarios de la vida	
1	Fijar objetivos adaptativos
2	Tomar decisiones
3	Buscar ayuda y recursos
4	Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida
5	Bienestar
6	Fluir

Fuente: Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007, pp. 73-74).

El concepto de habilidades para la vida

Las habilidades para la vida hacen referencia a aquellas habilidades que posibilitan a una persona dirigir adecuadamente su vida, gracias a un saludable desempeño, actuación o comportamiento. Comprende las habilidades sociales, las cognitivas y las emocionales (Choque-Larrauri y Chirinos-Cáceres, 2009; Morales, Benítez, y Agustín, 2013).

También podemos entender por habilidades para la vida: “la utilización de comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas relacionados con asuntos personales, familiares, de tiempo libre, de la comunidad y del trabajo” (Bisquerra Alzina, 2008, p. 185). Por tanto, podemos decir que el desarrollo de estas habilidades facilita afrontar de manera adecuada y madura las numerosas exigencias y retos que nos plantea la vida.

A continuación facilitamos una propuesta de tipología de habilidades para la vida (sociales, cognitivas y para el control de emociones). Entendemos que cada una de ellas es complementaria con el resto; por lo que no funcionan de manera aislada (Mangrulkar, Whitman, y Posner, 2001).

Tabla 14. Categorías de las Habilidades para la Vida

Habilidades para la vida		
Habilidades sociales ☐ Habilidades de comunicación. ☐ Habilidades de negociación/rechazo. ☐ Habilidades de aserción. ☐ Habilidades interpersonales (para desarrollar relaciones sanas). ☐ Habilidades de cooperación. ☐ Empatía y toma de perspectiva.	Habilidades cognitivas ☐ Habilidades de toma de decisiones/solución de problemas. ☐ Comprensión de las consecuencias de las acciones. ☐ Determinación de soluciones alternas para los problemas. ☐ Habilidades de pensamiento crítico. ☐ Análisis de la influencia de los pares y de los medios de comunicación. ☐ Análisis de las propias percepciones de las normas y creencias sociales. ☐ Autoevaluación y clarificación de valores.	Habilidades para el control de las emociones ☐ Control del estrés. ☐ Control de sentimientos, incluyendo la ira. ☐ Habilidades para aumentar el locus de control interno (manejo de sí mismo, monitoreo de sí mismo).

Fuente: Mangrulkar et al. (2001, p. 25).

Tengamos en cuenta que, aunque hemos diferenciado las competencias de las habilidades para la vida (por respeto a la autoría de las fuentes investigadas); en realidad, no existe tal diferencia. De este modo, los autores que hablan de habilidades para la vida, en realidad se están refiriendo a las competencias para la vida.

Por último añadir que, las competencias para la vida exigen la transferencia de los aprendizajes a la realidad cotidiana. De este modo: “esa transferencia exige, por encima del dominio de los saberes, la integración de los mismos en competencias de reflexión,

decisión y acción a la medida de situaciones complejas, aquéllas a las que los ciudadanos han de hacer frente” (Morillas Gómez, 2012, p. 13).

4.2. El concepto de competencia personal

4.2.1. Definición de competencia personal

Para presentar nuestra propuesta de competencias personales o de competencias de la persona, recordamos nuestro punto de partida:

- Competencia: conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarias para conseguir el mejor desempeño o la excelencia en una determinada actividad (Muñoz et al., 2011).
- Competencias para la vida: capacidad para dar una respuesta adecuada ante los desafíos diarios de cualquier ámbito de la vida: personal, laboral, académico o social (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007).

De este modo, entendemos por **competencia personal**: el conjunto dinámico de conocimientos (el saber), destrezas o habilidades (el saber hacer), actitudes, valores y principios universales (el saber ser) que, interiorizados y encarnados en nuestros actos, comportamientos o maneras de hacer, nos ponen en el camino de nuestra propia excelencia, plenitud y felicidad.

Hablamos de competencias personales o de la persona para referirnos a aquellas competencias propias y comunes a todo ser humano y cuyo desarrollo permite, a su vez, ponerse en el camino del desarrollo pleno al que como persona estamos llamados; de modo que podamos ofrecer, en cualquier situación y ámbito de nuestra vida, nuestra mejor versión.

Utilizamos el concepto de competencia personal porque recoge y engloba a toda la persona. Este concepto de competencia huye de fragmentar a la persona en ámbitos o dimensiones. Es por este motivo por el que nuestro concepto de competencia no distingue entre competencias profesionales, académicas, personales y sociales.

De este modo entendemos que, desarrollar competencias personales implica un desarrollo:

1. Integral, lo cual implica desarrollar todas las dimensiones del ser humano: corporal, psíquica y espiritual y, por tanto, implica desarrollar el saber, el saber hacer y el saber ser.
2. En todos los ámbitos de la vida: personal, académico, profesional y social; ámbitos que interactúan entre sí. Entendemos que, el desarrollo de las competencias personales permite trabajar la excelencia en cualquier ámbito de la vida, ya que es el propio desarrollo de la persona el que podemos observar en sus distintos ámbitos.

4.2.2. Componentes de la competencia personal

Entendiendo que la competencia personal hace referencia al conjunto dinámico de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para desarrollar la excelencia personal en cualquier ámbito de la vida: personal, social, académico o profesional, vamos a estudiar detenidamente los componentes principales de esta definición:

- **Conocimientos.** Comprende nuestro **saber**; relacionado con el conocimiento de conceptos, teorías, tipologías y fundamentos.

- **Habilidades.** Comprende nuestro **saber hacer**; relacionado con el saber aplicar o desarrollar en la realidad, esos conocimientos, conceptos, teorías o fundamentos. También podemos entender por habilidad la capacidad de traducir dichos conocimientos en conductas o comportamientos observables en la realidad.
- **Valores y actitud.** Comprende nuestro **saber ser**. Hace referencia a saber aplicar y poner en acción dichos conocimientos con sentido ético y buena actitud.
 - Cuando hablamos de valores, nos referimos a los valores y principios fundamentales, es decir, a aquellas convicciones universales y profundas de la persona que orientan su conducta hacia el bien y la verdad.
 - Cuando hablamos de actitud, nos referimos a una actitud positiva, es decir, a una buena disposición del ánimo que se manifiesta en la conducta.

4.2.3. Pilares de la competencia personal

En base a la definición y a los componentes de la competencia personal podemos deducir los tres pilares cardinales que la conforman. Estos son coincidentes con los pilares que se identifican para el concepto genérico de competencia (Delgado García, 2006; Muñoz et al., 2011). Estos pilares son:

- 1.- El pilar del saber (conocimientos).
- 2.- El pilar del saber hacer (habilidades)
- 3.- El pilar del saber ser (valores universales y actitud positiva).

Tabla 15. Pilares de la Competencia Personal

PILAR	RELACIÓN CON	CAPACIDAD DE
SABER	Conocimientos	Asimilar conceptos, teorías y fundamentos.
SABER HACER	Habilidades o destrezas	Traducir los conocimientos en conductas y comportamientos observables.
SABER SER	Valores universales Actitud positiva	Orientar las conductas y comportamientos hacia la verdad y el bien. Manifiestar, a través del comportamiento, una adecuada disposición del ánimo.

Fuente: Delgado García (2006) y Muñoz et al. (2011).

4.3. Clasificación de las competencias personales

La clasificación que vamos a presentar responde a facilitar el estudio, la comprensión y el desarrollo de las competencias personales. Pero como tal, no existe esta clasificación en la realidad, es decir, no existen las competencias puras. De este modo, las competencias personales, a pesar de su agrupación, siempre guardan algún grado de interrelación unas con otras; es más, unas necesitan de las otras para poder desarrollarse y manifestarse en comportamientos.

Por tanto, la clasificación de competencias personales que proponemos no responde a la realidad (hecho por el cual, encontramos numerosas clasificaciones de las competencias), sino que responde a una necesidad de estudio, entendimiento y desarrollo.

La clasificación que vamos a presentar se ha realizado en base al rasgo más característico o propio por el que podemos reconocer principalmente, que no únicamente, cada una de las competencias personales.

Para la clasificación de las competencias personales nos hemos inspirado parcialmente en la clasificación que hace Muñoz et al. (2011) sobre habilidades; aunque hay notables e importantes diferencias.

De este modo, nosotros hacemos la siguiente propuesta para la clasificación de las competencias personales:

- **Las competencias cognitivas.** Hacen referencia a aquellas competencias relacionadas principalmente con la capacidad de pensar del ser humano. Son ejemplos de este tipo de competencia: la toma de decisiones, la planificación de tareas, la gestión del tiempo, la creatividad, la capacidad de análisis y síntesis, la estrategia, etc.
- **Las competencias intrapersonales.** Hacen referencia a aquellas competencias de relación principalmente con uno mismo; íntimas y personales. Son ejemplos de este tipo de competencia: la proactividad, la mirada profunda, el conocimiento personal, la resiliencia, el desarrollo personal, etc.
- **Las competencias interpersonales.** Hacen referencia a aquellas competencias de relación principalmente con otras personas. Son ejemplos de este tipo de competencia: el liderazgo, la comunicación, la resolución de conflictos, el trabajo en equipo, la negociación, etc.

Tabla 16. Clasificación de las Competencias Personales

Clasificación	Definición	Ejemplo de competencias
Cognitivas	Aquellas relacionadas principalmente con la capacidad de pensar	Pensamiento analítico, sistémico, etc.
		Toma de decisiones, planificación, gestión del tiempo, etc.
		Creatividad, innovación, etc.
Intrapersonales	Aquellas de relación principalmente con uno mismo; íntimas y personales	Motivación personal, adaptación, mirada profunda, conocimiento personal, etc.
		Espíritu emprendedor, etc.
		Orientación a la excelencia, etc.
Interpersonales	Aquellas de relación principalmente con otras personas	Comunicación interpersonal, etc.
		Trabajo en equipo, resolución de conflictos, negociación, etc.
		Liderazgo, etc.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, vamos a establecer una posible correspondencia entre esta clasificación y la que nos ofrece el proyecto *Tuning* (2000).

Tabla 17. Correspondencia entre la Clasificación de las Competencias Personales y la Propuesta por Tuning

Clasificación	Definición	Clasificación <i>Tuning</i>	Ejemplo de competencias
Cognitivas	Aquellas relacionadas principalmente con la capacidad de pensar	Genéricas - instrumentales-cognitivas	Pensamiento analítico, sistémico, etc.
		Genéricas - instrumentales-metodológicas	Toma de decisiones, planificación, gestión del tiempo, etc.
		Genéricas - sistémica-capacidad emprendedora	Creatividad, innovación, etc.
Intrapersonales	Aquellas de relación principalmente con uno mismo; íntimas y personales	Genéricas - interpersonales-individuales	Motivación personal, adaptación, conocimiento personal, mirada profunda, superación personal, etc.
		Genéricas - sistémica-capacidad emprendedora	Espíritu emprendedor, etc.
		Genéricas - sistémica-liderazgo	Orientación al logro, etc.
Interpersonales	Aquellas de relación principalmente con otras personas	Genéricas - instrumentales-lingüísticas	Comunicación interpersonal, etc.
		Genéricas - interpersonales-sociales	Trabajo en equipo, resolución de conflictos, negociación, etc.
		Genéricas - sistémica-liderazgo	Liderazgo, etc.

Fuente: elaboración propia.

4.4. Fases de desarrollo de las competencias personales

El desarrollo de las competencias personales sigue cuatro fases inspiradas en el modelo de aprendizaje basado en cuatro niveles (Broadwell, 1969). Este modelo fue popularizado posteriormente por Noel Burch durante su desempeño laboral en Gordon Training International, bajo el nombre de *Four Stages for Learning Any New Skill*.

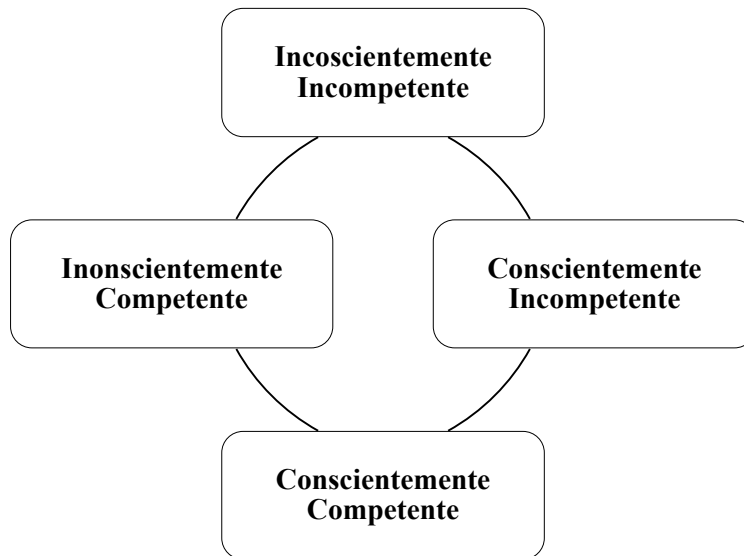
Coincidimos con Broadwell (1969) en que el proceso de aprendizaje y desarrollo de cualquier competencia personal implica pasar ineludiblemente por las siguientes etapas o niveles:

- **Inconscientemente incompetente (II).** En esta etapa de aprendizaje la persona todavía no es plenamente consciente de su incompetencia, es decir, no sabe que carece de una determinada competencia o de que puede mejorar o desarrollar más una competencia.
- **Conscientemente incompetente (CI).** En esta etapa de aprendizaje la persona es plenamente consciente de su incompetencia, es decir, sabe que carece de una determinada competencia o de que puede mejorar el desarrollo de una competencia.
- **Conscientemente competente (CC).** En esta etapa de aprendizaje, la persona, después de mejorar en una determinada competencia, es capaz de desenvolverse en ella adecuadamente, pero con un alto nivel de esfuerzo y concentración; lo que hace que podamos decir que es plenamente consciente de su desarrollo competencial.
- **Inconscientemente competente (IC).** En esta etapa de aprendizaje, la persona consigue incorporar como hábito esa competencia trabajada, es decir, consigue incorporar ese saber ser, que a su vez incluye el saber y el saber hacer, de manera automática; esto hace

que podamos decir que deja de ser consciente de su nivel de competencia. Por tanto, ha incorporado un buen hábito respecto de la competencia desarrollada.

No obstante, nosotros diferimos del modelo de Broadwell (1969) en el sentido de que identificamos la consecución de estas etapas, no como un proceso, que tiene un inicio y un final, sino como un ciclo infinito. Esto es así porque, aunque podamos alcanzar un buen nivel de excelencia en una determinada competencia, la excelencia en términos absolutos no se alcanza nunca. Por ello, nosotros representamos el desarrollo de las competencias personales como un ciclo. De este modo, cuando una persona alcanza la etapa inconscientemente competente, automáticamente reinicia la etapa inconscientemente incompetente hasta que observa nuevamente en qué puede mejorar. Esta reflexión pone en marcha la etapa conscientemente incompetente y así sucesivamente con el resto de etapas.

Figura 12. Ciclo de Desarrollo las Competencias Personales



Fuente: elaboración propia basada en el modelo de Broadwell (1969).

4.5. Metodología para el desarrollo de las competencias personales

Hemos definido la competencia personal como el conjunto dinámico de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para desarrollar la excelencia personal en cualquier ámbito de la vida: personal, social, académico o profesional. Decíamos también que, ser competente implica saber, saber hacer y saber ser.

Hemos propuesto nuestra propia clasificación en materia de competencias personales y hemos expuesto las principales fases de desarrollo de cualquier competencia.

Por tanto, llegados a este punto, cabe preguntarse: cómo podemos desarrollar las competencias personales.

En este sentido, el aprendizaje experiencial tiene mucho que aportar ya que este aprendizaje está orientado a generar o recoger experiencias vitales de las que poder extraer aprendizajes significativos que favorezcan su transferencia a la propia realidad, es decir, a la vida.

4.5.1. El aprendizaje experiencial

El aprendizaje experiencial hace referencia al aprendizaje que deviene de la experiencia. De este modo, este tipo de aprendizaje trata de “vincular el aprendizaje con la realidad, tanto en la detección de situaciones y problemas que dan sentido al futuro aprendizaje, como en la aplicación y transferencia posterior de los nuevos aprendizajes” (Villardón-Gallego, 2015, p. 53).

En el marco de la investigación, son relevantes las teorías propuestas sobre el aprendizaje experiencial de autores como Jean Piaget, John Dewey, Kurt Lewin y David Kolb (Gómez Pawelek, 2018).

La teoría del aprendizaje experiencial, también conocida como *Experiential Learning Theory*, recoge la importancia que tiene la experiencia en el proceso de aprendizaje. En este sentido entiende que, el aprendizaje es un proceso por el que el conocimiento se construye, a través de provocar una reflexión que dé sentido a la experiencia vivida (Gómez Pawelek, 2018).

Kolb define el aprendizaje como “el proceso por el cual el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la experiencia” (Kolb, 1984, p. 38).

Las investigaciones sobre el aprendizaje experiencial de Kolb (2015), apoyadas a su vez en las de autores como Jean Piaget, John Dewey y Kurt Lewin, se han basado en buena medida en el estudio de los procesos de carácter cognitivo asociados a cómo percibimos y procesamos las experiencias; y al análisis de los distintos estilos de aprendizaje.

Kolb (1984, 2015) identifica que, para lograr un aprendizaje efectivo recorremos un **ciclo de aprendizaje experiencial**. Este ciclo, también conocido como el Ciclo de Kolb, encierra cuatro etapas:

- 1) **La experiencia concreta** de algo que hemos hecho o hemos vivido.
- 2) **La observación reflexiva** de esa experiencia concreta. Este tipo de observación implica poder alcanzar una reflexión que permita establecer una relación entre aquello que hemos hecho o hemos vivido, es decir, entre la experiencia concreta y las consecuencias o resultados que se derivan de ella.
- 3) **La conceptualización abstracta**. Esta etapa implica que, partiendo de la observación reflexiva y concreta de una experiencia, se puede llegar a poder realizar

conclusiones o generalizaciones amplias. Es decir, conclusiones o generalizaciones que van más allá de observar las consecuencias de la experiencia particular.

4) **La experimentación activa.** Esta etapa se caracteriza por poner en práctica, por hacer una probación real de las conclusiones o generalizaciones amplias (conceptualización abstracta) a las que se han llegado. De este modo, esta experimentación activa es útil para orientar adecuadamente nuestras acciones en situaciones similares futuras. Por último, la aplicación del aprendizaje es, en sí misma, una nueva experiencia concreta que provoca como consecuencia que el ciclo de aprendizaje comience nuevamente.

El ciclo de aprendizaje experiencial que hemos visto, aunque presenta un orden de consecución, en realidad, puede empezar en cualquier etapa. Lo importante es completar las cuatro etapas porque es esto lo que garantiza un aprendizaje completo.

Figura 13. Ciclo del Aprendizaje Experiencial



Fuente: Kolb (2015, p. 51).

Kolb (1984, 2015) identifica **dos actividades principales en este proceso de aprendizaje**:

- **La percepción**, entendida como la manera en la que recogemos la nueva información. Las etapas de experiencia concreta y conceptualización abstracta, ubicadas en el eje vertical, desarrollan la actividad de percepción. La información se obtiene por la percepción **de la experiencia concreta** (percibimos **sintiendo**, es decir, percibimos a través de los sentidos, del contacto con lo tangible y lo concreto) y de la **conceptualización abstracta** (percibimos **pensando**, es decir, percibimos a través del pensamiento del que obtenemos nuevas ideas, conceptos y teorías).

- **El procesamiento**, entendido como la manera en la que procesamos y transformamos en algo útil y significativo esta información. Las etapas de observación reflexiva y experimentación activa, ubicadas en el eje horizontal, desarrollan la actividad de procesamiento. La información se transforma en algo útil y significativo a través del procesamiento **de la observación reflexiva** (procesamos **observando** la experiencia y reflexionando sobre la relación causa-efecto) y de la **experimentación activa** (procesamos **haciendo**, es decir, experimentando nuevas experiencias).

De este modo, según en la etapa de aprendizaje en la que se está, percibimos y procesamos de una manera distinta. Los distintos modos a través de los cuales percibimos y procesamos (sintiendo y pensando; observando y haciendo) son un modo de generar conocimiento y aprender. Así, cada etapa del ciclo de aprendizaje se convierte en una habilidad ineludible para aprender (Gómez Pawelek, 2018):

- **Habilidades para implicarse en experiencias concretas** con una actitud y mentalidad abierta; sin prejuicios.
- **Habilidades para observar y reflexionar**, a través de tratar de entender un mismo hecho desde distintos prismas o puntos de vista, así como ser capaz de encontrar relaciones causa-efecto.
- **Habilidades para hacer conceptualizaciones abstractas**, es decir, para poder generalizar, obtener nuevas ideas, conceptos o teorías.
- **Habilidades para experimentar activamente**, es decir, para poner en marcha las conclusiones, ideas o teorías a las que se ha llegado.

Kolb (1984, 2015) identifica que, según la combinación entre el modo en que percibimos y procesamos (sintiendo y pensando; observando y haciendo) surgen cuatro estilos individuales de aprendizaje. Esto quiere decir que cada persona, tiene un estilo de aprendizaje predominante según sus preferencias a la hora de percibir (sentir o pensar) y de procesar (observar o hacer). Según las distintas combinaciones, surgen los cuatro estilos de aprendizaje:

1. Estilo Divergente (sentir + observar).
2. Estilo Asimilativo (pensar + observar).
3. Estilo Convergente (pensar + actuar).
4. Estilo Acomodador (sentir + actuar).

Por último, recogemos la principal aportación del aprendizaje experiencial, a través de establecer las principales **diferencias entre el aprendizaje tradicional y el aprendizaje experiencial**.

Tabla 18. Principales Diferencias entre el Aprendizaje Tradicional y el Experiencial

Aprendizaje Tradicional	Aprendizaje Experiencial
Profesor	Facilitador o formador
Enfocado en adquirir conocimientos	Enfocado en adquirir aprendizajes
Intelectual	Emocional - Racional
Lección magistral	Actividades de entrenamiento
Estructurado, serio, rígido	Creativo, curioso, espontáneo
Se revela la respuesta	Se descubre la respuesta
Se desarrollan conocimientos	Se desarrollan competencias
Repetición	Intuición
Memorización / Razonamiento	Vivencial / Razonamiento
Significativo	Significativo y transferible
Actitud pasiva	Actitud activa
Temor	Confianza
Aprendizaje individual	Aprendizaje colaborativo
Ser el mejor	Dar lo mejor de uno
Se parte de un conocimiento, texto	Se parte de una pregunta, una experiencia, etc.
La comunicación es unidireccional (profesor-alumno)	La comunicación es bidireccional (profesor-alumno; alumno-profesor)
Aprendizaje limitado en el tiempo	Aprendizaje de carácter permanente

Fuente: elaboración propia.

4.5.2. Técnicas de aprendizaje experiencial

El desarrollo de las competencias personales, centrado en el alumno y en su aprendizaje, requiere: en primer lugar, del establecimiento de un perfil competencial; y en un segundo lugar, de una buena planificación de objetivos, resultados de aprendizaje y técnicas o actividades de aprendizaje.

Asumiendo que, para provocar un aprendizaje completo, significativo y transferible a la realidad requerimos del aprendizaje experiencial, hemos de provocar aprendizajes que faciliten pasar por las cuatro etapas, desarrollando las cuatro habilidades o estilos de aprendizaje.

A través del aprendizaje experiencial, pretendemos movilizar la actitud del alumno, tratando de hacerle protagonista de su propio proceso de aprendizaje (Yániz, 2008). Para lograrlo, hemos de emplear aquellas técnicas de aprendizaje que lo posibiliten.

Una técnica de aprendizaje es un “procedimiento o conjunto de ellos orientados a favorecer un proceso de aprendizaje, con cuyo uso se verifica el logro de determinadas metas” (Villardón-Gallego, 2015, p. 30).

En este sentido, las técnicas de aprendizaje seleccionadas para el desarrollo de las competencias personales han de cumplir una serie de **principios facilitadores del desarrollo completo de la competencia** (saber, saber hacer y saber ser) y no sólo de algún elemento de la misma (Yániz, 2006). Basándonos en Lasnier (2000), proponemos los siguientes principios:

- **Globalidad**, para tratar de lograr una visión de conjunto u holística del aprendizaje, superando la fragmentación que tiende a separar los objetos de su entorno o contexto, y las disciplinas, las unas de las otras; ya que esto hace casi imposible captar lo complejo. Por ello, es necesario seleccionar actividades o técnicas de aprendizaje que trabajen la globalidad, como la técnica del estudio de casos.

- **Actividad**, para tratar de construir significados, integrando los nuevos conocimientos con los ya existentes.

- **Alternancia**, para trabajar actividades de carácter global con otras de carácter más específico, que también se hacen necesarias para el desarrollo de la competencia. De este modo, han de llevarse a cabo actividades específicas y otras, de carácter global, integradoras de las específicas.

- **Aplicación**, para mostrar la utilidad de su aprendizaje en la vida.

- **Significatividad**, para tratar de facilitar una comprensión profunda de lo valioso y relevante del aprendizaje en su vida presente y futura.

- **Coherencia**, para mostrar una correcta adecuación entre las actividades de aprendizaje y las de evaluación.

- **Habitualidad**, para favorecer la incorporación del aprendizaje como un hábito; lo cual hace necesario la repetición planificada de las actividades de aprendizaje.

- **Transferencia**, para favorecer la incorporación del aprendizaje en la realidad, de modo que pueda ponerse en práctica en distintos contextos y situaciones.

Por último, vamos a poner ejemplos de **técnicas de aprendizaje experiencial** que, bien empleadas, no sólo cumplen los mencionados principios, sino que también son susceptibles de movilizar las cuatro etapas del aprendizaje, facilitadoras de un aprendizaje completo. Basándonos en el Centro Virtual de Técnicas Didácticas (2018) encontramos:

- **La simulación.** Es una técnica por la que el aprendizaje se consigue a través de simular o recrear posibles situaciones o escenarios reales. Es una buena técnica para demostrar principios y teorías, reforzar lo aprendido, alcanzar bases conceptuales, etc.

- **El método del caso.** Es una técnica de aprendizaje que se basa en plantear un caso o situación real para su resolución. Favorece la habilidad para investigar, relacionar la teoría con la realidad, reflexionar, analizar, resolver problemas, plantear hipótesis, etc.
- **El portafolio.** Es una técnica de aprendizaje que implica recopilar en un único trabajo o documento (el portafolio) un compendio de trabajos o documentos elaborados previamente. De este modo, el portafolio se convierte en una evidencia del proceso de aprendizaje alcanzado durante un cierto tiempo. Esta técnica, por tanto, permite realizar una autoevaluación del proceso de aprendizaje, desarrollar el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones.
- **El debate.** Esta técnica de aprendizaje supone llevar un tema a discusión o provocar preguntas que sean susceptibles de provocar reacciones y posiciones contrarias. Esta técnica facilita el desarrollo de la agilidad mental y de la argumentación lógica.
- **La exposición.** Esta técnica de aprendizaje implica presentar oralmente y de manera estructurada un tema en un tiempo determinado. Implica desarrollar habilidades de comunicación verbal, no verbal y para-verbal, así como técnicas de gestión del tiempo y de presentación eficaz: exordio, nudo y desenlace.
- **El juego de roles.** Esta técnica de aprendizaje supone la simulación espontánea de una situación o de un caso hipotético o real en el que se reparten los roles. De este modo, los participantes pueden entrenar la mejor solución ante el caso simulado. Esta técnica facilita el desarrollo de competencias que permiten manejar una situación complicada, abordando distintas perspectivas y posibilitando múltiples interpretaciones de un mismo caso o situación.

- **El mapa mental.** Esta técnica de aprendizaje implica el uso de un diagrama para representar las ideas principales de una idea o concepto clave a través de disponer palabras, dibujos, imágenes, etc. alrededor de dicho concepto clave. Los mapas mentales desarrollan la lógica, la capacidad de análisis y síntesis, así como la creatividad.
- **El mapa conceptual.** Esta técnica de aprendizaje supone la representación esquemática de los conceptos o ideas fundamentales de un tema. Estos conceptos son representados gráfica y jerárquicamente a través de figuras geométricas (círculos, óvalos, cuadrados, rectángulos, etc.) que están conectadas entre sí por medio de líneas y palabras conectoras. Esta técnica posibilita la abstracción, la comprensión, la síntesis y la organización de ideas. Permite compartir y construir conocimiento.

Tabla 19. Cuadro Síntesis de Técnicas de Aprendizaje Experiencial

Técnicas de Aprendizaje Experiencial
La simulación
El método del caso
El debate
La exposición
El portafolio
El juego de roles
El mapa mental
El mapa conceptual

Fuente: elaboración propia basada en el Centro Virtual de Técnicas Didácticas (2018).

Hemos visto algunas técnicas que favorecen el aprendizaje experiencial y que combinan muy bien con otras metodologías de aprendizaje como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en investigación (Villardón-Gallego, 2015).

Por tanto, para fomentar el desarrollo de las competencias personales es importante diseñar un programa formativo que atienda al aprendizaje y a sus alumnos; incorporando procedimientos y técnicas de aprendizaje que garanticen un aprendizaje práctico, funcional, significativo y transferible, sobre la base de una formación integral.

Es importante conocer a fondo en qué consiste y cómo se desarrolla cada técnica de aprendizaje, así como los objetivos y los resultados que se pueden alcanzar. Por último indicar que, una misma técnica puede servir para lograr distintos objetivos y resultados de aprendizaje.

4.6. El perfil del formador en competencias personales

Indicábamos en el capítulo uno que, una formación integral como la formación en competencias personales es muy exigente, tanto para el alumno, como para el formador.

En este último sentido, si realmente queremos provocar un desarrollo de las competencias personales en nuestros alumnos, hemos de entender que necesitamos un formador muy especializado, técnico y con mucha experiencia tanto en su propia materia (competencias personales) como en el entrenamiento y desarrollo de la misma. Además, es crítico que este formador sea un referente respecto de aquellas competencias personales que quiere transmitir y desarrollar en sus alumnos.

Mostramos, a continuación, una tabla que recoge aquellas competencias críticas respecto de las cuales el formador en competencias personales ha de ser un referente, es decir, un modelo para sus propios alumnos.

Tabla 20. Competencias del Formador en Competencias Personales

Competencias del formador	
1	Cumplimiento de Compromisos
2	Mirada Profunda
3	Conocimiento Personal
4	Búsqueda de Sentido
5	Superación Personal-Proactividad
6	Superación Personal-Orientación a la Excelencia
7	Planificación y Gestión del Tiempo
8	Trabajo en Equipo
9	Comunicación
10	Resolución de Conflictos
11	Herramientas Digitales

Fuente: elaboración propia.

Por último, mostramos, a modo de ejemplo, una serie de comportamientos observables que un formador en competencias personales ha de tener interiorizados para poder ser un referente de estas mismas competencias que pretende desarrollar en sus alumnos. De este modo, la tabla siguiente recoge las competencias y comportamientos que ha de tener un formador en competencias personales; en nuestro caso concreto, las que ha de tener el formador de la asignatura HCP (Habilidades y Competencias de la Persona).

Tabla 21. Competencias y Comportamientos Observables del Formador HCP

Competencias del formador HCP		Nº	Comportamientos observables del formador HCP
1	Cumplimiento de Compromisos	1	Aplico en la mentoría/aula, los cambios anuales que HCP marca para cada año académico (calificación, materiales, etc.)
		2	Asisto a todas mis clases y /o doy las 6 mentorías completas para cada alumno en el plazo previsto (3 en el primer cuatrimestre y 3 en el segundo).
		3	Soy puntual, tanto al inicio como al final de cada clase y/o mentoría.
		4	Cumplo con los plazos de entrega de notas y feedback de los trabajos, con el alumno y con mi equipo docente.
		5	Respondo/atiendo a todos mis alumnos en un plazo de 48 horas (tutorías, mails, etc.)
		6	Conozco y comparto la Misión de la Universidad en la UFV.
		7	Conozco la contribución de HCP en el acompañamiento al alumno en su formación integral.
2	Mirada Profunda	8	Mi mirada hacia mi alumno va más allá de mis primeras impresiones.
		9	Cuando observo algo positivo o valioso en mi alumno, me pregunto qué hay detrás.
		10	Cuando observo algo negativo o perjudicial para mi alumno, me pregunto qué hay detrás.
		11	Miro a mi alumno asombrándome de su verdadero valor.
3	Conocimiento Personal	12	Identifico el impacto de mis fortalezas en mi desempeño como formador HCP.
		13	Identifico el impacto de mis debilidades en mi desempeño como formador HCP.
		14	Identifico el impacto de aquello que me hace único e irreplicable (mi don) en mi desempeño como formador HCP.
		15	Me reconozco en los resultados de las evaluaciones que realizan mis alumnos, en mi desempeño como formador HCP.
4	Búsqueda de Sentido	16	Me pregunto por el sentido de lo que hago, mi vocación y misión, como formador HCP.
		17	Mi misión como formador HCP responde a mi verdadera vocación.
		18	Ser formador HCP aporta sentido a mi vida.
		19	Ser formador HCP es algo que, a fecha de hoy, está en mi visión a medio largo-plazo.
5	Superación Personal-Proactividad	20	Cuando encuentro dificultades como formador HCP busco activamente soluciones.
		21	Cuando encuentro dificultades como formador HCP implemento acciones que generan cambios positivos.
		22	Implemento acciones CRECER para mejorar aquellas áreas que, como formador HCP, yo he detectado que puedo mejorar.
		23	Implemento acciones CRECER para mejorar aquellas áreas que, como formador HCP, mis alumnos han detectado como mejorables.

6	Superación Personal-Orientación a la Excelencia	24	He asistido a más de 20 horas de formación específica en el desarrollo de competencias personales (clases de HCP, formación específica de competencias, etc.)
		25	He asistido al menos a 10 de las 20 acciones formativas/encuentros propuestos por el departamento de formación HCP.
		26	He leído al menos 2 libros que me permiten profundizar sobre HCP.
		27	He asistido a más de 20 horas de formación específica en materia de Humanidades, de Teología, de Antropología o de Psicología.
7	Planificación y Gestión del Tiempo	28	Hago una correcta planificación y distribución de mis clases/mentorías en cada cuatrimestre.
		29	Dentro de una correcta planificación, soy capaz de adaptar mi agenda ante situaciones críticas o especiales.
		30	Al término de la clase/mentoría alcanzo los objetivos previstos para ese día.
		31	Al término del curso alcanzo los objetivos previstos para las mentoría/aula de HCP.
8	Trabajo en Equipo	32	He asistido (como mentor) o he convocado (como profesor) al menos a 3 reuniones de equipo docente.
		33	He mantenido con el mentor/ profesor una comunicación fluida sobre los alumnos que así lo requerían.
		34	Me he implicado como miembro del equipo docente, favoreciendo la unidad aula-mentoría.
		35	Colaboro y apporto valor en la consecución los objetivos del equipo docente.
9	Comunicación	36	Mis clases/mentorías siguen una introducción, un desarrollo y una conclusión.
		37	Mi manera de comunicarme transmite un dominio de la materia, a través de un lenguaje: claro, conciso y sencillo.
		38	Escucho en presencia plena lo que mis alumnos necesitan en cada momento.
		39	Ante las necesidades e inquietudes que los alumnos plantean respondo de manera asertiva y empática.
10	Resolución de Conflictos	40	Cuando tengo un conflicto con un alumno encuentro la manera de solucionarlo.
		41	Cuando tengo un conflicto con un alumno encuentro la manera de llegar a la colaboración o al compromiso.
		42	Cuando un alumno no entiende el aula/mentoría soy capaz de salir al encuentro de este conflicto con rigor y fundamento.
		43	Recojo las inquietudes o conflictos que los alumnos plantean, trabajando las competencias objeto de HCP.
11	Herramientas Digitales	44	Manejo con facilidad la página web de la universidad y toda la información que ofrece (aula virtual, horarios de alumnos y notas, correo, portal universitario, quién es quién, reserva de espacios para mentorías, etc.)
		45	Manejo con facilidad los recursos que la biblioteca virtual de la UFV ofrece.
		46	Manejo con facilidad el aula virtual y sus posibilidades.
		47	Manejo con facilidad el paquete office a nivel usuario (Outlook, Excel, Word, Power Point y PDF).

Fuente: elaboración propia.

Capítulo 5. Justificación y momento actual de la formación en competencias

A lo largo de este capítulo justificaremos la necesidad de formar en competencias y observaremos en qué momento de implantación se encuentra este tipo de formación, tanto en el ámbito laboral como en el de la educación superior.

Abordaremos qué necesidades de la sociedad, de la empresa y de la educación cubre la formación en competencias; y en qué medida esta deja obsoleta la tradicional formación en conocimientos.

Analizaremos también, en qué momento de implantación está la formación en competencias; lo haremos de manera independiente para el ámbito laboral y para el de la educación superior, ya que están en momentos evolutivos y de afianzamiento distintos.

Por último, abordaremos específicamente la necesidad y momento actual de la formación en competencias personales en el marco de la educación superior, como respuesta concreta a las necesidades de la sociedad, de la misión de la universidad, del EEES y del ámbito laboral.

5.1. Justificación y momento actual de la formación en competencias en el ámbito laboral

En este apartado, recordaremos brevemente el término de competencia y por qué surge, es decir, qué necesidades cubre este concepto. Veremos además cómo en el ámbito empresarial, no sólo está muy arraigada la formación en competencias, sino que se ha dado un paso mayor a través de la implantación de los sistemas de gestión por competencias.

Por otro lado, analizaremos en qué momento se encuentra la formación en competencias en el ámbito laboral y la diferencia del grado de implantación entre grandes empresas y las pequeñas y medianas empresas (PYMES).

5.1.1. Justificación de la formación en competencias en el ámbito laboral

En el capítulo dos vimos que, el término competencia tiene su origen en el ámbito laboral en la década de los 70, de la mano del psicólogo norteamericano David McClelland.

David McClelland, tras varias publicaciones significativas como *Personality* (1951), *Studies in motivation* (1955) y *The achieving society* (1961), funda McBer Consulting en 1963 junto con David Berlew. De este modo, es a comienzos de los 70 cuando McClelland, que trabajaba como consultor en McBer Consulting, hace evidente, a través del estudio de campo para el Departamento de Estado norteamericano, que ni los resultados académicos ni los test de inteligencia pueden establecer previsiones fiables acerca de la excelencia en ningún ámbito de la vida, ya sea en el personal, en el académico o en el profesional.

De este modo, la excelencia, referida a lo que hacen los mejores, está relacionada con otros factores como la destreza o la habilidad de poner los conocimientos en acción, los valores, la actitud e incluso otros tipos de inteligencia además de la matemática, como pueden ser la lingüística, la corporal, la espacial, la musical, la interpersonal, la intrapersonal, la naturalista (Gardner, 1983) o la emocional (Goleman, 1995).

De este modo, como hemos visto, surge el término competencia para aglutinar todos aquellos factores que guardan relación con un desempeño excelente.

Del estudio de muchos autores, expertos en competencias, se deduce que para ser competente se requiere del saber, relacionado con los conocimientos, del saber hacer, relacionado con saber poner esos conocimientos en práctica y del saber ser, relacionado con orientar la conducta hacia el bien y la verdad, guiada por los valores universales y una buena actitud o disposición del ánimo.

Estos descubrimientos en el ámbito profesional provocan:

1. Por un lado, que se descarte definitivamente la idea de relacionar exclusivamente la excelencia con los conocimientos y con la inteligencia lógico–matemática.
2. Por otro, que se instaure la formación en competencias; es decir, una formación que cultive no solo el saber, sino también el saber hacer y el saber ser.
3. Por último, que se implante un sistema global de gestión por competencias en la empresa, tanto para los procesos de selección, como para el desarrollo, la formación, la evaluación y la promoción de los candidatos y de los trabajadores. Anteriormente a este sistema por competencias, los procesos de selección se basaban principalmente en la realización de pruebas o test de conocimientos, de aptitudes y de inteligencia lógico–matemática.

De este modo, en el ámbito empresarial, no sólo se vuelve crítica y necesaria la formación en competencias para desarrollar la excelencia de los trabajadores, sino que la idea de competencias, va más allá, implantándose como un sistema de gestión empresarial, que alcanza, además de la formación de los empleados, otros procesos de recursos humanos como la selección, la evaluación y la promoción interna (Alles, 2002, 2008).

La consultora o empresa pionera en poner en marcha este nuevo proceso de selección, formación y evaluación basado en competencias fue McBer Consulting, que queda integrada desde 1988 en Hay Group. Hay Group se convierte en la consultora de referencia para el resto de consultoras referidas al campo de recursos humanos. Hay Group termina posicionándose como una consultora de carácter internacional que lleva a cabo proyectos para distintas empresas internacionales y para todo tipo de sectores e industrias. Su principal objetivo radica en implantar procesos o sistemas que ayuden a las empresas a detectar, desarrollar y evaluar el talento, de modo que estas puedan desarrollar todo su potencial, a través de que los trabajadores estén motivados y quieran dar lo mejor de sí mismos en cada proyecto o función.

Por tanto, es a finales de los años 70 cuando el concepto y valor de las competencias comienza a trasladarse al ámbito organizacional para poder responder a la necesidad empresarial de contar con los mejores profesionales, a través de la implantación del sistema por competencias. Sistema que opera desde la selección, pasando por la formación, el desarrollo y la evaluación; y que deja obsoleta la evaluación y la capacitación exclusiva en conocimientos e inteligencia lógico-matemática.

De este modo podemos decir que, el ámbito empresarial lleva en torno a 40 años trabajando sobre la base de la gestión por competencias, abarcando las principales políticas, sistemas y procesos relativos a la gestión de personal o de recursos humanos de la empresa.

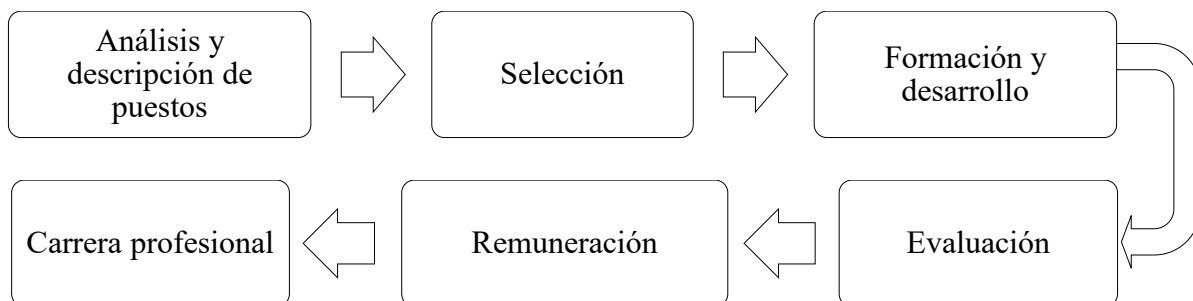
A. Sistema de gestión por competencias

Alles (2002, 2008) nos indica que la implantación de un sistema de gestión por competencias implica que esta esté presente en las distintas áreas de recursos humanos como la selección, el desarrollo, la capacitación, la evaluación, la remuneración y los planes de sucesión. Veamos detenidamente a qué hace referencia cada uno de ellos:

- **Análisis y descripción de puestos por competencias.** La implantación de un sistema de gestión por competencias en una empresa comienza con analizar y describir todos los puestos y funciones de cada uno de ellos en base a competencias. De este modo, cada empresa ha de tener: por un lado, un diccionario de competencias clave y, por otro, un perfil para cada puesto que recoja una descripción del mismo junto con los niveles mínimos de las competencias críticas esperables para su correcto desempeño.
- **Selección por competencias.** Identificado el perfil competencial ideal para un determinado puesto de trabajo, se busca, a través del proceso de selección, la mejor adecuación entre dicho perfil competencial y el candidato.
- **Formación y desarrollo por competencias.** Los planes de formación y desarrollo profesional de una empresa también se hacen en base a competencias. Se determinan qué carencias o necesidades formativas tienen los profesionales para desempeñar su puesto de manera excelente y, en base a esas carencias, se establecen los itinerarios formativos individuales o colectivos para poder ayudarles en el desarrollo de aquellas competencias que necesitan mejorar o potenciar para su desempeño profesional.

- **Evaluación por competencias y por objetivos.** Como las competencias son comportamientos observables, dirigidos a la acción y medibles, se convierten en un buen elemento que, junto con la consecución de objetivos, posibilitan poder evaluar más justamente el trabajo desempeñado por un trabajador, ya sea en una evaluación semestral o anual.
- **Política retributiva por competencias y por objetivos.** El desarrollo de competencias y la consecución de objetivos también son buenos marcos de referencia para establecer y hacer seguimiento a las políticas retributivas, a las bandas salariales y al salario variable.
- **Planes de carrera y de sucesión por competencias.** Las promociones internas o la carrera profesional también están basadas, en una buena parte, en la evaluación de competencias; ya que esta posibilita y facilita una adecuada toma de decisión basada en la selección de aquellos empleados que tienen más talento.

Figura 14. Sistema de Gestión por Competencias en el Área de Recursos Humanos



Fuente: elaboración propia.

B. Oportunidades de la implantación del sistema de gestión por competencias

El sistema de gestión por competencias favorece tanto a la empresa como a sus trabajadores. Entre las principales ventajas, tanto para la empresa como para los trabajadores, encontramos:

- Mejora del clima laboral.
- Reconocimiento del trabajo, posibilidades de desarrollo, promoción y remuneración basada en conductas o comportamientos con resultados medibles.
- Disminuye el absentismo y la rotación.
- Aumenta excelencia de los trabajadores, medible en la eficacia y en la eficiencia de los resultados.
- Mejora del desempeño de la empresa y de las capacidades de sus trabajadores.

Podemos observar cómo la gestión por competencias está totalmente integrada en el sistema de gestión de muchas empresas. Es cierto que, actualmente son las empresas internacionales y las nacionales con mayores recursos y visión estratégica de negocio las que más implementado tienen este sistema. De este modo, en las PYMES no es tan frecuente observar una implantación de este sistema. Recordemos que la gestión por competencias lleva en vigor apenas 40 años desde su descubrimiento; por lo que la integración en el ámbito empresarial está siendo paulatina.

No obstante, existen muchas empresas nacionales e internacionales que cuentan con sistemas personalizados de gestión por competencias. Empresas que incluso han apostado por tener su propio centro de formación y desarrollo; también conocido, en algunos casos, como universidades corporativas.

5.1.2. Momento actual de la formación en competencias en el ámbito laboral

Hoy en día, la carrera profesional o la promoción interna en cualquier organización no se entiende sin la formación continua en competencias. Es decir, hace ya algunos años que está instaurado en el tejido empresarial el hecho de que para tener trabajadores eficientes y exitosos, en el sentido de excelentes, la formación continua en materia de competencias es un factor clave.

En este sentido, las empresas apuestan e incluso subvencionan tanto formación en competencias específicas o técnicas, como formación en competencias genéricas o transversales.

Generalmente, las PYMES apuestan por una formación externalizada, en la que la formación y capacitación de sus trabajadores suele venir de la mano de centros de formación específicos o bien consultoras de recursos humanos especializadas en formación.

Sin embargo, las grandes empresas, ya sean nacionales o internacionales, suelen encontrarse en alguno de estos casos o combinación de ellos:

1. Tienen externalizada la formación, y para ello cuentan con grandes consultoras internacionales de reconocido prestigio como las conocidas Big Four: PricewaterhouseCoopers, Deloitte, KPMG y Ernst and Young.
2. Cuentan para su formación con prestigiosas escuelas internacionales de negocio como el IE Business School, el IESE Business School, ESADE Business and Law School, etc.

3. Disponen de sus propios centros de formación y desarrollo o de universidades corporativas.

A. Las universidades corporativas. Centros de formación en competencias para forjar la excelencia

El origen de las universidades corporativas podemos situarlo en 1961, año en el que McDonald's se convierte en la primera empresa que abre un centro de formación.

A partir de esa década, la apuesta de las empresas por la formación continua, en materia de competencias para el desarrollo y excelencia de sus empleados, empieza no sólo a instaurarse, sino también a consolidarse; hasta tal punto que, sólo en Estados Unidos se estima que, entre los años 1993 y 2001, la creación de universidades corporativas ha pasado de 400 a más de 2.000 (Ramos, 2015). Según el estudio del Boston Consulting Group de 2012, se estima la existencia de más de 4.000 universidades corporativas a nivel mundial (Ramos, 2017).

En España empiezan a surgir a partir del año 2000, con la apertura de la universidad corporativa de Gas Natural Fenosa. Otros casos de éxito, de universidades corporativas nacionales consolidadas y que, a su vez, responden a empresas líderes de sus sectores, son las de Asepeyo, BBVA, Banco Santander, Ferrovial, Iberia, Orange, Prosegur, Repsol y Telefónica (Ramos, 2015).

Tabla 22. Principales Universidades Corporativas Nacionales

Año	Universidad Corporativa
2000	Gas Natural Fenosa
2002	BBVA
2004	Banco Santander
2005	Asepeyo
2006	Prosegur
2007	Ferrovial
2008	Orange
2008	Repsol

Fuente: Ramos (2015).

Todas estas universidades o centros de formación y desarrollo tienen por objeto forjar la excelencia entre sus profesionales; y lo hacen desarrollando sus competencias, ya sean de carácter técnico o de carácter transversal.

B. Un ejemplo de universidad corporativa. SUMMA, la Universidad de Ferrovial

La universidad corporativa de Ferrovial, también conocida como SUMMA, trabaja tres líneas de formación o escuelas bien diferenciadas: la de liderazgo, la de negocio y la de integración cultural (Carazo Muriel, 2012; Ramos, 2015).

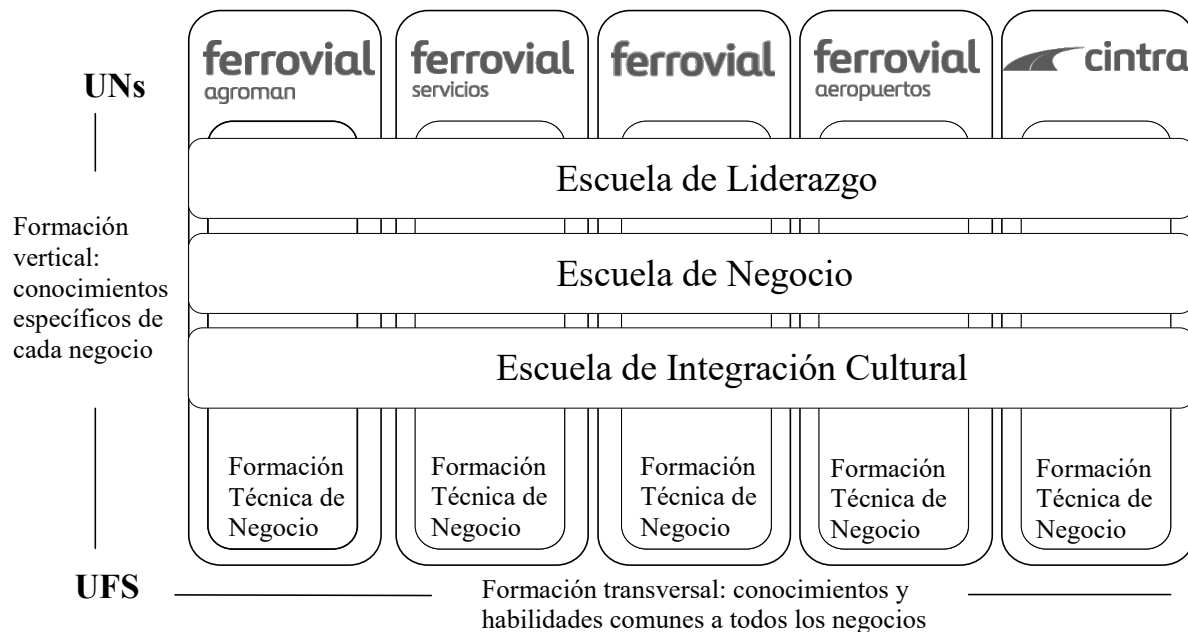
Su objetivo es apostar por la formación continua en materia de competencias para trabajar la excelencia de sus trabajadores. Explicamos las tres escuelas:

- **La escuela de negocio** está más orientada al desarrollo de **competencias técnicas y específicas**, facilitando una capacitación y desarrollo para las tareas y funciones concretas de un puesto determinado. Ejemplo: cursos de finanzas, bases de datos, cursos de ingeniería, etc.

- **La escuela de liderazgo** está orientada al desarrollo de:
 - **Competencias cognitivas**, como la creatividad y la toma de decisiones.
 - **Competencias intrapersonales**, como la proactividad y el conocimiento personal.
 - **Competencias interpersonales**, como el liderazgo, el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de conflictos y la orientación al cliente.
- **La escuela de integración cultural** favorece el desarrollo de **competencias técnicas**, como es el caso de la formación en idiomas, y de **competencias interpersonales**, como es el caso de la formación para la integración en la empresa, a través actividades lúdicas que promueven el trabajo en equipo y colaborativo entre los distintos departamentos y unidades de negocio de la empresa.

A continuación, mostramos una figura que recoge la estructura de SUMMA.

Figura 15. Escuelas de Formación de la Universidad Corporativa de Ferrovial



Fuente: Ramos (2015).

5.2. Justificación y momento actual de la formación en competencias en el ámbito de la educación superior

En este apartado, abordaremos cómo la formación en competencias sale al encuentro específico de la misión de la universidad; cómo este tipo de formación contribuye y facilita una verdadera formación integral.

Por otro lado, analizaremos por qué la formación en competencias es la propuesta y la apuesta específica del EEES.

Por último, haremos un pequeño análisis sobre en qué grado de implantación está este tipo de formación en la educación superior.

5.2.1. Justificación de la formación en competencias en el ámbito de la educación superior

En este apartado, analizaremos las principales razones que explican la necesidad de una formación basada en competencias. Primero, observaremos cómo esta responde a la misión de la universidad, para posteriormente, analizar cómo esta responde a los requisitos establecidos por el EEES.

A. La formación en competencias como respuesta a la misión de la universidad

Nuestra sociedad se nutre y avanza gracias a la formación y educación de las nuevas generaciones. Estas generaciones están formadas por jóvenes de los que se espera que puedan aportar a la sociedad lo mejor de sí mismos en cualquier ámbito, ya sea en el personal, en el social, en el académico o en el profesional. Es por ello que, la formación

integral e integradora y, por tanto, también la formación en competencias juega un papel crítico en este sentido. Veámoslo:

La formación integral e integradora es necesaria si queremos jóvenes capaces de dar lo mejor de sí mismos, de ser referentes de vida y de aportar valor a la sociedad, a través de transformarla. Es necesaria porque para lograr todo lo anterior requerimos de una formación que se dirija a todas las dimensiones de la persona (formación integral) y que facilite su integración armónica (formación integradora). En este sentido, la formación en competencias también es necesaria, ya que promueve: la formación integral, a través de formar el saber (conocimientos) y el saber hacer (comportamientos) y la formación integradora, a través de formar el saber ser (actitud y valores).

Lo anterior refleja, en lo esencial, la definición que dábamos en el primer capítulo acerca de la misión de la universidad, que partía de la idea de la universidad como una comunidad de buscadores de la verdad que se nutre de una formación integral e integradora, que atiende a todas las dimensiones de la persona y que está orientada a desarrollar y a fomentar la integración de las distintas capacidades de la persona en aras a su plenitud o pleno desarrollo personal.

Necesitamos que nuestros jóvenes universitarios, a través de una sólida formación integral e integradora, puedan dar respuesta al reto de ser grandes referentes en sus distintos ámbitos de influencia. Es precisamente por esta razón, por la que la formación en competencias, tanto específicas como transversales, analizadas en el proyecto *Tuning* (2000), es una formación reivindicada en el ámbito de la educación superior en Europa.

De este modo, se vuelve crítico que la universidad, y con ello sus planes de estudio, salgan al encuentro de esta necesidad específica de la sociedad, a través de formar a los jóvenes universitarios en las competencias necesarias para su desarrollo integral. Competencias cuyo desarrollo facilita, a su vez, su pleno desarrollo como personas, en aras a ser referentes ejemplares y motores de cambio y mejora de la sociedad.

En este sentido, Villardón-Gallego (2015) indica: “un currículum basado en competencias favorece una formación contextualizada, transformadora de la realidad e inclusiva o constructora del futuro para todas las personas” (p. 14).

Por tanto, para lograr una formación integral del universitario se requiere de asignaturas que formen en competencias. Competencias que, en el ámbito de la educación superior, el proyecto *Tuning* (2000) distingue entre específicas y transversales.

De este modo se deduce que, la formación universitaria pretende formar a cada alumno de forma que este vaya desarrollando su mejor versión, teniendo en cuenta que el alumno deberá continuar aprendiendo y mejorando a lo largo de toda su vida.

En relación a la idea de favorecer el desarrollo y mejora continua de los alumnos, Villardón-Gallego (2015) añade que el currículum básico de cualquier grado o titulación ha de trabajar específicamente la competencia de aprender a aprender, favoreciendo la responsabilidad y proactividad del alumno en su propio aprendizaje. Esta apreciación es importante ya que vivimos en una sociedad que cambia a una velocidad vertiginosa, por lo que hemos de preparar a nuestros alumnos para que puedan adaptarse a ella, lo cual requiere de un proceso continuo de formación y desarrollo personal.

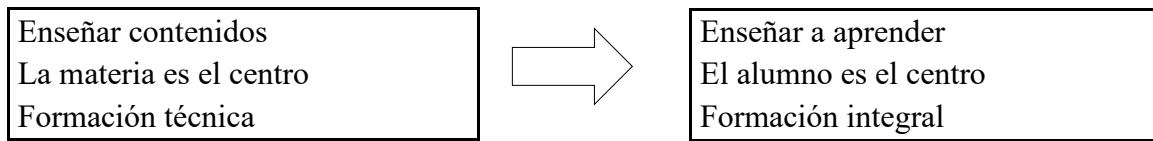
B. La formación en competencias como respuesta a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Recordemos que, el objetivo del proceso de convergencia europea es el de favorecer el crecimiento y cohesión social de la ciudadanía europea basada en los principios de solidaridad, igualdad y libertad. Para ello, se detecta como pieza fundamental en este proceso la armonización de los sistemas de educación superior. Esto implica que, la universidad, que desde sus orígenes siempre ha sido la principal promotora del desarrollo cultural de las sociedades y ha tenido un papel clave como nexo de unión entre culturas, ha de llevar a cabo una serie de actuaciones que faciliten los mejores resultados de aprendizaje, obtenidos sobre la base de una formación integral del alumno (Benito y Cruz, 2006).

La creación del EEES supone la reformulación de la educación superior; y por tanto, la necesidad de formular una serie de objetivos y resultados de aprendizaje para cualquiera de sus ciclos, grado, máster o doctorado, que respondan a las necesidades de la sociedad actual (Benito y Cruz, 2006).

Uno de los grandes cambios que se impulsan es cambiar el planteamiento de la docencia. Tradicionalmente, aunque no en todas las universidades, se ha llevado a cabo una docencia centrada en los contenidos y en la materia, es decir, centrada en una formación de carácter técnico. Por este motivo, el foco de la actividad docente estaba en el profesor. Pues bien, uno de los cambios más notorios propuestos reside en poner el foco en el estudiante y, por tanto, en enseñar a aprender. Hablamos de pasar de una formación técnica, basada principalmente en contenidos, a una formación integral; una formación que pone al alumno en el centro (Benito y Cruz, 2006).

Figura 16. Cambio de Planteamiento de la Enseñanza



Fuente: Benito y Cruz (2006, p. 15).

Este nuevo enfoque implica que la metodología tradicional no es totalmente válida para que el alumno adquiera además de conocimientos, capacidades, destrezas, actitudes y valores.

Es precisamente en este sentido en el que vemos reflejada la apuesta del EEES por la formación en competencias, es decir, por una formación que aporte: conocimientos, identificados con el saber, capacidades y destrezas, identificadas con el saber hacer y actitudes y valores, identificados con el saber ser.

De aquí que tome relevancia la idea del aprendizaje basado en la experiencia o también conocido como *Experiential Learning*, para lograr un aprendizaje que además de significativo, sea transferible a situaciones y contextos de la vida diaria del alumno.

Por tanto, se espera que el profesor, en este nuevo paradigma, favorezca la generación y transferencia del conocimiento; no sólo la mera transmisión del mismo. Así, la clase magistral, muy válida y necesaria para la transmisión del conocimiento, no es suficiente para dar respuesta a este nuevo enfoque; al igual que tampoco lo es para dar respuesta a una formación integral.

La formación en competencias requiere de un aprendizaje experiencial, lo cual implica la proliferación de numerosas metodologías docentes, así como de nuevas técnicas de aprendizaje que fomenten el carácter activo y participativo del alumno; el cual pasa a

ocupar un papel protagonista en su propio aprendizaje y desarrollo. En este sentido recordemos que, en función de las competencias y resultados de aprendizaje a adquirir por el alumno, son más recomendables unas metodologías que otras.

Por otro lado, el proyecto *Tuning* (2000) reconoce absolutamente necesario formar y desarrollar conocimientos y habilidades específicas para cada titulación, es decir, competencias específicas; pero también reconoce que esta formación no es suficiente para desarrollar adecuadamente el modelo de profesional y de ciudadano europeo. De este modo, *Tuning*, aunque considera que las competencias específicas han de ser la base de los programas universitarios, también manifiesta de manera contundente la necesidad de desarrollar las competencias genéricas o transversales. El desarrollo de estas competencias transversales es un factor crítico que determina la preparación adecuada de los alumnos para su rol en la sociedad como ciudadanos y profesionales (González y Wagenaar, 2003).

De este modo, *Tuning* se manifiesta como un agente propulsor del cambio en la reformulación de la educación superior. En este sentido, *Tuning* llevó a cabo una encuesta dirigida a los graduados, académicos y empleadores con la finalidad de analizar qué competencias transversales o genéricas consideraban más significativas tener desarrolladas al término de la formación universitaria y, por tanto, habrían de ser objeto de formación.

Fruto de esta encuesta, *Tuning* recoge 30 competencias trasversales que todo alumno universitario debería desarrollar, en mayor o menor medida, dependiendo de la titulación.

Además, esta recogida de información y su posterior análisis posibilitó establecer los resultados de aprendizaje de las competencias críticas para aquellas titulaciones objeto del estudio.

A raíz de este estudio, *Tuning* corrobora la necesidad de que toda titulación ha de formar en competencias genéricas o transversales, además de formar en competencias específicas, por considerar ambas necesarias para el desarrollo profesional de los estudiantes (Benito y Cruz, 2006).

A continuación, recogemos el listado de las 30 competencias transversales identificadas, fruto de la encuesta realizada a los graduados, académicos y empleadores.

Tabla 23. Competencias Transversales o Genéricas en el Nuevo EEES

1. Capacidad de análisis y síntesis.
2. Capacidad de organizar y planificar.
3. Conocimientos generales básicos.
4. Conocimientos básicos de la profesión.
5. Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
6. Conocimiento de una segunda lengua.
7. Habilidades básicas de manejo del ordenador.
8. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas).
9. Resolución de problemas.
10. Toma de decisiones.
11. Capacidad crítica y autocrítica.
12. Trabajo en equipo.
13. Habilidades interpersonales.
14. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.
15. Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.
16. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.
17. Habilidad de trabajar en un contexto internacional.
18. Compromiso ético.
19. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
20. Habilidades de investigación.
21. Capacidad de aprender.
22. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
23. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
24. Liderazgo.
25. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.
26. Habilidad para trabajar de forma autónoma.
27. Diseño y gestión de proyectos.
28. Iniciativa y espíritu emprendedor.
29. Preocupación por la calidad.
30. Motivación de logro.

Fuente: Benito y Cruz (2006, p. 14).

En ese sentido, Yániz (2008) añade que es precisamente la educación superior quien ha de asegurarse, a través de una formación en competencias, que los estudiantes desarrollen aquellas competencias necesarias para actuar de manera excelente tanto en la

dimensión ciudadana como en la profesional, formando personas capaces de hacer frente a cualquier tipo de situación, presente o futura.

Por último indicar que, desde otras instancias, como el marco legislativo, también se solicita expresamente una formación en competencias en el marco de la educación superior. Así, el Real Decreto 1393/2007, sobre enseñanzas universitarias, indica:

Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición. (*Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.*, p. 4)

5.2.2. Momento actual de la formación en competencias en el ámbito de la educación superior

Recordemos que la Declaración de Bolonia (1999) y el proyecto *Tuning* (2000) son los principales motores para que las universidades hayan empezado a registrar cambios en los planes de estudio, de manera que, en la actualidad, las competencias transversales al igual que las específicas están presentes en los planes de estudios. En España se empiezan a producir cambios desde el 29 de octubre de 2007, momento en el que el Gobierno español aprobó el Real Decreto para dotar a las universidades del marco normativo necesario para que el proceso de Bolonia pudiera consolidarse. De este modo, es desde 2007 cuando

empiezan a producirse los cambios propuestos por el proceso de Bolonia y, con ello, la implantación en todas las universidades españolas (públicas y privadas) de los planes de estudio que contemplan la formación en competencias específicas y transversales.

El impacto desde la implantación de la formación en competencias se traduce de manera positiva en la tasa de rendimiento académico.

En la tabla siguiente se muestra la tasa de rendimiento académico, es decir, el porcentaje de créditos aprobados respecto del porcentaje de créditos matriculados, que han obtenido los alumnos, de universidades públicas y privadas, desde el curso académico 2008-2009 (el primero con la nueva ordenación académica y con las primeras titulaciones adaptadas al EEES) hasta el curso académico 2015-2016. Observamos como los datos recogen una tasa de rendimiento al alza respecto de todas las ramas de enseñanza. Estos datos parecen sugerir que esta mejora del rendimiento académico está consolidada. En concreto, las titulaciones de las ramas de enseñanza, tanto públicas como privadas, mantienen en el 2015-2016 las mismas tasas de rendimiento académico que las del año académico 2014-2015 (menos en un caso). En cualquier caso, los rendimientos académicos del curso 2015-2016 (público: 78,5% y privado: 86,8%) en relación a los obtenidos en el curso 2008-2009 (público: 63,8% y privado: 83,9%) recogen un aumento notorio, especialmente para las universidades públicas, debido en buena medida a la implantación del plan Bolonia y, con ello, la formación en competencias (Hernández Armenteros y Pérez García, 2017).

Tabla 24. La Universidad Española en Cifras. Cursos 2008-2009 a 2015-2016

	Universidades Públicas Presenciales						Universidades Privadas Presenciales					
	Curso 2008- 2009	Curso 2010- 2011	Curso 2013- 2014	Curso 2014- 2015	Curso 2015- 2016	Variación 15-16; 08-09	Curso 2008- 2009	Curso 2010- 2011	Curso 2013- 2014	Curso 2014- 2015	Curso 2015- 2016	Variación 15-16; 08-09
Artes y Humanidades	67,20 %	73,00 %	79,00 %	79,90 %	79,50 %	18,30 %	85,90 %	87,30 %	88,10 %	90,10 %	90,90 %	5,80 %
C. Sociales y Jurídicas	65,10 %	73,80 %	80,10 %	80,70 %	80,90 %	24,20 %	84,70 %	87,10 %	88,60 %	89,20 %	87,60 %	3,40 %
Ciencias	63,30 %	64,80 %	73,90 %	75,40 %	75,70 %	19,50 %	83,80 %	79,70 %	85,00 %	81,90 %	81,10 %	-3,20 %
Ciencias de la Salud	73,30 %	82,70 %	86,50 %	88,30 %	88,70 %	16,30 %	87,40 %	86,80 %	86,80 %	88,60 %	88,00 %	0,70 %
Ingeniería y Arquitectura	56,20 %	57,20 %	66,80 %	67,70 %	67,30 %	19,70 %	77,70 %	78,90 %	78,70 %	80,40 %	80,80 %	4,00 %
Total	63,80 %	70,70 %	77,70 %	78,60 %	78,50 %	23,00 %	83,90 %	85,50 %	86,70 %	87,80 %	86,80 %	3,50 %

Fuente: Hernández Armenteros y Pérez García (2017, p. 84).

Aunque el balance es positivo, creemos que todavía hemos de ajustar más la oferta curricular, de modo que podamos cubrir mejor las necesidades de la sociedad, de la empresa y de las planteadas por el EEES. Entendemos que, para que este compromiso pueda ser alcanzado, cualquier titulación necesita de al menos una asignatura que, desde primero de grado, pueda desarrollar específicamente las competencias transversales como fin en sí misma, de modo que podamos asegurar una adquisición real de dichas competencias en los estudiantes.

5.3. Convergencia en la necesidad de desarrollar competencias en el ámbito laboral y en el de la educación superior

A través de los epígrafes anteriores hemos podido observar un paralelismo y convergencia, tanto en el ámbito empresarial como en de la educación superior, en cuanto a las necesidad de formar y desarrollar competencias.

En este sentido, comenta Vélez White (2006, p. 4):

Desarrollar competencias en nuestros estudiantes es de vital importancia para una sociedad que, tradicionalmente, ha hecho énfasis en la transmisión de contenidos antes que en el desarrollo de habilidades y conocimientos integrados y útiles en las distintas circunstancias de la vida.

El desarrollo de competencias incluye pero no se agota en la enseñanza de los contenidos necesarios para el crecimiento de la persona. La enseñanza ha de ir más allá de la transmisión de conocimientos. Los conocimientos frecuentemente se quedan en la memoria durante un tiempo para posteriormente olvidarse.

De este modo, ambos sectores apuestan estratégicamente por una formación y desarrollo basado en competencias.

Por otro lado, de entre las distintas tipologías de competencias, ambos sectores reconocen la importancia de desarrollar las competencias técnicas o específicas junto con las transversales o genéricas; ambas necesarias para forjar la excelencia.

La importancia de desarrollar las competencias transversales la podemos constatar:

1. En el ámbito educativo, a través de la publicación del listado de las 30 competencias transversales que tanto académicos, como graduados y empleadores identificaron como más relevantes. Y aunque hubo ligeras diferencias, se pudo constatar una asombrosa semejanza entre las respuestas. En ellas se reconoció la importancia de desarrollar competencias como la capacidad de análisis y síntesis, de aprender y resolver problemas, de adaptarse a nuevas situaciones, de gestionar información, de trabajar en equipo, de organizarse, de planificarse, de comunicarse, de liderar equipos, de tomar decisiones, etc.
2. En el ámbito empresarial, a través de la inclusión de las competencias transversales en los planes de desarrollo profesional o a través de formación específica de estas competencias en los centros de formación de las empresas o en las propias universidades corporativas; muchas de las cuales han ido surgiendo precisamente para dar respuesta a esta necesidad de formación.

Estos son algunos de los motivos por los que se deben de llevar a cabo programas educativos que desarrollen competencias transversales; desarrollo que da respuesta a las necesidades del entorno empresarial, de la educación superior y de la sociedad en general.

5.4. Justificación y momento actual de la formación en competencias personales en el ámbito de la educación superior

En este apartado vamos ver: por un lado, las principales razones que abogan por el establecimiento de una asignatura específica en materia de competencias personales en la educación superior (asignatura dirigida a desarrollar las competencias transversales que propone *Tuning*) y por otro, en qué momento de implantación está este tipo de formación en los planes de estudio de la Facultad de Educación tanto de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) como de la Universidad Francisco de Vitoria (UFV); ambas objeto de nuestro posterior estudio empírico.

5.4.1. Justificación de la formación en competencias personales en el ámbito de la educación superior

Decíamos que la educación debe de contribuir al desarrollo integral de cada persona, desarrollando por tanto sus distintas dimensiones y favoreciendo su integración armónica.

Toda persona debe de poder desarrollar competencias como el pensamiento autónomo y crítico, la mirada profunda, la búsqueda de sentido, etc. Competencias que permiten elaborar valoraciones propias, de modo que cada uno pueda decidir por sí mismo qué hacer ante las distintas circunstancias que la vida le plantee. En este sentido, la educación juega un papel fundamental.

La educación tiene la gran misión de desarrollar en todas las personas la libertad de sentimientos, de pensamiento, de juicio y de imaginación; todas ellas necesarias para que

cada uno pueda ser el autor de su propio destino y se ponga en camino hacia la plenitud (Delors et al., 1996).

[...] el desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños. (Faure et al., 1973, p. 16)

Este desarrollo pleno de la persona implica un proceso dialéctico; proceso que comienza con el conocimiento de uno mismo para abrirse después a las relaciones con el otro. Este desarrollo dura toda la vida; tiene un comienzo, el día que nacemos, pero no tiene fin. En ese sentido, el desarrollo del ser humano es un camino hacia la plenitud, hacia la excelencia, cuyas etapas se corresponden con las de la madurez de nuestra personalidad (Faure et al., 1973).

Por tanto, entendida la educación como un elemento clave en el desarrollo pleno del ser humano, esta ha de facilitar el desarrollo de aquellas competencias que lo posibiliten. Estas competencias a las que nos referimos son: el conocimiento personal, la proactividad, la búsqueda de sentido, la mirada profunda, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la comunicación, el liderazgo, etc.

En este sentido, Villardón-Gallego (2015, p. 18) añade:

Si se asume que la función actual de la educación superior incluye la formación en una variedad de habilidades complejas para utilizar el conocimiento en múltiples aplicaciones, para resolver problemas, para

compartir el conocimiento científico generado con el resto de la población, para colaborar, etc., se puede afirmar que las competencias genéricas deben situarse en el núcleo de la formación universitaria y, por lo tanto, en un lugar central de los currículos.

Se reconoce por tanto la importancia de la formación específica en materia de competencias personales (genéricas o transversales).

De este modo, creemos que, para provocar este desarrollo personal y el de las competencias que lo hacen posible, es necesario implementar una asignatura cuyo fin sea, en sí mismo, facilitar dicho desarrollo personal. En este sentido, y dentro del marco de la educación superior, consideramos que cualquier titulación necesita de al menos una asignatura en primero que se dirija a desarrollar las competencias transversales.

Una formación específica en competencias transversales responde de manera concreta a las necesidades de la educación superior, del entorno empresarial y de la sociedad en general, formando a los jóvenes líderes y referentes del futuro.

Por último, una asignatura específica que provoque el desarrollo de las competencias transversales, como la que nosotros proponemos: Habilidades y Competencias de la Persona (HCP), sale al encuentro de los cambios más significativos que propone el EEES, ya que:

- **Desarrolla competencias transversales que posibilitan el equilibrio real para que el plan de estudios de una titulación sea eficaz** y responda realmente a los “requerimientos de la disciplina y la sociedad en términos de preparación para el mercado de trabajo y la ciudadanía” (González y Wagenaar, 2006, p. 37);

y no sólo a los conocimientos y campos de interés del cuerpo docente. “Aunque *Tuning* es perfectamente consciente de la importancia que reviste utilizar al máximo los conocimientos y experiencia del personal docente, este aspecto no debería dominar un programa” (González y Wagenaar, 2006, p. 37).

- **Desarrolla las competencias transversales o genéricas** que *Tuning* considera críticas para poder preparar adecuadamente a los alumnos con respecto a sus futuras funciones y responsabilidades en la sociedad como profesionales y ciudadanos (González y Wagenaar, 2006). Este tipo de competencias provoca un desarrollo personal y profesional, facilitando su inserción en la sociedad y en el ámbito laboral. De este modo, los alumnos, a través de una asignatura como HCP, encuentran un espacio específico para entender, entrenar y desarrollar adecuadamente las competencias trasversales, que tanta importancia otorga *Tuning*. Competencias como conocer y entrenar las claves de un equipo de alto rendimiento, saber y entrenar cómo solucionar conflictos, aprender a planificar proyectos de forma adecuada, ser capaces de hacer presentaciones eficaces, mejorar su comunicación verbal, no verbal y para-verbal, etc.
- **Es una asignatura centrada en el alumno y que se dirige a toda su persona** (formación integral). La esencia de esta asignatura es el alumno y su desarrollo personal. Es decir, es una asignatura que nace por y para el alumno. En esta asignatura hay contenidos, pero lo importante no es saber los contenidos sino poder aplicarlos de manera adecuada en la vida. Así, por ejemplo, lo importante no es saber cuáles son los pasos de una comunicación eficaz, o la definición de

trabajo colaborativo o la de empatía; sino que, lo realmente importante es provocar en el alumno un mayor nivel de destreza respecto de las competencias de comunicación y de trabajo en equipo.

- **Implica un espacio diseñado expresamente para el desarrollo específico de competencias transversales**, lo cual *Tuning* considera adecuado para un número limitado de competencias genéricas. Favorece el desarrollo específico de competencias transversales críticas como la comunicación, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, el conocimiento personal y la superación personal, entre otras. El mismo proyecto *Tuning* (2000) manifiesta que “para un número muy limitado de competencias genéricas y en ciertas áreas disciplinares podría resultar de utilidad que se organizaran cursos separados y específicamente encaminados a la formación de una o más competencias genéricas” (González y Wagenaar, 2006, p. 18).
- **Trabaja eminentemente con metodologías activas** que permiten que el alumno sea agente protagonista de su propio aprendizaje y desarrollo. El aprendizaje se construye con el alumno, es decir, se construye sobre la base de lo que él sabe, ha experimentado o experimenta en el aula para, a partir de ahí, recoger esas experiencias, dotarlas de un mayor sentido y amplitud de significado con la finalidad de provocar aprendizajes significativos y posibilitadores de cambio y de desarrollo en los alumnos. Ejemplos de metodologías activas: trabajo colaborativo, aprendizaje basado en problemas,

juego de roles, casos reales, dinámicas, exposiciones orales, test de conocimiento personal, trabajo por objetivos, mentorías, etc.

- **Supone una oportunidad para que el resto de asignaturas continúe trabajando los resultados de aprendizaje respecto de las competencias genéricas** críticas para cada titulación. Una asignatura como la que proponemos (HCP) desarrolla las competencias genéricas, como una asignatura especializada y técnica en dicho ámbito; especialización de la que carecen el resto de asignaturas. Pongamos un ejemplo: tomemos la titulación de Administración y Dirección de Empresas (ADE). Para esta titulación, según el proyecto *Tuning* (2000), los alumnos al término del primer ciclo han de tener desarrolladas una serie de competencias específicas o técnicas y otras, transversales o genéricas (González y Wagenaar, 2006). Competencias específicas como saber emplear y evaluar herramientas para el análisis de una empresa en su entorno; y competencias genéricas como ser capaz de realizar presentaciones verbales o escritas en la lengua nativa y trabajar en equipo. Con este ejemplo, lo que queremos plantear es que las asignaturas técnicas de una titulación como Marketing, que pone el foco en que los alumnos desarrollen competencias específicas del área (como saber emplear y evaluar herramientas para el análisis de una empresa en su entorno), se apoyen en asignaturas genéricas como HCP para poder trabajar las competencias genéricas (como la comunicación y el trabajo en equipo) de las que no son especialistas porque no son su principal objeto de estudio. De este modo, la asignatura de Marketing, o cualquier otra de

carácter técnico, desarrolla específicamente las competencias técnicas de su área y continua el desarrollo de las competencias genéricas (que no son per sé objeto de su materia o ciencia) que son objeto de una asignatura especializada en el desarrollo de competencias genéricas como HCP. De este modo, las asignaturas técnicas podrán continuar desarrollando las competencias genéricas apoyándose en las teorías y las metodologías específicas desarrolladas por una asignatura como HCP; asignatura cuya materia o ciencia particular es el desarrollo de las competencias genéricas. Una asignatura así, permite integrar resultados de aprendizaje propios de las competencias genéricas dentro del propio proceso de aprendizaje dirigido a la adquisición de competencias específicas de cada titulación.

Recordemos que, la Declaración de Bolonia (1999) y el proyecto *Tuning* (2000) son los principales promotores para que las asignaturas formen en competencias transversales o genéricas, además de formar en competencias específicas. Actualmente, todas las titulaciones nacionales de grado están dando respuesta a este compromiso marcado en la Declaración de Bolonia (1999); lo cual es muy loable. Sin embargo entendemos que, para que este compromiso pueda ser alcanzado en su totalidad cualquier titulación necesita de una asignatura que, en primero de grado, pueda desarrollar esas competencias transversales de manera específica, identificando para ello, el fundamento y la metodología esencial para la integración real de dichas competencias en el estudiante.

De este modo, nosotros proponemos la asignatura de Habilidades y Competencias de la Persona (HCP) como la base sobre la que el resto de asignaturas técnicas pueden

asentarse para poder continuar desarrollando las competencias transversales identificadas como críticas por el proyecto *Tuning* (2000). Esta afirmación tiene su justificación en el hecho de que para formar y desarrollar dichas competencias con un nivel adecuado se requiere de formadores con un alto nivel de experiencia, formación, investigación y destreza. Es decir que, para favorecer su desarrollo se requiere de una propia especialización en esta disciplina o materia que no es objeto de estudio propiamente de las disciplinas o materias de carácter técnico; pero que sí pueden continuar desarrollando, utilizando la metodología aprendida por los alumnos como base de trabajo para su materia.

Así, podemos entender que, una asignatura como Habilidades y Competencias de la Persona (HCP) constituye el espacio específicamente diseñado para que el alumno adquiriera de manera adecuada competencias transversales como el conocimiento personal, la mirada profunda, el trabajo en equipo y la comunicación. A través de este tipo de asignatura el alumno puede aprender a conocerse, a desarrollarse, a trabajar en equipo, a hacer buenas exposiciones orales, a mejorar en su comunicación verbal, no verbal y para-verbal, etc.

De este modo, queda suficientemente justificada la necesidad de incorporar y desarrollar las competencias transversales en la educación superior. En este sentido podemos mencionar tres entornos en los que se pueden desarrollar dichas competencias (Corominas et al., 2006; Villardón-Gallego, 2015):

- 1.- Incorporar su desarrollo en el del propio currículum de las asignaturas del título. Este es el caso en el que el profesorado, especialmente capacitado para

desarrollar competencias técnicas, asume también el papel de desarrollar las competencias genéricas, aunque no tenga cualificación específica para ello.

2.- Desarrollarlas a través de las asignaturas optativas.

3.- Desarrollarlas a través de una formación paralela al currículum propio de las asignaturas del título.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, todas estas posibilidades encuentran dificultades para lograr un desarrollo real de las competencias transversales en los alumnos.

Veámoslas:

1.- En el caso propuesto de incorporar su desarrollo en el del propio currículum de las asignaturas del título, observamos, desde la experiencia, las siguientes dificultades:

- El gran reto de desarrollar competencias técnicas y genéricas a la vez. Es un objetivo muy ambicioso, que finalmente, hace que el docente se decante por provocar un mayor desarrollo en un tipo de competencias que en otro. En este caso, a favor de las competencias técnicas; ya que es en estas donde los docentes de asignaturas propias del título tienen mayor especialización.

- La falta de conocimiento de las competencias transversales (teorías, autores, investigaciones relevantes, fases de desarrollo, metodología y evaluación).

- La inexperiencia de los docentes en materia de desarrollo de las competencias transversales (metodologías concretas de desarrollo).

2.- En el caso propuesto de desarrollarlas a través de asignaturas optativas; la dificultad está en el hecho de que con esta modalidad, tan sólo desarrollarán

eficientemente estas competencias algunos de los alumnos, pero no todos, precisamente por este carácter optativo.

3.- En el caso propuesto de desarrollarlas a través de acciones formativas paralelas al currículum, nos encontramos con la misma situación que en el caso anterior; pero agravada. Si con la modalidad de asignatura optativa, no se asegura que todos los alumnos la cursen, y por tanto no se asegura el desarrollo de estas competencias; con acciones formativas que discurren en paralelo al currículum, menos, pues el aforo a estas formaciones todavía será menor que al de las asignaturas optativas.

Es por todos estos motivos que, si de verdad el desarrollo de las competencias transversales es algo tan fundamental para el ámbito laboral, la educación superior y la sociedad en general, hemos de proponer una cuarta opción que implica dar un espacio específico para su desarrollo, a través de una o más asignaturas específicas en competencias transversales. Asignaturas que se contemplen como obligatorias en los planes de estudio de las distintas titulaciones.

De este modo, nosotros proponemos la asignatura de Habilidades y Competencias de la Persona (HCP) como ejemplo de asignatura obligatoria en primer de grado e inserta en los planes de estudio de todas las titulaciones.

5.4.2. Momento actual de la formación en competencias personales en el ámbito de la educación superior

En este apartado, analizaremos el estado actual de desarrollo de estas competencias en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y en la Facultad de Educación de la Universidad Francisco de Vitoria (UFV); ya que ambas son el objeto principal de nuestro estudio empírico.

A.- Estado actual de desarrollo de las competencias personales en la UCM

Planes de estudio de Educación Infantil y Primaria en la UCM para el curso 16-17.

Tabla 25. Plan de estudios del Grado Maestro en Educación Infantil. Curso 16-17. UCM

Primer Curso Didáctica e Innovación Curricular Historia y Corrientes Internacionales en Educación Métodos de Investigación Educativa Organización y Gestión de Instituciones y Programas Educativos Orientación Educativa y Acción Tutorial Psicobiología de la Educación Psicología de la Educación Psicología del Desarrollo Sociología de la Educación Teoría de la Educación Segundo Curso Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Creatividad y Educación Desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático y su Didáctica I Desarrollo Psicomotor Fundamentos de las Ciencias Sociales Trastornos y Dificultades del Aprendizaje en la Infancia Practicum I Dos Optativas	Tercer Curso Didáctica de la Motricidad Infantil Fundamentos de la Educación Artística Conocimiento del Medio Natural Desarrollo de la Expresión Musical Didáctica de la Lengua Extranjera (inglés y francés) Desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático y su Didáctica II Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil Practicum II Dos Optativas Cuarto Curso Didáctica de la Expresión Musical en Educación Infantil Fundamentos y Didáctica de la Alimentación Lectura, Escritura y Literatura Infantil Practicum III Una Optativa Trabajo Fin de Grado

Fuente: Facultad de Educación de la UCM (2017).

Como podemos observar, el plan de estudios del Grado de Educación Infantil de la UCM no muestra ninguna asignatura obligatoria, a lo largo de los cuatro años de formación, que trabaje específicamente las competencias transversales o personales (*Plan de Estudios del Grado Maestro en Educación Infantil*, 2017). Por tanto podemos deducir que, se acogen principalmente al supuesto de tratar de desarrollarlas a través de otras asignaturas técnicas del título y de las optativas.

Tabla 26. Plan de Estudios del Grado Maestro en Educación Primaria. Curso 16-17. UCM

Primer Curso Didáctica e Innovación Curricular Historia y Corrientes Internacionales en Educación Métodos de Investigación Educativa Organización y Gestión de Instituciones y Programas Educativos Orientación Educativa y Acción Tutorial Psicobiología de la Educación Psicología de la Educación Psicología del Desarrollo Sociología de la Educación Teoría de la Educación Segundo Curso Didáctica de la Lengua Extranjera (inglés y francés) Educación Física y su Didáctica Fundamentos y Didáctica de Geografía Fundamentos y Didáctica de Física Lengua Extranjera (inglés y francés) Matemáticas y su Didáctica I Música en Educación Primaria Practicum I Dos Optativas	Tercer Curso Didáctica de la Lengua Fundamentos de la Educación Artística Fundamentos y Didáctica de la Historia Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte Fundamentos y Didáctica de Química y Geología Lengua Española Matemáticas y su Didáctica II Practicum II Dos Optativas Cuarto Curso Matemáticas y su Didáctica III Literatura y Educación Fundamentos y Didáctica de la Biología Practicum III Una Optativa Trabajo Fin de Grado

Fuente: Facultad de Educación de la UCM (2017).

Observamos nuevamente, en el plan de estudios del Grado de Educación Primaria de la UCM, que tampoco hay ninguna asignatura obligatoria, a lo largo de los cuatro años de formación, que trabaje específicamente las competencias transversales o personales (*Plan de Estudios del Grado Maestro en Educación Primaria*, 2017).

B.- Estado actual de desarrollo de las competencias personales en la UFV

Planes de estudio de Educación Infantil y Primaria de la UFV

Tabla 27. Plan de estudios del Grado en Educación Infantil. Curso 16-17. UFV

Primer Curso	Segundo Curso
Hombre, Familia, Escuela y Sociedad	Historia de las Teorías y los Sistemas Educativos Contemporáneos
Didáctica General	Desarrollo Psicomotor
Sociología de la Educación	Dificultades del Aprendizaje
Psicología de la Educación	Orientación Escolar y Atención a las Familias
Autonomía Personal y Salud	Metodología del Juego
Historia de Occidente	Educación para la Responsabilidad Social
Técnicas de Comunicación Eficaz	Educación y Atención a la Diversidad
Desarrollo de la Expresión Artística	Desarrollo Socioafectivo
Organización del Centro de Educación Infantil	Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación
Observación y Evaluación en Educación Infantil	Desarrollo de Habilidades Lingüísticas I
Tercer Curso	Cuarto Curso
Literatura y Valores	Educación desde el Evangelio
Desarrollo de Habilidades Lingüísticas II	Ética y Deontología
Desarrollo del Pensamiento Lógico-Matemático	Didáctica de la Lengua Extranjera
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural	Practicum II
Inglés	Trabajo Fin de Grado
Practicum I	

Fuente: Facultad de Educación de la UFV (2017).

Esta tabla que acabamos de exponer recoge el plan de estudios del Grado de Educación Infantil de la UFV. Este plan de estudios muestra varias asignaturas obligatorias, a lo largo de los cuatro años de formación, que trabajan específicamente las competencias

transversales o personales (*Plan de Estudios del Grado Maestro en Educación Infantil*, 2017).

En primero de grado, la asignatura es: Técnicas de Comunicación Eficaz. Este nombre es la denominación específica que el Grado de Educación Infantil otorga a la asignatura de Habilidades y Competencias de la Persona (HCP) de la que hemos hablado anteriormente. Le otorga un nombre más concreto para que, entre las distintas competencias personales objeto de desarrollo, se haga especial hincapié en la comunicación, ya que se entiende que es la competencia más crítica para un futuro maestro.

En segundo de grado, la asignatura es: Educación para la Responsabilidad Social.

En tercero de grado, la asignatura es: Literatura y Valores.

En cuarto de grado, la asignatura es: Ética y Deontología.

La siguiente tabla que vamos a ver recoge el plan de estudios del Grado de Educación Primaria de la UFV. Este plan de estudios muestra varias asignaturas obligatorias, a lo largo de los cuatro años de formación, que trabajan específicamente las competencias transversales o personales (*Plan de Estudios del Grado Maestro en Educación Primaria*, 2017).

Estas asignaturas son coincidentes con las del Grado de Educación Infantil:

En primero de grado, la asignatura es: Técnicas de Comunicación Eficaz.

En segundo de grado, la asignatura es: Educación para la Responsabilidad Social.

En tercero de grado, la asignatura es: Literatura y Educación en Valores.

En cuarto de grado, la asignatura es: Ética y Deontología.

Tabla 28. Plan de Estudios del Grado en Educación Primaria. Curso 16-17. UFV

Primer Curso Hombre, Familia, Escuela y Sociedad Didáctica General Sociología de la Educación Psicología de la Educación Inglés I Historia de Occidente Técnicas de Comunicación Eficaz Bases Metodológicas de la Investigación Educativa Educación Artística y su Didáctica Educación Física y su Didáctica	Segundo Curso Historia de las Teorías y los Sistemas Educativos Contemporáneos Orientación Escolar y Atención a las Familias Matemáticas y su Didáctica I Lengua Extranjera y su Didáctica Ciencias Sociales y su Didáctica Educación para la Responsabilidad Social Organización del Centro Escolar Educación y Atención a la Diversidad Lengua y Literatura y su Didáctica I Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación
Tercer Curso Literatura y Educación en Valores Matemáticas y su Didáctica II Lengua y Literatura y su Didáctica II Ciencias Experimentales y su Didáctica Inglés II Practicum I	Cuarto Curso Educar desde el Evangelio Ética y Deontología Inglés III Practicum II Trabajo Fin de Grado

Fuente: Facultad de Educación de la UFV (2017).

Plan de Formación Integral de la UFV

Dado que nuestro posterior estudio empírico contempla otras titulaciones y facultades, procedemos a mostrar el plan de formación integral que la UFV ha diseñado, para cada año de grado, en todas las titulaciones que ofrece. Como hemos visto con HCP, el nombre de la asignatura puede variar ligeramente en cada titulación para adaptarse mejor al plan de estudios, pero en esencia son las mismas asignaturas. En la siguiente tabla, se muestra el itinerario de formación integral para cada año académico (*Cuadro de Acompañamiento de la UFV*, 2018).

Tabla 29. Plan de Formación Integral de la UFV

	Preguntas que queremos suscitar, despertar, descubrir, alumbrar y sostener.	Asignatura FH	Sentido de la asignatura	Pretensión del acompañamiento
1º	(No se agotan, solo se ponen de relieve en ese curso) Existencial-personal: quién soy, a qué estoy llamado, qué quiero, qué puedo, capacidades, habilidades, limitaciones y temores. Realidad universitaria: estudio, rendimiento, excelencia académica, anhelo de verdad y belleza, pasión por buscarla y ampliar saber, participación universidad. «¿Quién soy yo y qué verdad anhelo y busco?»	HCP (aula + mentoría)	1. Conocerse a sí mismo. Es decir, dar respuesta a quién soy yo. 2. Conocer las competencias del perfil profesional de su carrera y plantear la pregunta sobre el profesional que quiere ser y el camino para lograrlo. 3. Reconocerse en sus acciones. 4. Desarrollar algunas de las competencias del perfil profesional de su grado (comunicación, trabajo en equipo, liderazgo de servicio, entre otras) y herramientas necesarias para alcanzar su meta personal y profesional. 5. Descubrir que el aula puede ser (y está llamada a ser) una comunidad de aprendizaje (comunidad de dones)	Itinerario de la mentoría personal: 1M: Mirada-Proactividad. 2M: Cómo soy yo en la acción: dimensiones de la persona. 3M: Acogerme y superarme con el otro y de la mano de otros. DAFO propio y de un familiar-amigo, mi carácter. 4M: El don. Don porque he sido dado y cuál es mi don, mi responsabilidad, cómo me tengo que dar. 5M: Vocación, misión y visión. A qué estoy llamado, qué quiero hacer con mi vida y cómo voy a conseguirlo. 6M: Síntesis. Exposición oral y entrega del Portafolio del proceso de Mentoría. Proyecto de Desarrollo Personal.
		Introducción a los Estudios Universitarios (Gestión del conocimiento, Bases del pensamiento científico)	Descubrir /profundizar/discernir la vocación universitaria (desde la Misión de la UFV y el ideario propio de la carrera): búsqueda de la verdad y del bien frente a los paradigmas vigentes reduccionistas (relativismo, utilitarismo, pragmatismo, etc.) distinguir entre las preguntas técnicas (los cómo) y las humanísticas (qués, para qué, porqués) así como a comprender la complementariedad entre los saberes y el necesario diálogo entre los mismos. Introducir pensar con rigor y metodologías universitarias de investigación en los distintos ámbitos del saber. “Iniciación a la vida adulta” desde una perspectiva universitaria.	

	Preguntas que queremos suscitar, despertar, descubrir, alumbrar y sostener.	Asignatura FH	Sentido de la asignatura	Pretensión del acompañamiento
2º	Existencial-personal: limitaciones y temores. Madurez afectiva, heridas, sufrimientos, adicciones, perdón. Existencial-realidad próxima: raíces, historia, lazos, familia, mi mundo, amigos, el otro. Aceptar mi historia y realidad familiar y social: «no he elegido estar aquí». Poner en juego mi don. El mundo/el otro como don y tarea: «clamor» del mundo, sentido de la profesión, liderazgo de servicio, bondad, honestidad, transformación cultura y sociedad. Dimensión comunitaria. «¿Quién soy yo, quién es el otro/mundo y qué compromiso me demandan?»	Antropología	Descubrir/profundizar las grandes preguntas existenciales del hombre ¿quién soy? ¿Puedo/podemos ser felices? ¿Es posible aprender a amar?, etc. Dimensiones de la persona. Dignidad humana. Educar la madurez y libertad afectiva desde un aprendizaje experiencial y significativo y la posibilidad de aprender a amar como acto de plenitud de la acción humana que precisa descentrarse en el otro. El dinamismo afectivo, la armonía del corazón educado, el regalo del encuentro, el tesoro del perdón.	Proyecto Antropología «Aprendamos a amar» Inquietudes nacidas en especial en el bloque II (existencial). Temas posibles: - Mi identidad familiar no elegida. Aceptar la historia. - El perdón como clave de crecimiento y superación. - Mi identidad como persona sexuada. - Heridas afectivas. La plenitud del amor.
		ERS	1. Reconocer a la persona como ser de encuentro: limitaciones, implicaciones y exigencias; relación con el mundo. Mis actos tienen un impacto en mi entorno más cercano. Lo que yo soy afecta a otros. 2. Reflexionar sobre el fundamento y sentido de la responsabilidad social hoy como universitario y mañana como profesional. Principios de responsabilidad social (dignidad, bien común, solidaridad, subsidiaridad y destino universal de los bienes). 3. Verificar que el propio desarrollo personal y profesional solo se adquiere en compromiso vital con el otro y su entorno al servicio del bien común. Integrar conocimientos y acción desde la esperanza.	- El privilegio de ser universitario ¿qué se espera de mí hoy? - ¿Cuál es mi actitud ante el mundo y sus sufrimientos/necesidades? ¿Y ante la realidad de mi vida –entorno familiar y social-? - ¿Qué puedo hacer yo ante el dolor ajeno? («solo yo puedo, pero no yo solo») Frente a la injusticia social, ¿por qué no debo ni puedo permanecer indiferente?, ¿por qué y cómo me interpela la necesidad ajena? - El día de mañana, desde el ejercicio de mi profesión, ¿cómo puedo contribuir al bien común?

	Preguntas que queremos suscitar, despertar, descubrir, alumbrar y sostener.	Asignatura FH	Sentido de la asignatura	Pretensión del acompañamiento
3º	El mundo/el otro como don y tarea: dimensión histórica y comunitaria. Aceptación de mi historia. Liderazgo de servicio, bondad, honestidad, transformación cultura y sociedad. El sentido: dimensión comunitaria e histórica. Apertura a la trascendencia, donación, gratuidad, libertad y esperanza. Vocación « ¿Quién soy yo y qué me cabe esperar?»	Historia	1. Descubrir su historicidad y aumentar conciencia y memoria del quehacer del h. 2. Valorar adecuadamente la importancia de la “tradicción”, conocer la vinculación entre las diversas “mentalidades históricas” y su influencia en el acontecer histórico. Analizar cómo el hombre ha ido dando respuesta y gestando la identidad occidental. 3. Desarrollar nuestra “inteligencia histórica de la realidad” y la responsabilidad frente al pasado heredado y al futuro por construir.	«Encuentro de libertades». Poner en juego las preguntas que nacen desde las asignaturas de Historia y Teología y sus actividades (ej. Viaje a Jerusalén) - ¿Cuáles son las claves de mi historia? - ¿Cuáles son las claves de mi vida? ¿Cuáles son mis desafíos personales? - ¿Cuáles son mis talentos? – Reafirmación del don visto en 1º- - ¿Que me voy a grabar en el corazón como sello indeleble? - ¿Qué certezas tengo? - ¿Cabe Dios?
		Teología	Plantear la cuestión religiosa en relación con el sentido de la existencia y poner al alumno en situación de confrontar su propia vida con la trascendencia a través de: 1. Analizar el camino de búsqueda del h. –planteamiento, filosofías, religiones- 2. Plantear la credibilidad –posibilidad, legitimidad, razonabilidad- de la respuesta cristiana a esa búsqueda –el acontecimiento de Jesucristo, su pretensión, su actualidad y pervivencia en la Iglesia.	

	Preguntas que queremos suscitar, despertar, descubrir, alumbrar y sostener.	Asignatura FH	Sentido de la asignatura	Pretensión del acompañamiento
4º	El mundo/el otro como don y tarea: «vida lograda», ética-virtudes, transformación cultura y sociedad. Vocación y liderazgo de servicio. Formarse en la esperanza. Cómo despliego mi vocación en mi profesión. «¿Quién soy yo, de dónde vengo y qué puedo/debo/quiero hacer?»	Ética Bioética Deontología	1. Descubrir las claves con las que analizar, guiar y comprender el obrar humano de modo que podamos desvelar del arte de una vida lograda (en plenitud) en relación mutuamente fecundante con el entorno. 2. Integrar los valores necesarios de la responsabilidad social: verdad, libertad, justicia y paz. 3. Profundizar en la vía de la caridad como vínculo de valores y principios. 4. Repercutir tales claves en la propia vida y el quehacer profesional de tal modo que se promueva la transformación de la sociedad y la cultura. Esto es, descubrir la ética como una ciencia del ser y de los fines que permite al alumno elevar la propia vida al nivel moral y discernir sobre los principios que guían la libertad y que orientan el servicio a la sociedad, en la búsqueda del bien.	«Encuentro de libertades». Poner en juego las preguntas que nacen desde las asignaturas de Ética y sus Practicum: Bioética, Deontología, etc. - ¿cómo me proyecto como persona y como profesional? - ¿A qué desafíos del mundo empresarial / técnico / científico... tengo que responder? - ¿En qué debo afinar mi formación? Síntesis y elaboración proyecto de vida.

Fuente: Cuadro de Acompañamiento de la UFV (2018, p. 1).

Capítulo 6. Un programa formativo para el desarrollo de las competencias personales en la universidad

En el capítulo uno hacíamos referencia a la misión de la universidad e indicábamos como un elemento esencial de la misma: favorecer una formación integral, que se dirija a todas las dimensiones de la persona, e integradora, que posibilite la integración armónica de las distintas dimensiones.

El desarrollo de las competencias personales contribuye de manera directa a la formación integral e integradora; ya que, la finalidad última de este tipo de formación es que cada uno, en su particular y única manera de ser, encuentre y dé respuesta a su propio proyecto vital, convirtiéndose a su vez en un referente para la sociedad en la que está inserto.

Entendemos que, este tipo de formación es muy exigente y requiere de mucha entrega, compromiso y voluntad, tanto para el profesor como para el alumno. En este sentido decíamos que, esta formación requiere del acompañamiento como principio pedagógico. El acompañamiento es un elemento fundamental y necesario en el proceso de desarrollo de la persona.

Podemos definir el acompañamiento como la acción continuada de caminar al lado del otro, poniéndose a su servicio para que este alcance la mejor versión de sí mismo. Ponerse al servicio del otro implica compartir conocimientos, experiencias, sentimientos, pensamientos, preguntas vitales; en definitiva, implica compartir todo aquello que somos.

En este capítulo vamos a presentar la asignatura de Habilidades y Competencias de la Persona (HCP) como aquella que responde al diseño y al desarrollo de un programa formativo que posibilita el desarrollo de las competencias personales; y en el que el principio pedagógico del acompañamiento juega un papel esencial.

Describiremos la asignatura, los objetivos, las competencias objeto de desarrollo, los ámbitos, el contenido, su metodología, las actividades formativas, la distribución de los tiempos de trabajo, los resultados de aprendizaje, el sistema de evaluación del aprendizaje y la bibliografía básica.

Villardón-Gallego (2015) nos recuerda que el currículum universitario debe de diseñarse con el propósito de favorecer que los alumnos lleguen a desarrollar la competencia de aprender a aprender, de modo que sean capaces de seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

De este modo, si lo que queremos es que los alumnos desarrollen las competencias personales a lo largo de su vida, más allá de lo que se logre a través de la asignatura de HCP, entonces, es importante que se aborden una serie de dimensiones del aprendizaje (Villardón-Gallego, 2015):

- 1. Aprender a conocer.** Implica la capacidad de adquirir el conocimiento básico y el de carácter más especializado.
- 2. Aprender a hacer.** Implica la capacidad para adaptar y aplicar el conocimiento en la vida.
- 3. Aprender a participar.** Implica la capacidad para comunicarse con los demás y trabajar en equipo de manera colaborativa.

4. Aprender a ser uno mismo. Implica la capacidad de mirarse a uno mismo de manera profunda, es decir, de mirarse con su pleno sentido y su pleno valor, y la capacidad de poder aceptarse tal cual se es.

5. Aprender a elegir. Implica la capacidad de establecer una visión personal y tomar aquellas decisiones que, siendo coherentes con los valores fundamentales, permitan alcanzar esa visión personal o proyecto de vida. También implica la capacidad de responsabilizarse de las consecuencias de las decisiones tomadas.

Estas dimensiones del aprendizaje son simultáneas, es decir, ocurren a la vez; no son estancas, ni linealmente progresivas, por lo que han de trabajarse a la vez, de manera integrada. En este sentido, es interesante seleccionar adecuadamente las metodologías y las técnicas de aprendizaje (Villardón-Gallego, 2015).

6.1. Descripción de la asignatura y objetivos

La asignatura HCP responde a la necesidad de la educación superior, del entorno empresarial y de la sociedad en general de desarrollar competencias personales en los alumnos universitarios. Necesidad específicamente identificada tanto en el ámbito educativo por el EEES en el proyecto *Tuning* (2000) como en el ámbito laboral. Y que también responde, como hemos visto, a la misión de la universidad, en tanto que esta pretende una formación integral.

La asignatura HCP tiene por objeto el desarrollo de las competencias personales (competencias intrapersonales, interpersonales y cognitivas). Recordemos que, tanto en el ámbito laboral como en el de la educación superior, a estas competencias se las conoce como transversales o genéricas. Puntualizamos esta diferencia porque, mientras que las

competencias transversales se refieren a aquellas que son comunes a diversos trabajos o campos de estudio, las competencias personales se refieren a aquellas que son propias y comunes a todo ser humano. De este modo, HCP hace hincapié en desarrollar las competencias que como ser humano, en continuo progreso y maduración personal, le son propias.

6.1.1. Descripción de la asignatura

HCP es una asignatura que, a través del desarrollo de las competencias personales (competencias intrapersonales, interpersonales y cognitivas) pretende poner a los alumnos universitarios en su propio camino de madurez y excelencia. HCP pretende que el alumno descubra cómo es, quién es, cuál es su vocación y su proyecto de vida; para que se ponga en acción, dando respuesta a tan inquietantes preguntas que todo joven y todo hombre lleva grabadas en su corazón. Para ello, HCP potencia el desarrollo de todas aquellas competencias personales que facilitan al alumno dar sus propias respuestas en ese camino de madurez y excelencia personal. Todos los aprendizajes que el alumno va obteniendo revierten directamente en el tipo de ciudadano y profesional que necesita la sociedad (*Guía Docente de HCP*, 2017).

6.1.2. Objetivos de la asignatura

A.- Objetivo general:

Que el alumno sea capaz de conocerse y descubra su propio proyecto de vida; y a la vez vaya desarrollando aquellas competencias personales como respuesta a su propio camino de excelencia personal y, por ende, profesional; ya que la profesión es sólo un ámbito donde la persona puede desplegarse (*Guía Docente de HCP*, 2017).

B.- Objetivos específicos:

Los objetivos específicos que se pretenden con esta asignatura hacen referencia a que el alumno (*Guía Docente de HCP*, 2017):

- Forme la mirada profunda y posibilitadora sobre la realidad, sobre sí mismo y sobre el otro.
- Amplíe el conocimiento de sí mismo: descubra cómo es, cuál es su don, su vocación y su proyecto de vida.
- Descubra la importancia de comprometerse con su propio desarrollo personal para llegar a ser la persona que está llamada a ser.
- Identifique las competencias personales críticas que ha de desarrollar para trabajar su propia excelencia personal; y, por ende, la académica y la profesional.
- Recorra su propio camino de madurez y desarrollo personal.
- Reconozca su aprendizaje, es decir, su nivel de desarrollo alcanzado respecto de las competencias personales objeto de la asignatura.
- Aumente su nivel de desarrollo respecto de las competencias personales objeto de trabajo.
- Logre un desarrollo de las competencias significativo y transferible a su realidad, a través de una metodología experiencial y vivencial.

6.2. Competencias objeto de desarrollo

Esta asignatura desarrolla las competencias personales necesarias para cualquier alumno, independientemente del grado que estudie; precisamente porque son competencias de la persona, y no del ámbito profesional exclusivamente. Es por ello que HCP se cursa en la UFV en todas las titulaciones de grado durante el primer año.

Tabla 30. Competencias Personales Objeto de Desarrollo de HCP

Clasificación competencias	Definición	Competencias críticas a desarrollar por cualquier titulación de grado	Correspondencia con la clasificación de <i>Tuning</i>
Cognitivas	Relacionadas con la capacidad de pensar	Pensamiento analítico, crítico	Genéricas - instrumentales-cognitivas
		Toma de decisiones, planificación, gestión del tiempo	Genéricas - instrumentales-metodológicas
		Creatividad, innovación	Genéricas - sistémica-capacidad emprendedora
Intrapersonales	De relación con uno mismo	Mirada profunda, conocimiento personal	Genéricas - interpersonales-individuales
		Proactividad	Genéricas - sistémica-capacidad emprendedora
		Resiliencia, superación personal	Genéricas - sistémica-liderazgo
Interpersonales	De relación con otras personas	Comunicación interpersonal	Genéricas - instrumentales-lingüísticas
		Trabajo en equipo, resolución de conflictos y negociación	Genéricas - interpersonales-sociales
		Liderazgo	Genéricas - sistémica-liderazgo

Fuente: elaboración propia.

Por tanto, del hecho de que HCP desarrolla competencias personales necesarias para la excelencia de todo alumno, y válidas para cualquier ámbito de la vida, se deduce que todas ellas han de ser objeto de desarrollo en cualquiera de las programaciones de HCP, independientemente del grado y titulación.

No obstante, como el desarrollo de las competencias personales busca también que nuestros alumnos caminen hacia su excelencia en el ámbito laboral, y dado que se desarrollan específicamente en un determinado grado, aunque es cierto que se trabajan las mismas competencias, específicamente, según la titulación de grado, se hace especial hincapié en determinadas competencias.

En cualquier caso, HCP distingue entre las competencias principales o críticas a desarrollar y otras, que toman el carácter de vehiculares. Es decir, la importancia de desarrollar estas últimas reside en que su desarrollo favorezca o posibilite a su vez el desarrollo de una competencia principal o crítica; por lo que estas no son objeto de desarrollo en sí mismas, sino como medio de desarrollo de las principales.

En general, tomando como referencia la clasificación de competencias objeto de HCP, podemos considerar que las competencias intrapersonales e interpersonales son las principales y las competencias cognitivas son las vehiculares.

Tabla 31. Competencias Principales y Vehiculares de HCP

	Competencias principales	Competencias vehiculares
Competencias personales	Competencias intrapersonales	Competencias cognitivas
	Competencias interpersonales	

Fuente: elaboración propia.

6.3. Ámbitos en los que se desarrolla

La asignatura HCP desarrolla específicamente las competencias intrapersonales e interpersonales, e indirectamente las cognitivas. HCP no desarrolla las competencias técnico-funcionales (aquellas relacionadas con el desempeño técnico de una determinada actividad o profesión) porque de estas se ocupan específicamente las demás asignaturas técnicas de cada titulación.

Precisamente el hecho de que HCP se ocupe de desarrollar prioritariamente las competencias intrapersonales, aquellas de relación con uno mismo; y las competencias interpersonales, aquellas de relación con otras personas, es lo que hace que la asignatura se desarrolle en dos ámbitos bien diferenciados (*Guía Docente de HCP*, 2017):

- Un **ámbito individual**, a través de la **mentoría**. En este espacio el alumno es acompañado por un mentor durante todo el curso académico en el desarrollo de sus competencias intrapersonales y cognitivas; estas últimas al servicio del desarrollo de las primeras. Este programa individual de desarrollo de competencias personales supone que el alumno recorre un camino de desarrollo personal que consta de seis mentorías (tres en el primer cuatrimestre y otras tres en el segundo cuatrimestre), de una hora de duración, con un mentor que le acompaña individualmente.

- Un **ámbito comunitario**, a través del **aula**. En este espacio el alumno es acompañado por su profesor y sus compañeros de clase en el desarrollo de sus competencias interpersonales y cognitivas, nuevamente estas últimas al servicio del desarrollo de las primeras. En el caso del aula, la distribución de las clases puede ser: anual o cuatrimestral. En el caso de ser anual, los alumnos tienen una clase de HCP de una hora

y media semanal. En el caso de cuatrimestral, los alumnos tienen dos clases de una hora y media semanal. El hecho de ser anual o cuatrimestral depende de la titulación y del programa presentado a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

Tabla 32. Ámbitos de HCP y su Relación con las Competencias Personales

	Desarrollo de competencias principales	Desarrollo de competencias vehiculares
Ámbito individual (Mentoría)	Competencias intrapersonales: Mirada profunda Proactividad Conocimiento personal Superación personal Búsqueda de sentido	Competencias cognitivas Toma de decisiones Planificación
Ámbito comunitario (Aula)	Competencias interpersonales Comunicación oral Trabajo en equipo Resolución de conflictos Negociación	Gestión del tiempo Creatividad-innovación

Fuente: elaboración propia.

Llegados a este punto queremos subrayar que, cada alumno, en su particular y única manera de caminar hacia su propia excelencia personal, tiene un punto de partida distinto respecto de cada una de las competencias personales objeto de desarrollo de HCP; un punto de partida que es diferente al de sus compañeros. A esta necesidad personal de desarrollo también responde, aunque de manera diferente, tanto el ámbito comunitario (el aula) como el individual (la mentoría).

En la mentoría, el mentor puede ajustar el desarrollo de las competencias intrapersonales al punto de partida de cada alumno, hacerle seguimiento continuo y darle *feedback* personalizado en cada mentoría y en el periodo que discurre entre mentorías.

En el aula, el profesor y los compañeros ayudan a cada alumno a observar en qué punto de desarrollo está respecto de cada competencia interpersonal, para que, reconocido este, pueda desarrollar en un siguiente nivel dichas competencias, apoyado por la comunidad de HCP (compuesta por su profesor y sus compañeros de clase).

6.4. Contenido

El contenido de la asignatura HCP responde a la relación de las competencias personales con un temario específico en el que se trabaja el pilar del saber, el pilar del saber hacer y el pilar del saber ser. El objetivo es que haya una transferencia real y significativa de las competencias personales en la vida del alumno, de modo que estas sean observables en sus conductas y comportamientos.

Veamos detenidamente el temario (*Guía Docente de HCP*, 2017):

Tema 1. Introducción

El objetivo de este primer tema es presentar la asignatura, su sentido, los objetivos que se persiguen, su metodología y su sistema de evaluación. Se hace especial hincapié en presentar la guía docente de manera que sea comprensible y asequible para el alumno. Por tanto, los puntos a desarrollar son:

- 1.1 Presentación de la asignatura: aula, mentoría y Proyecto Transversal (PT).
- 1.2 Presentación de la guía docente.

Tema 2. Las competencias de la persona

Este segundo tema trata de poner el contexto sobre el que trabaja la asignatura: las competencias personales. Es importante que el alumno comprenda por qué y para qué se trabajan las competencias, a qué nos referimos con el término de competencias de la persona, qué relación tienen éstas con el desarrollo de un buen profesional, qué tipos de competencias hay, cuáles son sus pilares y cómo se desarrollan. De este modo, los puntos a desarrollar en este tema son:

- 2.1 Historia de las competencias.
- 2.2 Tipología de las competencias.
- 2.3 Definición del concepto de competencia personal.
- 2.4 Pilares de la competencia.
- 2.5 Las competencias personales en el contexto profesional.
- 2.6 Proceso de la adquisición de las competencias.

Tema 3. Liderazgo de servicio

En el tema tres desarrollamos el liderazgo de servicio. Analizamos y debatimos su concepto distinguiéndolo, no sólo del concepto de jefe sino también respecto de otros tipos de liderazgo. Trabajamos el perfil del líder de servicio, es decir, qué competencias tiene que desarrollar un buen líder; y por último abordamos la gran pregunta de cómo pueden comenzar a desarrollarse como líderes, tanto para la sociedad como para su futuro ámbito profesional. Recogemos con los alumnos que, el desarrollo del liderazgo es un camino que dura toda la vida y que tiene que ver con la excelencia; un camino que combina el desarrollo

del liderazgo personal o intrapersonal y el desarrollo del liderazgo hacia los demás o interpersonal. De este modo, los aspectos clave a desarrollar son:

- 3.1 Qué es el liderazgo de servicio.
- 3.2 Competencias del líder.
- 3.3 Desarrollo del liderazgo (intra e interpersonal).

Tema 4. Liderazgo intrapersonal

Este tema enlaza con el tema anterior en la medida que decíamos que, para desarrollar el liderazgo de servicio hemos de desarrollar el liderazgo personal o intrapersonal. En este sentido, hay una serie de competencias críticas que requieren ser desarrolladas como la mirada profunda, la proactividad, el conocimiento personal (cómo soy, qué se me da bien, qué se me da peor, qué me hace único irrepetible), la búsqueda de sentido (para quién soy, para qué estoy aquí, qué quiero hacer con mi vida, qué tipo de persona/profesional quiero ser), aprender a aprender (estilos de aprendizaje, acciones CRECER y hábitos creativos), el pensamiento crítico, analítico y el pensamiento creativo. De este modo son puntos clave a trabajar:

- 4.1 Mirada profunda y proactividad (mentoría 1).
- 4.2 Conocimiento personal: la personalidad (mentoría 2) y el don (mentoría 4).
- 4.3 Superación personal: camino de desarrollo personal, acciones CRECER y hábitos creativos (mentoría 3).
- 4.4 Búsqueda de sentido: vocación y proyecto de vida (mentoría 5).
- 4.5 Aprender a aprender: estilos de aprendizaje.
- 4.6 Pensamiento crítico y analítico: errores cognitivos.

4.7 Pensamiento creativo: la creatividad.

Tema 5. Liderazgo interpersonal

Este tema enlaza con el liderazgo de servicio y con el liderazgo intrapersonal. Decíamos que, para desarrollar el liderazgo de servicio es necesario desarrollar tanto el liderazgo intrapersonal como el interpersonal. En este sentido, hay una serie de competencias críticas que requieren ser desarrolladas:

- El trabajo en equipo, es decir que los alumnos sean capaces de poner su don (aquello que les hace únicos e irrepetibles) y sus roles naturales de equipo al servicio de los demás. Esto es lo que posibilita que el equipo alcance su etapa de madurez y excelencia.
- La comunicación para el encuentro, competencia que se trabaja a través de otras como la presencia plena, la empatía y la asertividad, y la oratoria.

5.1 Trabajo en Equipo.

5.1.1 Diferencias entre equipo y grupo.

5.1.2 Dimensiones de un equipo.

5.1.3 Fases de desarrollo de un equipo.

5.1.4 Roles de equipo.

5.1.5 Resolución de conflictos/negociación.

5.1.6 Toma de decisiones.

5.1.7 Gestión del tiempo y planificación. Actas de equipo.

5.2 Comunicación.

5.2.1 Comunicación para el encuentro: presencia plena, empatía y asertividad.

5.2.2 Presentaciones eficaces: lenguaje verbal, paraverbal y no verbal.

Tabla 33. Temario de HCP

TEMARIO DE HCP	
Tema 1. Introducción	1.1 Presentación de la asignatura: aula, mentoría y Proyecto Transversal (PT).
	1.2 Presentación de la guía docente.
Tema 2. Competencias de la persona	2.1 Historia de las competencias.
	2.2 Tipología de las competencias.
	2.3 Definición del concepto de competencia personal.
	2.4 Pilares de la competencia.
	2.5 Las competencias personales en el contexto profesional.
	2.6 Proceso de la adquisición de las competencias.
Tema 3. Liderazgo de servicio	3.1 Qué es el liderazgo de servicio.
	3.2 Competencias del líder.
	3.3 Desarrollo del liderazgo.
	3.3.1 Liderazgo intrapersonal.
	3.3.2 Liderazgo interpersonal.
Tema 4. Liderazgo intrapersonal	4.1 Mirada profunda y proactividad (mentoría 1).
	4.2 Conocimiento personal: la personalidad (mentoría 2) y el don (mentoría 4).
	4.3 Superación personal: camino de desarrollo personal, acciones CRECER y hábitos creativos (mentoría 3).
	4.4 Búsqueda de sentido: vocación y proyecto de vida (mentoría 5).
	4.5 Aprender a aprender: estilos de aprendizaje.
	4.6 Pensamiento crítico y analítico: errores cognitivos.
	4.7 Pensamiento creativo: la creatividad.
Tema 5. Liderazgo interpersonal	5.1 Trabajo en Equipo.
	5.1.1 Diferencias entre equipo y grupo.
	5.1.2 Dimensiones de un equipo.
	5.1.3 Fases de desarrollo de un equipo.
	5.1.4 Roles de equipo.
	5.1.5 Resolución de conflictos/negociación.
	5.1.6 Toma de decisiones.
	5.1.7 Gestión del tiempo y planificación. Actas de equipo.
	5.2 Comunicación.
	5.2.1 Comunicación para el encuentro: presencia plena, asertividad y empatía.
	5.2.2 Presentaciones eficaces: lenguaje verbal, paraverbal y no verbal.

Fuente: Guía Docente de HCP (2017).

6.5. Metodología

Decíamos que uno de los objetivos de HCP es que los alumnos sean capaces de desarrollar en algún nivel las competencias personales objeto de la asignatura.

En este sentido HCP emplea una metodología experiencial, propia del aprendizaje experiencial (como veíamos en el capítulo cuatro). El aprendizaje experiencial es aquel que deviene de la propia experiencia. Aquel que facilita que este sea valorado como significativo y que sea transferible a la realidad. La transferencia implica que, de algún modo, podamos analizar y medir este aprendizaje a través de observar comportamientos y conductas. La esencia de la transferencia reside en que el alumno adquiera aprendizajes significativos que pueda incorporar e integrar de forma habitual en su manera de ser.

A través de esta metodología experiencial, el alumno, acompañado por su mentor (en las mentorías) y por su profesor y sus compañeros (en el aula), recorre un círculo virtuoso de Experiencia-Iluminación-Convicción-Decisión-Acción, que le afecta y le hace poner en juego toda su persona, que le implica existencialmente y que le lleva a formarse integralmente (*Manual del Formador HCP*, 2018).

Descripción de la metodología:

Esta metodología experiencial está basada principalmente en el aprendizaje experiencial descrito por Kolb (1984, 2015), que plantemos en el capítulo cuatro. Sin embargo, para el desarrollo de las competencias personales objeto de HCP hemos adaptado y personalizado el modelo. Por tanto, pasamos a explicar la metodología propia de HCP (*Manual del Formador HCP*, 2018):

1.- Experiencia. Partimos de la experiencia o vivencia que el alumno que trae a HCP o bien generamos una nueva experiencia. Para este fin, se dispone de distintas herramientas o dinámicas que provocan que los alumnos vivan una determinada experiencia en relación a una o varias de las competencias a desarrollar.

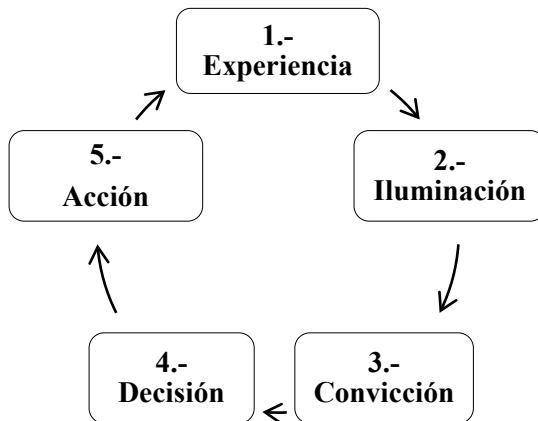
2.- Iluminación. Iluminamos la experiencia o vivencia, es decir, damos sentido a la experiencia que el alumno comparte en el aula o en la mentoría. Para ello, nos detenemos en la experiencia, la observamos cuidadosamente y provocamos que el alumno reflexione sobre ella, a través de plantearle preguntas interpelantes que susciten discusión.

3.- Convicción. Las reflexiones sobre la experiencia y sus propias respuestas respecto del tema en cuestión posibilitan que el alumno llegue a sus propias convicciones.

4.- Decisión. Las convicciones a las que ha llegado le llevan a tomar sus propias decisiones.

5.- Acción. El formador HCP facilita que aquellas decisiones que el alumno ha tomado pasen a la acción.

Figura 17. Metodología de HCP



Fuente: Manual del Formador HCP (2018, p. 8).

6.6. Actividades formativas

Para lograr que este aprendizaje experiencial sea significativo y transferible a la realidad, hemos de emplear diversos recursos o actividades formativas. En el caso concreto de HCP empleamos actividades formativas como (*Guía Docente de HCP*, 2017):

- 1. La lección magistral participativa y experiencial.** A diferencia de la lección magistral clásica, en la que el peso de la docencia recae en el profesor, en la lección magistral participativa buscamos que el estudiante pase de una actitud pasiva a una activa, favoreciendo su participación. Además, se traen al aula y a la mentoría distintos recursos o dinámicas que permiten descubrir el aprendizaje a través de la experiencia.
- 2. El trabajo autónomo.** El alumno, tanto para el aula como para la mentoría, ha de realizar una serie de trabajos autónomos dirigidos por el formador y otros, en los que es el propio alumno quién observa sus necesidades, formula sus metas, identifica los recursos que necesita, implementa las estrategias que considera necesarias y, por último, evalúa los resultados o consecuencias de sus acciones.
- 3. El trabajo cooperativo en grupos reducidos.** Los alumnos divididos por equipos, de entre cuatro y seis personas, han de llevar a cabo un gran trabajo en equipo, conocido como Proyecto Transversal (PT). El PT tiene como objetivos: por un lado, aportar y transformar en algo valioso a la sociedad desde la ciencia que estudian y, por otro, poner en práctica las competencias personales objeto de HCP.

4. **Investigación.** Los alumnos, tanto para el trabajo autónomo como para el colaborativo, realizan búsquedas de información, a partir de diversas fuentes y documentos, llevando a cabo un análisis y síntesis de la documentación investigada, así como el desarrollo de sus propias conclusiones.
5. **Tutorías.** Mediante las tutorías el profesor o mentor, a requerimiento del alumno y en el horario establecido para ello, resuelve las dudas o discute las cuestiones que le plantee el alumno con el fin de orientarle en su aprendizaje y adquisición de las competencias personales.

6.7. Distribución de los tiempos de trabajo

El aprendizaje, para que sea significativo y transferible a la realidad, requiere que el alumno tome una posición activa en el mismo. Este es el único modo para que el alumno realmente incorpore e integre los aprendizajes en su vida.

De este modo, HCP plantea la siguiente distribución de tiempos de trabajo (*Guía Docente de HCP*, 2017):

Tabla 34. Distribución de los Tiempos de Trabajo de HCP

Actividad presencial	Horas	Actividad no presencial	Horas
Clases experienciales	27	Trabajo individual	35
Trabajo en equipo (PT)	22	Trabajo en equipo (PT)	35
Mentorías	6	Estudio teórico	17
Evaluación y presentaciones	5	Trabajo virtual en la red	3
Total horas	60	Total horas	90

Fuente: Guía Docente de HCP (2017).

6.8. Resultados de aprendizaje

Entendemos por resultados de aprendizaje aquello que se espera que el alumno sea capaz de hacer al término de la impartición de la asignatura. Para el caso de HCP se espera que el alumno sea capaz de (*Guía Docente de HCP*, 2017):

- Descubrir que la mirada profunda sobre uno mismo, sobre el otro y sobre la realidad posibilita un sinfín de posibilidades de acción e interrelación.
- Observarse a sí mismo como protagonista de su propia vida, asumiendo la responsabilidad que esto conlleva y desarrollando la proactividad.
- Describir cómo es, identificando sus fortalezas y debilidades así como sus amenazas y oportunidades.
- Descubrir que para superarse, es decir, para desarrollarse no todos los caminos, ni todas las acciones valen; unas conducen al desarrollo y a la felicidad; y otras conducen al empobrecimiento y a la infelicidad.
- Descubrir que cada persona es valiosa, única e irrepetible.
- Empezar a responder a la pregunta de quién es, en relación con aquello que le hace valioso, único e irrepetible.
- Reflexionar acerca de su vocación, de su visión y de su misión.
- Realizar su propio Plan de Desarrollo Personal (PDP).
- Trabajar en equipo, aportando sus fortalezas, sus roles de equipo y todo aquello que como persona, única e irrepetible, le hace insustituible para ese equipo de trabajo.
- Hablar en público con cierto manejo del lenguaje verbal, no verbal y para-verbal.

- Entender y practicar la presencia plena, la empatía y la asertividad como base de la comunicación para el encuentro.

6.9. Sistema de evaluación

El sistema de evaluación pretende evaluar y calificar las distintas actividades de aprendizaje que realizan los alumnos. De este modo, se trata de incentivar el trabajo individual, la participación activa y el trabajo en equipo (*Guía Docente de HCP*, 2017).

A.- Sistema de evaluación del alumno en convocatoria ordinaria

- Pruebas de contenido y de evaluación de adquisición de competencias: 30%.
- Proyecto transversal: 35%.
- Mentorías: 25%.
- Participación activa: 10%.

Atención: La nota mínima en cada una de las pruebas y trabajos que componen los distintos medios de evaluación debe ser, al menos, de 4 puntos sobre 10.

B.- Sistema de evaluación del alumno en convocatoria extraordinaria

- Prueba global de contenidos y de evaluación de adquisición de competencias: 70%.
- Entrega de trabajos asignados por el profesor: 30%.

6.10. Bibliografía

La bibliografía pretende poner a disposición del alumno los libros que son referentes en el ámbito de las competencias personales para que puedan acceder a su consulta y amplíen aquella información que les resulte de interés, así como seleccionen aquellas otras herramientas relevantes para su propio desarrollo en materia de

competencias personales. Diferenciamos entre bibliografía básica y complementaria (*Guía Docente de HCP*, 2017).

Bibliografía básica

CARDONA, P. Creciendo como líder. EUNSA, Navarra, 2009.

COVEY, S. Los siete hábitos de la gente altamente efectiva. PAIDÓS, Barcelona, 2005.

DOMÍNGUEZ PRIETO, X.M., Llamada y proyecto de vida. PPC, Madrid, 2007.

FRANKL, V. El hombre en busca del sentido. Herder, Barcelona, 1979.

MUÑOZ, C. CRESPI, P. ANGREHS, R. Habilidades sociales. Ediciones Paraninfo, Madrid, 2011.

POLAINO, A. Aprender a escuchar. Planeta Testimonio, Barcelona, 2008.

Bibliografía complementaria

EISENBERG, N. Y STRAYER, J. La Empatía y su desarrollo. Desclée de Brouwer, Bilbao, 1992.

LOPEZ QUINTÁS, A. Descubrir la grandeza de la vida. Verbo Divino, Navarra, 2004.

RAMÓN-CORTÉS, F. La isla de los cinco faros. Un recorrido por las claves de la comunicación. RBA. Colección Nueva Empresa, Barcelona, 2010.

Capítulo 7. Evaluación del programa formativo

La universidad, al igual que pretende forjar la excelencia en cada uno de sus alumnos, también aspira a responder a la excelencia académica. Es en este último sentido en el que se establece un proceso riguroso y exhaustivo que permita conocer el impacto de la actividad docente. Este proceso, como hemos dicho, está orientado a trabajar la excelencia; y por tanto, a favorecer una correcta toma de decisiones que permita potenciar aquellos aspectos que han sido valorados positivamente y mejorar aquellos otros aspectos que han sido valorados como áreas de mejora. De este modo, este proceso impacta de manera directa en la calidad educativa.

A lo largo de este capítulo, vamos a abordar: en un primer lugar, el porqué de la evaluación de la actividad docente y qué implica (aspectos cuantitativos y cualitativos de la evaluación); y en un segundo lugar, expondremos los principales resultados de la evaluación cuantitativa y cualitativa de HCP para el curso académico 2016-2017, tanto de la parte de aula como de la parte de mentoría. Por último, presentaremos un resumen y análisis global de HCP para este año académico.

7.1. La evaluación de la actividad docente

La legislación española recoge en el artículo 31 de la LOU (*Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*) que, un aspecto fundamental para la mejora de la calidad de la educación superior es la necesidad de evaluar la actividad docente. En la posterior modificación de esta ley se recoge la idea de que las universidades no sólo tienen el derecho sino también el deber de impulsar las áreas de investigación, de docencia y de

gestión (*Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*).

Por otro lado, el proyecto *Tuning* (2000) también ha recogido la necesidad de establecer aquellas herramientas que se consideren necesarias para que las universidades mejoren progresivamente la calidad de sus programas de educación.

Por último, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha propuesto un programa de apoyo a la evaluación de la actividad docente que se conoce con el nombre de Programa *Docentia*. Este programa nace para dar respuesta a la necesidad de las universidades de contar con un modelo y procedimiento que garantice la calidad de su profesorado y favorezca su reconocimiento y su desarrollo.

En este sentido, la UFV, desde 1994 y sobre la base del trabajo de García Ramos (1997a, 1997b, 1998, 1999; 1995), recoge esta demanda y necesidad para la mejora de la actividad docente, enmarcada dentro del camino de la excelencia académica y que, en última instancia, responde a su misión de mejora y transformación de la sociedad.

En 2007 la UFV inicia el proceso para la certificación de su sistema de evaluación, sistema basado en el trabajo de García Ramos (1997a, 1997b, 1998, 1999; 1995). Como resultado de este proceso, la UFV obtiene la certificación positiva el 2 de diciembre de 2013, obteniendo la validación por las agencias de evaluación: ANECA y ACAP, ahora Fundación para el Conocimiento MADRI+D.

El Programa *Docentia* de la UFV, basado en el trabajo de García Ramos (1997a, 1997b, 1998, 1999; 1995), para la evaluación de la actividad docente aborda cuatro grandes dimensiones docentes y una dimensión más de carácter transversal, que versa sobre el

cumplimiento de la obligación docente (*Programa DOCENTIA. Guía para la Evaluación de la Actividad Docente en la UFV*, 2017).

Las cuatro dimensiones críticas son:

1. Planificación de la docencia.
2. Desarrollo de la docencia.
3. Resultados de la docencia
4. Mejora e innovación.

Estas cuatro dimensiones tienen una correspondencia con las cuatro fases que se deben de dar en un proceso de excelencia o mejora continua:

1. Planificar, implica definir las acciones que se van a realizarse.
2. Hacer, supone la implantación de los planes definidos.
3. Comprobar, implica medir los resultados obtenidos de la implantación.
4. Revisar, supone identificar, de cara a la siguiente planificación, aquellos

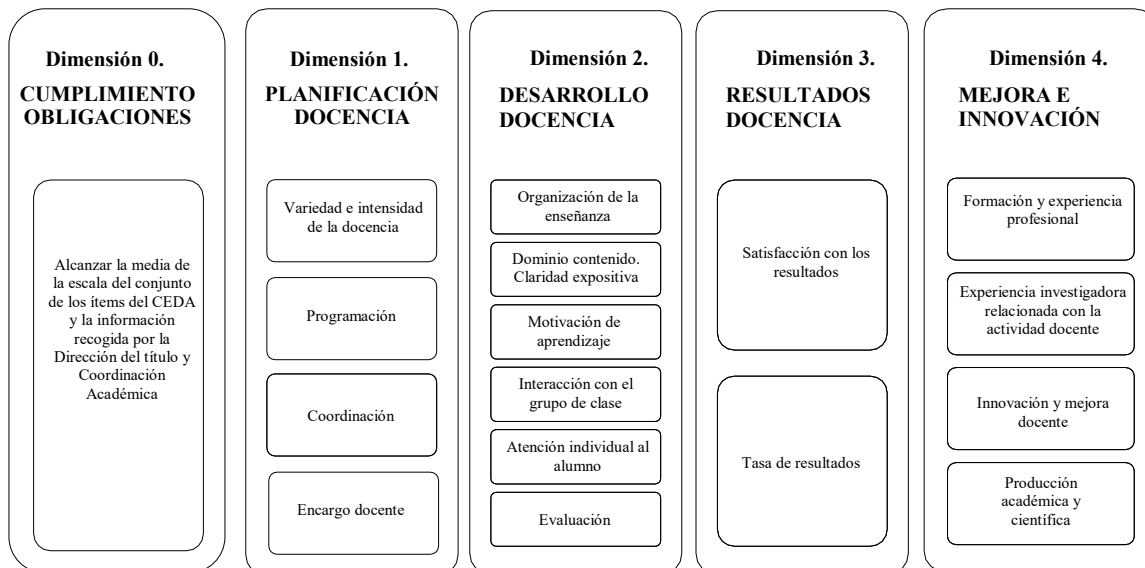
aspectos que han sido bien evaluados para potenciarlos y aquellos otros que han sido peor evaluados para modificarlos.

La evaluación, entendida como la estrategia clave que ilumina el camino hacia la excelencia de la comunidad universitaria, contempla en la UFV: la dimensión transversal o “0” y las cuatro dimensiones con sus correspondientes 16 subdimensiones. Esta evaluación pretende obtener información valiosa y lo más rigurosa posible sobre:

1. Cómo se desarrolla la actividad docente.
2. Cuáles son las mejores prácticas docentes del aula.
3. Los resultados: lo mejor y lo peor valorado.

4. Cuál es la contribución docente a la innovación y a la mejora.

Figura 18. Dimensiones y Subdimensiones de la Evaluación de la Actividad Docente



Fuente: Programa DOCENTIA (2017) basado en García Ramos (1997a, 1997b, 1998, 1999; 1995).

Cada dimensión tiene una puntuación máxima y una mínima; de modo que, es la Comisión de Evaluación quien, en función de los resultados de estas dimensiones y de otra información relevante procedente de otras fuentes, determina la calificación final de cada docente en el programa. Las calificaciones otorgadas pueden ser:

- **Calificación A: EXCELENTE.** El docente obtiene 80 puntos o más y supera la puntuación mínima exigida en cada dimensión.
- **Calificación B: MUY BUENO.** El docente obtiene 70 puntos o más y supera la puntuación mínima exigida en cada dimensión.
- **Calificación C: BUENO.** El docente obtiene 50 puntos o más.
- **Calificación D: DEBE MEJORAR.** El docente obtiene menos de 50 puntos.

▪ **Calificación E: NO VALORABLE.** El docente no llega al mínimo de la Dimensión 0, cumplimiento de obligaciones.

Por último indicar, respecto del proceso de evaluación:

1. La recogida de datos de la evaluación se lleva a cabo al final de cada trimestre (antes de la realización de los exámenes), mediante la cumplimentación del Cuestionario de Evaluación Docente por el Alumnado (CEDA), garantizando total confidencialidad. La cumplimentación de los cuestionarios se realiza de forma presencial u online, según la decisión de la Dirección de cada titulación.

2. Se procede a la aplicación de rúbricas o cuestionarios tanto al director del título como al propio docente.

3. La evaluación se realiza en una escala que va del 1 al 6, siendo el 1 el valor más bajo y el 6 el valor más alto.

7.1.1. Evaluación cuantitativa del CEDA

En este apartado, vamos a exponer la evaluación de carácter cuantitativo que realizan los estudiantes a través de la cumplimentación de un cuestionario con la finalidad de recoger su satisfacción con respecto de la calidad docente. Antes de mostrar el CEDA, basado en el trabajo de García Ramos (1997a, 1997b, 1998, 1999; 1995), vamos a exponer una breve descripción de las dimensiones que mide:

▪ **Evalúa la dimensión cero. Cumplimiento de obligaciones**

Esta dimensión mide en qué grado el docente cumple puntualmente con sus obligaciones de asistencia a clase, de entrega de notas, de tutorías, de correos, etc.

▪ **Evalúa la dimensión dos. Desarrollo de la docencia**

Esta dimensión comprende:

- **La organización de la enseñanza.** Esta subdimensión valora en qué medida el profesor explica la guía docente, presenta el tema y los objetivos principales de cada clase y muestra una buena preparación de las mismas.
- **El dominio de contenidos. Claridad expositiva.** Esta subdimensión quiere valorar en qué medida el profesor muestra un dominio de la materia y es ordenado en la exposición de la misma; si subraya y hace síntesis de las ideas principales de cada tema.
- **La motivación de aprendizaje.** Esta subdimensión pretende valorar en qué medida el docente emplea distintas actividades y recursos didácticos para responder a la gradualidad del alumno en su proceso de aprendizaje y para fomentar su interés por la asignatura.
- **La interacción con el grupo de clase.** Esta subdimensión quiere valorar en qué medida el profesor se comunica con sus alumnos, interesándose por saber si la materia se entiende, motivando la participación activa, provocando debates, trabajos en grupo, etc.
- **La atención individual al alumno.** Esta subdimensión quiere valorar en qué medida el docente se muestra respetuoso con los distintos juicios y opiniones, se muestra accesible, cercano e invierte tiempo en atender individualmente a sus alumnos.
- **La evaluación.** Esta subdimensión quiere valorar en qué medida el docente adecúa el método de evaluación a los objetivos de aprendizaje, informa sobre los criterios de calificación e indica el rendimiento del alumno.

▪ **Evalúa la dimensión tres. Resultados de la docencia**

Esta dimensión mide en qué grado el docente da *feedback* individual y significativo al alumno, el cual le permite mejorar así como aprender cursando la asignatura.

A continuación mostramos los tres cuestionarios cuantitativos del CEDA para HCP:

1. CEDA para el profesor de aula de HCP.
2. CEDA para el mentor de HCP.
3. CEDA para el proceso de mentoría de HCP.

Tabla 35. Cuestionario Cuantitativo del CEDA para el Profesor de Aula de HCP

INFORME CUANTITATIVO - Cuestionario Evaluación												
Carrera:	Profesor:	Grupo :	Nº:	Curso 2016-2017	Curso: 1º	Asignatura : Habilidades y Competencias de la Persona						
Núcleos	ELEMENTOS DEL CUESTIONARIO						Valoración					
							1	2	3	4	5	6
Prog-Org Enseñanza	1	Tengo suficientemente claro la planificación inicial de la asignatura (actividades, criterios de evaluación,...).										
	2	La metodología de enseñanza de la asignatura favorece mi aprendizaje.										
Dominio contenido Claridad expositiva	3	Las explicaciones sobre el contenido de la materia me resultan claras.										
	4	Las dudas planteadas me son resueltas.										
Innovación docente Motivación aprendizaje	5	Puedo conectar la asignatura con situaciones de la vida real.										
	6	Mi deseo de aprender se ve propiciado.										
Interacción grupo clase	7	Las actividades desarrolladas fomentan la interacción con el grupo en clase.										
	8	Los temas tratados me hacen plantearme preguntas.										
Atención individual al alumno	9	Me siento respetado en mis opiniones.										
	10	Me siento acompañado por el profesor.										
Evaluación	11	Me he sentido exigido adecuadamente por este profesor.										
	12	El método de evaluación permite reflejar lo que he aprendido.										
Resultados	13	Recibo feedback significativo que me permite mejorar.										
	14	Aprendo cursando esta asignatura.										
Cumplimiento obligaciones	15	El profesor es puntual en sus compromisos (asistencia a clase, entrega de notas,...).										
	16	Es accesible en la atención al alumno (tutorías, correos, etc.,...).										
Ítems criterio	17	Desde una consideración general, evalúa globalmente: la labor docente de este profesor como facilitador de tu aprendizaje.										
	18	Si pudieras, en qué grado te volverías a matricular en otra asignatura impartida por este profesor.										

Fuente: Vicerrectorado de Calidad y Programa DOCENTIA (2017).

Tabla 36. Cuestionario Cuantitativo del CEDA para el Mentor de HCP

INFORME CUANTITATIVO - Cuestionario Evaluación												
Carrera:		Grupo :	Nº:	Curso 2016-2017	Curso: 1º	Asignatura : Habilidades y Competencias de la Persona						
Mentor:												
Núcleos	ELEMENTOS DEL CUESTIONARIO					Valoración						
						1	2	3	4	5	6	
Prog-Org Enseñanza	1	Al comienzo del programa de mentorías explica su sentido, contenido y criterios de evaluación.										
	2	En cada mentoría hace una presentación de lo que se va a tratar y lo relaciona con lo visto anteriormente.										
Dominio contenido Claridad expositiva	3	Las explicaciones sobre los conceptos clave de cada mentoría me resultan claras.										
Innovación docente Motiv-Aprend	9	Hace que aumente mi interés por la mentoría.										
	11	Me anima a participar en aquellas actividades formativas complementarias que me puedan interesar (conferencias, talleres).										
Atención personal	4	Se muestra accesible para orientarme en cualquier duda que pueda tener (realización de trabajos, conceptos clave, evaluación).										
	5	Es respetuoso con mis juicios y opiniones.										
Cumplimiento obligaciones	10	Mi mentor es puntual en sus compromisos (asistencia, puntualidad, entrega de notas, etc.)										
Resultados	6	Recibo feedback de cada trabajo que me permite aprender y mejorar.										
	7	Me he sentido exigido adecuadamente por mi mentor.										
Impacto mentor	8	Mi mentor me ha ayudado a conocerme y a superarme (a madurar).										
Ítem criterio	12	Desde una consideración general, evalúa globalmente: la labor de acompañamiento de este mentor como facilitador de tu desarrollo.										

Fuente: Vicerrectorado de Calidad y Programa DOCENTIA (2017).

Tabla 37. Cuestionario Cuantitativo del CEDA para el Proceso de Mentoría de HCP

INFORME CUANTITATIVO - Cuestionario Evaluación													
Carrera:		Grupo :		Nº:	Curso 2016-2017	Curso: 1º	Asignatura : Habilidades y Competencias de la Persona						
Mentor:													
Núcleos	ELEMENTOS DEL CUESTIONARIO						Valoración						
							1	2	3	4	5	6	
Resultados	13	La metodología de enseñanza-aprendizaje de la mentoría (sesiones presenciales, trabajos autónomos) favorece mi desarrollo personal.											
	14	Los temas tratados en las mentorías favorecen mi desarrollo personal.											
Metodología- Impacto de la Mentoría	15	La metodología de evaluación (asistencia, puntualidad, y profundización a través de trabajos de reflexión) refleja lo aprendido.											
	16	La mentoría me ha servido para desarrollar habilidades y competencias personales.											
	17	La mentoría me ha servido para desarrollar habilidades y competencias relacionadas con mi carrera.											
Ítem criterio	18	Desde una consideración general, evalúa globalmente: la eficacia formativa de la mentoría como espacio de desarrollo personal.											

Fuente: Vicerrectorado de Calidad y Programa DOCENTIA (2017).

7.1.2. Evaluación cualitativa del CEDA

En este apartado, vamos a exponer la evaluación cualitativa que realizan los estudiantes a través de la cumplimentación de los anteriores cuestionarios en su envés. Es decir, cada cuestionario CEDA, que hemos detallado en el apartado anterior, en su hoja posterior recoge una serie de preguntas de carácter cualitativo que permiten complementar la información que se extrae del cuestionario cuantitativo.

De este modo, esta otra parte complementaria del cuestionario principal permite, por un lado, contextualizar al alumno que hace la evaluación y, por otro, reflejar a través de una comunicación escrita las áreas fuertes y de mejora que detectan los estudiantes sobre la asignatura, en este caso HCP en sus dos ámbitos: aula y mentoría.

A continuación mostramos los dos cuestionarios cualitativos del CEDA para HCP:

1. CEDA para el profesor de aula de HCP.
2. CEDA para el mentor y para el proceso de mentoría de HCP.

Tabla 38. Cuestionario Cualitativo del CEDA para el Profesor de Aula de HCP

INFORME CUALITATIVO						
Carrera: Grupo : Nº: Curso 2016-2017 Curso: 1º Asignatura : Habilidades y Competencias de la Persona						
Profesor:						
DATOS PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL GRUPO DE ALUMNOS						
Nota media curso pasado		Interés inicial por la asignatura		Nivel de dificultad de la asignatura		Media importancia de la asignatura
Menos de 5		Muy bajo		Muy difícil		
5-6,9		Bajo		Difícil		
7-8,9		Medio		Normal		
9-10		Alto		Fácil		
N/C		Muy alto		Muy fácil		
		N/C		N/C		
VALORACIÓN CUALITATIVA						
ASPECTOS POSITIVOS DE LA LABOR DOCENTE						
ASPECTOS A MEJORAR DE LA LABOR DOCENTE						

Fuente: Vicerrectorado de Calidad y Programa DOCENTIA (2017).

Tabla 39. Cuestionario Cualitativo del CEDA para el Mentor y la Mentoría de HCP

INFORME CUALITATIVO	
Carrera: Mentor:	Grupo : Nº: Curso 2016-2017 Curso: 1º Asignatura : Habilidades y Competencias de la Persona  Universidad Francisco de Vitoria UFV Madrid
19. Estamos comprometidos con la mejora continua, por favor date un momento para volcar aquí las observaciones que consideres que pueden ayudarnos a construir contigo.	
20. De los trabajos autónomos que has realizado, ¿cuáles son los que te han aportado mayor aprendizaje?	

Fuente: Vicerrectorado de Calidad y Programa DOCENTIA (2017).

7.2. Resultados del CEDA para el curso académico 2016-2017

En este apartado, vamos a mostrar los resultados de la evaluación del CEDA, tanto los cuantitativos como los cualitativos para HCP, aula y mentoría (*Informe de resultados de la evaluación cuantitativa y cualitativa de HCP*, 2017).

7.2.1. Resultados cuantitativos del CEDA para el curso académico 2016-2017

Mostramos a continuación, una síntesis de los resultados de la evaluación cuantitativa del CEDA para HCP, aula y mentoría, respecto de las Facultades y Titulaciones objeto de nuestro posterior estudio empírico.

Tabla 40. Resultados Cuantitativos del CEDA para HCP. Curso 2016-2017

Facultad	Titulación-Grado		Media HCP-Aula	Media HCP-Mentoría	Media HCP-Global	Media de Titulación
1- Educación	1	Educación Infantil	4,64	4,56	4,60	4,86
	2	Educación Primaria	5,53	5,33	5,43	4,91
2- Ciencias Jurídicas y Empresariales	1	Derecho	4,18	4,49	4,34	4,77
	2	Gastronomía	4,70	4,27	4,49	5,01
	3	Doble grado Derecho + ADE	3,99	5,69	4,84	4,78
3-Ciencias de la Salud	1	Medicina	5,54	5,39	5,46	4,86
	2	Psicología	5,43	5,43	5,43	4,69
4-Ciencias Experimentales	1	Biomedicina	5,00	5,08	5,04	4,14
5-Escuela Politécnica Superior	1	Ingeniería Informática	4,29	4,92	4,61	4,29
	2	Arquitectura	5,07	4,97	5,02	4,85
6-Ciencias de la Comunicación	1	Periodismo	4,39	5,49	4,94	4,53
	2	Comunicación Audiovisual	4,27	5,19	4,73	4,57
TOTALES			4,75	5,07	4,91	4,69

Fuente: Vicerrectorado de Calidad de la UFV (2017).

Como análisis de la tabla anterior podemos recoger:

- En términos globales, la mentoría es ligeramente mejor valorada que el aula, siendo la media global de la mentoría un 5,07 y la del aula un 4,75.
- En términos globales, la valoración global de la asignatura (aula y mentoría) es superior a la media de las asignaturas de las titulaciones de grado; siendo la media global de HCP un 4,91 y la de las titulaciones un 4,69.
- En cuanto a los grados que mejor valoran la asignatura de HCP de manera global, encontramos:
 - Con una puntuación igual a 5 o superior: Educación Primaria, Medicina, Psicología, Biomedicina, y Arquitectura.
 - Con una puntuación entre 4,30 y 4,9: Educación Infantil, Derecho, Gastronomía, Derecho+ADE, Ingeniería Informática, Periodismo y Comunicación Audiovisual.

De este modo podemos decir que, en términos generales, la evaluación cuantitativa ofrecida por los resultados del CEDA respecto a la valoración de HCP como asignatura y respecto a su personal docente es bastante positiva, llegando en varios casos a superar la valoración media de la titulación de grado a la que pertenece.

7.2.2. Resultados cualitativos del CEDA para el curso académico 2016-2017

Mostramos a continuación, una síntesis de los resultados de la evaluación cualitativa del CEDA para HCP, aula y mentoría, respecto de las Facultades y Titulaciones objeto de nuestro posterior estudio empírico.

Tabla 41. Resultados Cualitativos del CEDA para el Aula de HCP. Curso 2016-2017

Facultad	Titulación-Grado		Criterios	Comentarios
1- Educación	1	Educación Infantil	Aspectos positivos	La mayoría de los alumnos la consideran una profesora cercana, asertiva, puntual y comprometida con el aprendizaje de sus estudiantes. Valoran su método de enseñanza y la claridad de sus explicaciones.
			Aspectos a mejorar	Algunos alumnos reclaman más información en lo referente al trabajo final y a la finalidad de algunas actividades.
	2	Educación Primaria	Aspectos positivos	La mayoría de los alumnos destacan de la profesora que es muy organizada, metódica, cercana, responsable y se encarga de hacer dinámicas las clases, fomentando así el aprendizaje y la motivación de los alumnos.
			Aspectos a mejorar	Un alumno pide que dé más información de las notas personales a lo largo del curso.
2- Ciencias Jurídicas y Empresariales	1	Derecho	Aspectos positivos	Un alumno resalta su seriedad como aspecto positivo y comenta que enseña aspectos útiles.
			Aspectos a mejorar	Un alumno comenta que debería tardar menos en atender las necesidades del alumno (e-mail).
	2	Gastronomía	Aspectos positivos	Algunos alumnos creen que es un buen profesor, atento y siempre dispuesto ayudar a los alumnos. Un alumno considera que es agradable, profesional, explica bien y sus clases son amenas.
			Aspectos a mejorar	Algunos alumnos consideran que debería mejorarse el proyecto transversal (PT).
	3	Doble grado Derecho + ADE	Aspectos positivos	Un alumno valora la puntualidad, su motivación, su profesionalidad, entusiasmo, atención y trato con los alumnos.
			Aspectos a mejorar	Algunos alumnos destacan el poco dinamismo de la clase y la falta de claridad. Un alumno considera que debería dar la clase con mayor conexión con los alumnos.
3-Ciencias de la Salud	1	Medicina	Aspectos positivos	La mayoría de los alumnos dicen que es una excelente profesora, motivadora, clases muy amenas. Siempre pendiente del alumno.
			Aspectos a mejorar	Algunos alumnos comentan que debería de estar más claro el sistema de evaluación y el examen.

3-Ciencias de la Salud	2	Psicología	Aspectos positivos	La mayoría de los alumnos destacan de la profesora su cercanía, atención, lo trabajadora que es, sus explicaciones, su entrega con los alumnos así como el gran dinamismo que hay en sus clases.
			Aspectos a mejorar	Un alumno pide más claridad en los apuntes y mayor organización en el temario.
4-Ciencias Experimentales	1	Biomedicina	Aspectos positivos	La mayoría de alumnos comentan que la profesora fomenta el trabajo en equipo. Es una docente empática, cercana y profesional. Sus clases son amenas e interactivas.
			Aspectos a mejorar	La mayoría de alumnos comentan que la profesora debería ser más exigente y organizar mejor la asignatura, la cual, según su opinión, debería ser cuatrimestral.
5-Escuela Politécnica Superior	1	Ingeniería Informática	Aspectos positivos	Algunos alumnos valoran positivamente la docencia: accesibilidad, cercanía y buenas explicaciones.
			Aspectos a mejorar	Un alumno propone reducir el número de tareas.
	2	Arquitectura	Aspectos positivos	La mayoría de los alumnos destacan lo buena profesora que es, crea interés. Las clases son amenas e interesantes.
			Aspectos a mejorar	Un alumno cree que debería ser anual y no cuatrimestre. Habría que profundizar más.
6-Ciencias de la Comunicación	1	Periodismo	Aspectos positivos	Algunos alumnos le consideran un buen profesor y valoran positivamente las prácticas realizadas.
			Aspectos a mejorar	Algunos alumnos mejorarían la planificación de la materia.
	2	Comunicación Audiovisual	Aspectos positivos	La mayoría de los alumnos destacan la labor de la profesora junto con la utilidad de la asignatura y las prácticas.
			Aspectos a mejorar	Varios alumnos piensan que tendrían que ser más amenas las clases y con mayor número de prácticas "reales".

Fuente: Vicerrectorado de Calidad de la UFV (2017).

Tabla 42. Resultados Cualitativos del CEDA para la Mentoría de HCP. Curso 2016-2017

Facultad	Titulación-Grado		Criterios	Comentarios
1- Educación	1	Educación Infantil	Observaciones generales	La mayoría considera que esta asignatura les ayuda mucho, pero en ocasiones debería de centrarse más en lo académico. Proponen que tenga más práctica y un horario más flexible.
			Mayor aprendizaje	La mayoría de los alumnos considera que los trabajos que más les han aportado en su aprendizaje han sido el DAFO, el don y la película Al Frente de la Clase.
	2	Educación Primaria	Observaciones generales	En general los alumnos consideran que lo mejor de las mentorías son los mentores, y que les ha ayudado a conocerse mucho mejor.
			Mayor aprendizaje	La mayoría de los alumnos considera que los trabajos que más le han aportado en su aprendizaje han sido el DAFO, el camino del héroe y el trabajo de la película Al Frente de la Clase.
2- Ciencias Jurídicas y Empresariales	1	Derecho	Observaciones generales	En general los alumnos consideran que las mentorías ayudan mucho al alumno.
			Mayor aprendizaje	La mayoría de los alumnos considera que el trabajo que más les ha aportado en su aprendizaje ha sido el DAFO.
	2	Gastronomía	Observaciones generales	En general los alumnos agradecen la implicación del mentor.
			Mayor aprendizaje	La mayoría de los alumnos considera que los trabajos que más les han aportado en su aprendizaje han sido el DAFO, el don y el camino del héroe.
	3	Doble grado Derecho + ADE	Observaciones generales	En general los alumnos consideran que las mentorías ayudan a conocerse mejor y que tienen muy buena función. Algún alumno considera que debería ser más práctica.
			Mayor aprendizaje	La mayoría de los alumnos considera que los trabajos que más les han aportado en su aprendizaje han sido el DAFO, la mirada y los textos de lectura.
3-Ciencias de la Salud	1	Medicina	Observaciones generales	La mayoría de los alumnos comentan que ayuda mucho al alumno sobre todo en el primer curso de la universidad y que los mentores son muy buenos en el sentido de profesionales.
			Mayor aprendizaje	La mayoría de los alumnos consideran que los trabajos que más le han aportado en su aprendizaje han sido el DAFO, el don, la vocación, misión y visión y el del autoconocimiento. Algunos destacan la mirada profunda y la carta a su yo futuro.

3-Ciencias de la Salud	2	Psicología	Observaciones generales	En general los alumnos consideran que las mentorías deberían darse todos los años que dura el grado, ayudan al alumno a conocerse y son muy útiles. Aun así, consideran que implica mucho trabajo y el tiempo de entrega de los trabajos es muy limitado.
			Mayor aprendizaje	La mayoría de los alumnos consideran que los trabajos que más le han aportado en su aprendizaje han sido el don, la mirada, la proactividad la vocación-misión-visión.
4-Ciencias Experimentales	1	Biomedicina	Observaciones generales	En general los alumnos consideran que las mentorías son muy buenas para el desarrollo personal, académico y profesional, aunque deberían organizarse mejor en cuanto a tiempo y cargas de trabajo. Proponen que los trabajos sean más prácticos e interactivos.
			Mayor aprendizaje	La mayoría de los alumnos consideran que los trabajos que más le han aportado en su aprendizaje han sido el DAFO, el don, el camino del héroe. Algunos destacan la película Medidas Extraordinarias.
5-Escuela Politécnica Superior	1	Ingeniería Informática	Observaciones generales	En general los alumnos consideran que las mentorías les han ayudado a crecer y a desarrollarse como personas. Opinan que deberían reducirse la carga de trabajo y aumentar los tiempos de entrega de los mismos.
			Mayor aprendizaje	La mayoría de los alumnos consideran que los trabajos que más le han aportado en su aprendizaje han sido el DAFO y el don. Algunos destacan el de la mirada y las conversaciones con el mentor.
	2	Arquitectura	Observaciones generales	En general los alumnos consideran que es muy bueno tener a una persona al lado que les oriente, en este caso el mentor. Proponen una menor carga de trabajo.
			Mayor aprendizaje	La mayoría de los alumnos consideran que todos los trabajos les han aportado, pero especialmente: el DAFO, el don y las acciones CRECER.
6-Ciencias de la Comunicación	1	Periodismo	Observaciones generales	En general los alumnos comentan que es un elemento esencial y enriquecedor para su paso por la Universidad. Sin embargo, consideran que les ocupan demasiado tiempo y que implica mucha carga de trabajo.
			Mayor aprendizaje	La mayoría de los alumnos consideran que el trabajo que más les ha aportado es el DAFO.
	2	Comunicación Audiovisual	Observaciones generales	En general los alumnos comentan que las mentorías son muy útiles sobre todo en primero, les ayuda recibir consejos y se sienten escuchados. Destacan que lo mejor de las mentorías son los formadores, aunque implica mucho tiempo y muchos trabajos.
			Mayor aprendizaje	La mayoría de los alumnos consideran que los trabajos que más les han aportado en su aprendizaje han sido el DAFO, el don y la misión-visión.

Fuente: Vicerrectorado de Calidad de la UFV (2017).

Como análisis de esta tabla podemos recoger:

- Respecto del aula HCP, valoran positivamente:
 - La utilidad práctica de la asignatura.
 - El dinamismo de las clases y el fomento de la motivación para participar.
 - La profesionalidad del docente y sus explicaciones respecto de la materia.
 - La cercanía, la empatía, el compromiso, el entusiasmo, el trato individual, la disponibilidad y la accesibilidad de los docentes.
- Respecto del aula HCP, valoran como aspectos a mejorar:
 - Mayor claridad respecto del Proyecto Transversal (PT).
 - Mayor planificación de la materia.
 - Menor número de tareas.
- Respecto de la mentoría HCP, valoran positivamente:
 - La utilidad en su desarrollo personal, académico y profesional.
 - Lo que les ayuda en su conocimiento y desarrollo personal.
 - La ayuda en general que supone para el alumno.
 - La figura del mentor como alguien comprometido, profesional y que sabe escuchar.
 - Que se amplíe al resto de cursos académicos.
- Respecto de la mentoría HCP, valoran como aspectos a mejorar:
 - Menor número de tareas.
 - Más práctico.
 - Menor tiempo.

De este modo podemos decir que, en términos generales, la evaluación cualitativa ofrecida por los resultados del CEDA respecto a la valoración de HCP, tanto en el aula como en la mentoría, es muy positiva; especialmente porque valoran HCP como una asignatura práctica, que fomenta su desarrollo personal, académico y profesional, y que les ha permitido conocerse mejor, de la mano de profesionales cercanos y comprometidos con el alumno.

PARTE II.- ESTUDIO EMPÍRICO

En este trabajo de investigación planteamos la necesidad de formar en competencias personales a los universitarios para su desarrollo en sus distintos ámbitos: personal, social, académico y profesional.

En la primera parte de nuestra tesis doctoral hemos llevado a cabo un análisis teórico acerca de los pilares que sustentan una formación en competencias personales y la necesidad de favorecer su desarrollo en el marco de la educación universitaria de modo que podamos preparar adecuadamente a nuestros alumnos para la gran tarea de la vida, ya sea en su ámbito personal, social, académico o profesional.

En esta segunda parte, pretendemos avanzar en nuestra investigación llevando a cabo un estudio empírico que pueda ofrecernos los datos objetivos que necesitamos para contrastar las hipótesis implícitas que se deducen de nuestro estudio teórico.

De este modo, si afirmamos que las competencias personales son fundamentales en la formación universitaria y se pueden desarrollar, ahora pretendemos responder a las siguientes preguntas: ¿puede un programa formativo dentro del plan de estudios universitarios provocar un desarrollo de dichas competencias?, ¿en qué grado pueden ser desarrolladas?, ¿existen diferencias en el grado de desarrollo de las mismas entre alumnos que han recibido una formación específica en estas competencias y los que no?

Capítulo 8. Problema, hipótesis y variables

En este capítulo abordaremos el problema y los objetivos de la investigación, formularemos las principales hipótesis y determinaremos las variables independientes y dependientes de nuestro estudio.

8.1. Problema de la investigación

Un problema en investigación hace referencia a la pregunta de investigación que pretendemos resolver (Kerlinger y Lee, 2002).

El problema de investigación puede plantearse atendiendo a distintos criterios y teorías, de modo que no hay una única forma correcta o adecuada de plantearlo.

En nuestro caso, para el adecuado planteamiento de nuestro problema de investigación hemos atendido a los tres criterios indispensables que deben estar presentes en toda definición o planteamiento de un problema de investigación (Kerlinger, 1978). De este modo nuestro problema de investigación:

- Expresa una relación entre dos o más variables.
- Está formulado claramente y sin ambigüedad, mediante preguntas que orientan las respuestas que se buscan en la investigación.
- Permite realizar una prueba empírica que confirme o no las hipótesis planteadas.

Por otro lado, nuestro problema de investigación no implica ningún juicio de valor, ni posición moral, ética o religiosa (Tuckman, 1999).

Planteamos el problema de investigación a través de las siguientes preguntas (P):

Tabla 43. Preguntas de la Investigación

P1	¿Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan?
P2	¿Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de la Facultad de Educación de primer curso que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no la cursan (alumnos UCM)?
P3	¿Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen?
P4	¿Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo?
P5	¿Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo?

Fuente: elaboración propia.

Estas son las principales preguntas que pretendemos responder. No obstante, también abordaremos y responderemos otras preguntas complementarias, que si bien no responden directamente al problema de investigación, sí están estrechamente relacionadas con él.

8.2. Objetivos de la investigación

Los objetivos de una investigación nos indican qué se pretende y a qué se aspira con dicha investigación (Sabariego y Bisquerra, 2004).

De este modo, planteamos como objetivos de investigación (O):

Tabla 44. Objetivos de la Investigación

O1	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan.
O2	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de la Facultad de Educación de primer curso que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no la cursan (alumnos UCM).
O3	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen.
O4	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo.
O5	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.

Fuente: elaboración propia.

8.3. Formulación de hipótesis

Una hipótesis es “un enunciado conjetural de la relación entre dos o más variables” (Kerlinger y Lee, 2002, p. 23). Supone el planteamiento de una afirmación que da respuesta al problema de investigación formulado. Por tanto podemos decir que, una hipótesis es la respuesta al problema que el investigador plantea como más probable, atendiendo a la razón, a la lógica y a la experiencia, previo estudio empírico.

De este modo, será la propia investigación la que determine si las hipótesis o las afirmaciones planteadas a priori son válidas o no.

Tras la revisión bibliográfica realizada sobre el estado de la cuestión, las hipótesis (H) que planteamos y que dan respuesta a nuestro problema de investigación son:

Tabla 45. Principales Hipótesis de la Investigación

H1	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan.
H2	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de la Facultad de Educación de primer curso que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no la cursan (alumnos UCM).
H3	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen.
H4	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo.
H5	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, procedemos a presentar un resumen de cada pregunta, objetivo e hipótesis principales.

Tabla 46. Relación de la Pregunta Uno, con su Objetivo e Hipótesis

P1	¿Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan?	O1	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan.	H1	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan.
				H1.1	Existen diferencias significativas en la <u>puntuación total</u> entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan.
				H1.2	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>dimensión intrapersonal</u> entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan.
				H1.3	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>dimensión interpersonal</u> entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan.
				H1.4	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>subdimensión mirada profunda</u> entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan.
				H1.5	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>subdimensión superación personal</u> entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan.
				H1.6	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>subdimensión trabajo en equipo</u> entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan.
				H1.7	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>subdimensión comunicación</u> entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 47. Relación de la Pregunta Dos, con su Objetivo e Hipótesis

P2	¿Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de la Facultad de Educación de primer curso que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no la cursan (alumnos UCM)?	O2	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de la Facultad de Educación de primer curso que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no la cursan (alumnos UCM).	H2	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de la Facultad de Educación que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no la cursan (alumnos UCM).
				H2.1	Existen diferencias significativas en la <u>puntuación total</u> entre los alumnos de la Facultad de Educación que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no (alumnos UCM).
				H2.2	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>dimensión intrapersonal</u> entre los alumnos de la Facultad de Educación que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no (alumnos UCM).
				H2.3	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>dimensión interpersonal</u> entre los alumnos de la Facultad de Educación que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no (alumnos UCM).
				H2.4	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>subdimensión mirada profunda</u> entre los alumnos de la Facultad de Educación que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no (alumnos UCM).
				H2.5	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>subdimensión superación personal</u> entre los alumnos de la Facultad de Educación que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no (alumnos UCM).
				H2.6	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>subdimensión trabajo en equipo</u> entre los alumnos de la Facultad de Educación que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no (alumnos UCM).
				H2.7	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>subdimensión comunicación</u> entre los alumnos de la Facultad de Educación que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no (alumnos UCM).

Fuente: elaboración propia.

Tabla 48. Relación de la Pregunta Tres, con su Objetivo e Hipótesis

P3	¿Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen?	O3	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen.	H3	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen.
				H3.1	Existen diferencias significativas en la <u>puntuación total</u> entre los alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen.
				H3.2	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>dimensión intrapersonal</u> entre los alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen.
				H3.3	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>dimensión interpersonal</u> entre los alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen.
				H3.4	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>subdimensión mirada profunda</u> entre los alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen.
				H3.5	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>subdimensión superación personal</u> entre los alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen.
				H3.6	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>subdimensión trabajo en equipo</u> entre los alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen.
				H3.7	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>subdimensión comunicación</u> entre los alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 49. Relación de la Pregunta Cuatro, con su Objetivo e Hipótesis

P4	¿Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo?	O4	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo.	H4	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo.
				H4.1	Existen diferencias significativas en la <u>puntuación total</u> entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo.
				H4.2	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>dimensión intrapersonal</u> entre los alumnos de la UFV en función del sexo.
				H4.3	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>dimensión interpersonal</u> entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo.
				H4.4	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>subdimensión mirada profunda</u> entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo.
				H4.5	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>subdimensión superación personal</u> entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo.
				H4.6	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>subdimensión trabajo en equipo</u> entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo.
				H4.7	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>subdimensión comunicación</u> entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 50. Relación de la Pregunta Cinco, con su Objetivo e Hipótesis

P5	¿Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo?	O5	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.	H5	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.
				H5.1	Existen diferencias significativas en la <u>puntuación total</u> entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.
				H5.2	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>dimensión intrapersonal</u> entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.
				H5.3	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>dimensión interpersonal</u> entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.
				H5.4	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>subdimensión mirada profunda</u> entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.
				H5.5	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>subdimensión superación personal</u> entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.
				H5.6	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>subdimensión trabajo en equipo</u> entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.
				H5.7	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la <u>subdimensión comunicación</u> entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.

Fuente: elaboración propia.

8.4. Variables

Entendemos por variables aquellas propiedades o constructos objeto de estudio a las que se les pueden asignar valores o números (Kerlinger y Lee, 2002).

8.4.1. Variable independiente principal

La variable independiente se refiere a la probable causa del efecto supuesto, es decir, a la supuesta causa de la variable dependiente (Kerlinger y Lee, 2002).

En nuestro estudio la variable independiente principal es cursar o no la asignatura HCP. Esta variable es de carácter experimental y la dicotomizamos mediante la definición de dos grupos: alumnos que cursan HCP, llamados grupo experimental (GE) y alumnos que no cursan HCP, llamados grupo control (GC).

8.4.2. Variables independientes secundarias y de control

En nuestro estudio las variables independientes secundarias y de control son:

- El sexo, ya que pudiera haber diferencias en algunas de las variables dependientes por efecto del sexo. Esta variable es de carácter cualitativa nominal y dicotómica: mujer (M) y hombre (H).
- La edad, ya que también pudiera haber diferencias en algunas de las variables dependientes por efecto de la edad. Esta variable es de carácter cuantitativa continua, pero la convertimos en variable discreta en tres categorías:

1. De 17 a 18 años.
2. 19 años.
3. 20 años o más.

- El grado que estudian, ya que también puede haber diferencias en algunas de las variables dependientes por efecto del grado. Esta variable es de carácter cualitativa nominal.

- La facultad en la que estudian, ya que también puede haber diferencias en algunas de las variables dependientes por efecto de la facultad. Esta variable es de carácter cualitativa nominal.

8.4.3. Variables dependientes

La variable dependiente la podemos definir como aquella condición que queremos explicar (Kerlinger y Lee, 2002).

Nuestras variables dependientes se refieren al grado de desarrollo de las diferentes competencias personales. Estas competencias y, por tanto, variables dependientes son:

1.- Dimensión intrapersonal.

1.1.- Subdimensión mirada profunda.

1.2.- Subdimensión superación personal.

2.- Dimensión interpersonal.

2.1.- Subdimensión trabajo en equipo.

2.2.- Subdimensión comunicación.

Capítulo 9. Diseño de la investigación

En este capítulo determinaremos la población y la muestra de nuestro estudio, expondremos el diseño de la investigación y, por último, presentaremos el diseño, validación de expertos y aplicación de los instrumentos de medida.

9.1. Población y muestra

9.1.1. Población

Kerlinger y Lee (2002) definen la población como "el conjunto de todos los elementos bajo discusión" (p.61).

La población objeto de nuestro estudio son los alumnos universitarios de la Comunidad de Madrid de primero de grado, tanto de universidades privadas como públicas. Como es lógico, se hace inviable poder acceder a la totalidad de la población objeto de nuestro estudio. Por ello, debido a cuestiones como la complejidad, el coste económico y el tiempo, procederemos a seleccionar una muestra que sea representativa de la población a la que se le generalizarán los resultados del estudio (Rodríguez y Valldeoriola, 2009).

9.1.2. Muestra

Sierra (2003) define la muestra como "una parte de un conjunto o población debidamente elegida, que se somete a observación científica en representación del conjunto, con el propósito de obtener resultados válidos, también para el universo total investigado" (p. 174).

Existen diferentes maneras de seleccionar la muestra, es decir, diferentes tipos de muestreo. Para nuestro estudio, hemos procedido a aplicar un muestreo no probabilístico por conveniencia, también llamado muestreo incidental.

Es un muestreo no probabilístico debido a que la selección de la muestra no se ha realizado sobre el principio de la equiprobabilidad, principio por el cual todos los sujetos de la población tienen las mismas posibilidades de formar parte de la muestra. De este modo, la selección de la muestra se ha llevado a cabo considerando criterios relacionados con la investigación.

Este tipo de muestreo es también conocido como muestreo incidental, en el sentido de que la muestra ha sido seleccionada sin intencionalidad y contando con los sujetos disponibles; no se entiende, por tanto, el vocablo incidental como accidente en sentido estricto (Guilford, 1965). El investigador, en este tipo de muestreo, toma como muestra a aquellos sujetos que le sean convenientes y de fácil acceso (Goodwin y Goodwin, 1996).

Es frecuente, por tanto, encontrar este tipo de muestreo en las ciencias sociales, en concreto en sectores como la psicología o la educación (Garrett, 1953) y también en estudios que requieren de la aplicación de instrumentos de medida como el cuestionario (Pathak, 2008).

Para llevar a cabo la selección de la muestra es importante tener en cuenta dos aspectos esenciales: el tamaño y la representatividad. Ambos aspectos son especialmente críticos ya que son precisamente estos los que nos van a permitir generalizar los resultados de la muestra a toda la población (García Ramos, 1989).

En esta misma línea, Bugada (1970) comenta que, para poder determinar adecuadamente el número de elementos necesarios para una muestra representativa del total de la población objeto de estudio hemos de seleccionar una muestra lo suficientemente grande, pero añade que, atendiendo a criterios de eficiencia, practicidad, coste y tiempo de

la investigación, ha de ser a la vez lo más pequeña posible. De este modo el tamaño de la muestra ha de combinar dos criterios: ser lo suficientemente grande y pequeña a la vez; es decir, ha de tener la justa medida para poder asegurar que nuestra muestra es representativa de la población objeto de estudio.

Para tomar una muestra que trate de garantizar los criterios de suficiencia y representatividad, dividimos a la población de alumnos universitarios españoles de primero de grado en dos grandes grupos: los que cursan la asignatura HCP, que forman el grupo experimental (alumnos de la UFV) y los que no la cursan, que forman el grupo control (alumnos de la UCM).

Llegados a este punto, cabe preguntarse cuál es la muestra que necesitamos para que las conclusiones a las que lleguemos a través del estudio empírico sean ciertamente relevantes y logren aportar un valor significativo a la comunidad investigadora.

De este modo, nos adentramos en un momento crítico de nuestro estudio: asegurar que el tamaño de la muestra sea el adecuado para poder aportar resultados valiosos. Para ello, existen diversas técnicas y programas informáticos que nos facilitan el cálculo del tamaño de la muestra.

En nuestra investigación, hemos utilizado el programa de cálculo muestral llamado Ene 3.0 con un nivel de precisión del 0,40. Este programa nos indica que necesitamos contar con al menos 217 alumnos universitarios de primero de la UCM y con 227 alumnos universitarios de primero de la UFV. El total de la muestra son 444 alumnos universitarios de primero de grado. A su vez, el programa nos divide la muestra atendiendo a los diferentes grados o titulaciones universitarias que hemos identificado. Así cada estrato del

programa Ene 3.0 se corresponde con un grado distinto. Comentar también que, como el cálculo de la muestra se realizó en mayo de 2016, tomamos como referencia los alumnos matriculados en ambas universidades en el curso académico 2015-2016.

En la siguiente tabla mostramos el tamaño de muestra ideal de los alumnos que no cursan HCP (alumnos UCM). Es decir, mostramos el tamaño de muestra ideal para nuestro grupo control (GC).

Tabla 51. Tamaño de Muestra Ideal de Alumnos que No Cursan HCP (Alumnos UCM)

Facultad	Titulación grado		Alumnos 1º Grado 15-16	Porcentaje programa Ene 3.0	Tamaño muestra ideal
1- Educación y Humanidades	1	Educación Infantil (5 grupos)	320	48	104
	2	Educación Primaria (6 grupos)	350	52	113
Nivel de Precisión del 0,40			Alumnos UCM 15-16		Total muestra
			670	100	217

Fuente: elaboración propia.

En la siguiente tabla mostramos el cálculo muestral para los alumnos de la UCM (GC), resultado del programa Ene 3.0 con nivel de precisión del 0,40.

Tabla 52. *Tamaño de la Muestra por Estratos que No Cursan HCP (Alumnos UCM)*

Diseño: Estimación / La media de una variable continua / Estratos	
Objetivo: Tamaño de Muestra	
Parámetros	
Parámetro	Valor
Nivel de Confianza	95,00
Unilateral / Bilateral	bilateral
Número de estratos	2
Desviación Típica Estrato 1	3,00
Desviación Típica Estrato 2	3,00
Proporción de la Muestra en el Estrato 1	48,00
Proporción de la Muestra en el Estrato 2	52,00
Precisión	0,40
Porcentaje de abandonos	0,00
Resultados	
Resultado	Valor
Tamaño de Muestra Estrato 1	104
Tamaño de Muestra Estrato 2	113

Fuente: programa Ene 3.0.

Los dos estratos del programa Ene 3.0 para la UCM se definen como sigue:

- Estrato 1: Educación Infantil.
- Estrato 2: Educación Primaria.

En la siguiente tabla mostramos el tamaño de muestra ideal de los alumnos que cursan HCP (alumnos UFV). Es decir, mostramos el tamaño de muestra ideal para nuestro grupo experimental (GE).

Tabla 53. Tamaño de Muestra Ideal de Alumnos que Cursan HCP (Alumnos UFV)

Facultad	Titulación grado		Alumnos 1º Grado 15-16	Alumnos 1º Grado 15-16	Porcentaje programa Ene 3.0	Tamaño muestra ideal
1- Educación y Humanidades	1	Educación Infantil	22	108	8	18
	2	Educación Primaria	11			
	3	Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	75			
2- Ciencias Jurídicas y Empresariales	1	Derecho	74	284	22	50
	2	Administración y Dirección de Empresas	106			
	3	Marketing	0			
	4	Relaciones Laborales y Recursos Humanos	0			
	5	Criminología	41			
	6	Gastronomía	31			
	7	Doble grado derecho + ADE.	32			
3-Ciencias de la Salud	1	Enfermería	143	450	34	77
	2	Medicina	124			
	3	Fisioterapia	90			
	4	Psicología	93			
4-Ciencias Experimentales	1	Biotechnología	103	144	11	25
	2	Farmacia	41			
	3	Biomedicina	0			
5- Politécnica Superior	1	Ingeniería Informática	55	64	5	12
	2	Arquitectura	9			
6-Ciencias de la Comunicación	1	Bellas Artes	32	265	20	45
	2	Diseño	47			
	3	Periodismo	76			
	4	Publicidad	37			
	5	Comunicación Audiovisual	50			
	6	Creación y Narración de Videojuegos	23			
	7	Relaciones Internacionales				
Precisión del 0,40			Total alumnos UFV 15-16			Total muestra
			1315		100	227

Fuente: elaboración propia.

En la siguiente tabla mostramos el cálculo muestral para los alumnos de la UFV (GE), resultado del programa Ene 3.0 con nivel de precisión del 0,40.

Tabla 54. Tamaño Muestra por Estratos que Cursan HCP (Alumnos UFV)

Diseño: Estimación / La media de una variable continua / Estratos	
Objetivo: Tamaño de Muestra	
Parámetros	
Parámetro	Valor
Nivel de Confianza	95,00
Unilateral / Bilateral	bilateral
Número de estratos	6
Desviación Típica Estrato 1	3,00
Desviación Típica Estrato 2	3,00
Desviación Típica Estrato 3	3,00
Desviación Típica Estrato 4	3,00
Desviación Típica Estrato 5	3,00
Desviación Típica Estrato 6	3,00
Proporción de la Muestra en el Estrato 1	8,00
Proporción de la Muestra en el Estrato 2	22,00
Proporción de la Muestra en el Estrato 3	34,00
Proporción de la Muestra en el Estrato 4	11,00
Proporción de la Muestra en el Estrato 5	5,00
Proporción de la Muestra en el Estrato 6	20,00
Precisión	0,40
Porcentaje de abandonos	0,00
Resultados	
Resultado	Valor
Tamaño de Muestra Estrato 1	18
Tamaño de Muestra Estrato 2	50
Tamaño de Muestra Estrato 3	77
Tamaño de Muestra Estrato 4	25
Tamaño de Muestra Estrato 5	12
Tamaño de Muestra Estrato 6	45

Fuente: programa Ene 3.0.

Los seis estratos del programa Ene 3.0 para la UFV se definen como sigue:

- Estrato 1: Facultad de Educación y Humanidades.
- Estrato 2: Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales.
- Estrato 3: Facultad de Ciencias de la Salud.

- Estrato 4: Facultad de Ciencias Experimentales.
- Estrato 5: Escuela Politécnica Superior.
- Estrato 6: Facultad de Ciencias de la Comunicación.

De este modo, el tamaño de la muestra de nuestro estudio puede resumirse en la tabla siguiente:

Tabla 55. Tamaño de Muestra Ideal de Nuestro Estudio

Muestra	Tamaño de la muestra
Alumnos de 1º curso que no cursan HCP (alumnos UCM)	217 alumnos
Alumnos de 1º curso que cursan HCP (alumnos UFV)	227 alumnos
TOTAL ALUMNOS DE 1º CURSO	444 alumnos

Fuente: elaboración propia.

9.2. Desarrollo del diseño de la investigación

A continuación pasamos a detallar la metodología seleccionada para nuestra investigación.

9.2.1. Metodología de la investigación

Kerlinger y Lee (2002) definen la investigación científica como “una investigación sistemática, controlada, empírica, amoral, pública y crítica de fenómenos naturales. Se guía por la teoría y las hipótesis sobre las presuntas relaciones entre esos fenómenos” (p. 13).

Otros autores nos señalan la importancia de que el investigador escoja un método adecuado para alcanzar los objetivos de su investigación. De este modo, la metodología de la investigación configura otro aspecto crítico del proceso investigador (Latorre, Del Rincón, y Arnal, 2003).

Kerlinger y Lee (2002) indican que “el diseño de investigación constituye el plan y la estructura de la investigación, y se concibe de determinada manera para obtener respuestas a las preguntas de investigación” (p.403).

El diseño experimental persigue relaciones causales entre las variables, mediante la manipulación de la variable independiente, controlando las variables extrañas y aleatorizando los grupos. Por este motivo, en las ciencias del comportamiento y en la investigación educativa no se puede aplicar un diseño experimental verdadero (Kerlinger y Lee, 2002).

Existe otro tipo de diseño llamado diseño comprometido o cuasi-experimental. Kerlinger y Lee (2002) nos indican que estamos ante este tipo de diseño cuando falta alguno o varios de los requisitos de la experimentación verdadera. Recordemos que los requisitos de la experimentación verdadera son: que haya al menos dos grupos, uno que recibe el tratamiento y otro que no, o si lo recibe, que lo reciba de manera diferente, que se manipule al menos una variable independiente y que la asignación de los participantes a los grupos haya sido aleatoria y la del tratamiento a los grupos, también.

El diseño comprometido o cuasi-experimental es un tipo de diseño que, para catalogarse como tal, ha de cumplir también una serie de requisitos. Así, en estos diseños tiene que haber medidas de pre-tratamiento y post-tratamiento, tiene que haber dos grupos, un tratado y otro no y, por último, debe de haber un tratamiento que aplicado en el tiempo provoca la diferencia entre el grupo que ha sido tratado y el que no (Kenny, 1975).

Tuckman (1999) añade el hecho de que, en el diseño cuasi-experimental el no poder asignar sujetos y tratamientos de manera aleatoria o azarosa genera cierta preocupación

sobre los sesgos en la validez, al partir posiblemente de grupos intactos no equivalentes. Para subsanar este problema de la no equivalencia propone utilizar un diseño con grupo control no equivalente.

De este modo podemos concluir que, para nuestra investigación, como para la mayoría de investigaciones realizadas en el campo de las ciencias sociales, optamos por un diseño cuasi-experimental. En este sentido:

- Hemos utilizado grupos naturales ya formados. No hemos podido seleccionar al azar la muestra. Hemos realizado un muestreo incidental.
- No hemos podido controlar todas las variables extrañas (fenómenos que pueden afectar al experimento).

Describimos a continuación nuestro **diseño de investigación cuasi-experimental**:

- Diseño simple, ya que sólo tiene una variable independiente principal: cursar o no la asignatura de HCP.
- Dos grupos naturales no equivalentes: el que cursa HCP, llamado grupo experimental (GE), y el que no cursa HCP, llamado grupo control (GC).
- Muestreo incidental, no probabilístico. Los sujetos que han formado parte del grupo experimental han sido asignados sin un criterio aparente, más que el hecho de tener la asignatura HCP dentro de sus planes de estudios universitarios.
- Muestras no equivalentes, ya que no podemos asumir una efectiva igualdad inicial intergrupos. Para evitar que aparezcan sesgos que puedan contaminar el

efecto de la variable independiente hemos pasado también el instrumento de medida al inicio del curso, antes de iniciar la asignatura HCP.

- Diseño pretest-posttest con grupo control no equivalente. Hemos tomado dos grupos a los que les hemos medido con el mismo instrumento de medida antes del tratamiento; uno de ellos ha cursado la asignatura HCP (grupo experimental) y el otro no (grupo control); y por último, hemos vuelto a medir a esos mismos sujetos con el mismo instrumento de medida que en el pretest. Esto nos servirá para poder valorar el impacto de la variable independiente sobre las variables dependientes definidas.

Tabla 56. Metodología de la Investigación

Formación	Grado	Grupo	Pretest	Tratamiento	Posttest
Natural	Alumnos de 1º curso de UFV	Experimental	0	X	0
	Alumnos de 1º curso de UCM	Control	0		0

Fuente: elaboración propia.

Nuestro diseño de investigación no está exento de algunos riesgos que también hemos de tener en cuenta:

Campbell y Stanley (1963) señalan que la no aleatorización puede generar problemas de validez interna debido a que se dé una selección y madurez diferente entre el grupo control y el grupo experimental, y también por el llamado efecto de regresión. Entendemos que estos riesgos no serán tales dado el poco tiempo transcurrido entre la primera y segunda aplicación del instrumento de medida.

También podríamos tener problemas de validez externa debido a la selección y a la medición en la interacción con el tratamiento y la amenaza de los arreglos reactivos (Campbell y Stanley, 1963).

Otros riesgos asociados a este tipo de diseño pueden venir por acontecimientos externos que se dan durante la investigación por causas diversas como la adaptación de los sujetos al instrumento de medida o a las pruebas, el uso de un procedimiento que no pueda garantizar la adecuada representatividad de la muestra o la aparición de sesgos en la muestra debido a la voluntariedad de su participación (Cook y Campbell, 1979; Shadish, Cook, y Campbell, 2002).

Recogidos los riesgos propios de este tipo de diseño y entendiendo que debemos de presentar nuestras conclusiones con cierta prudencia, esperamos que nuestro estudio pueda aumentar, de algún modo, el conocimiento en esta materia y disciplina.

9.3. Instrumentos de medida

Identificada nuestra población y muestra objeto de estudio, el siguiente paso consiste en decidir, de entre las diversas técnicas de recogida de datos que existen, cuáles son las más idóneas para nuestra investigación.

Entendamos que las técnicas de recogida de datos hacen referencia a los métodos o instrumentos de medida que emplea el investigador para poder hacer registro de las observaciones o bien para facilitar el tratamiento experimental (Bisquerra, 2000).

Observando las técnicas más empleadas en investigación educativa como los test, los cuestionarios, las entrevistas y la observación, entre otras, nosotros hemos optado por las siguientes técnicas de recogida de datos: el cuestionario y la entrevista. Ambas técnicas

están dirigidas a medir el grado de desarrollo de las competencias personales (variables dependientes): mirada profunda, superación personal, trabajo en equipo y comunicación; todas ellas objeto de la asignatura HCP.

El **cuestionario** hace referencia a “un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, característica o variables que son objeto de estudio” (Bisquerra, 2000, p. 88).

Nosotros hemos procedido a la realización de dos cuestionarios para medir el grado de desarrollo de las competencias personales:

- Un cuestionario principal, diseñado y validado por un panel de expertos que permita dar respuesta a nuestras hipótesis principales.
- Un cuestionario secundario, diseñado para ampliar, contrastar y asegurar la fiabilidad y coherencia de los resultados del cuestionario principal.

La **entrevista** hace referencia a “un diálogo intencional orientado hacia unos objetivos” (Bisquerra, 2000, p. 88).

Nosotros hemos empleado la entrevista con carácter investigador, de modo que a través de la misma podamos:

- Por un lado, recoger la información y las respuestas cualitativas respecto del grado de desarrollo de las competencias personales en aquellos alumnos que cursaron la asignatura HCP.
- Por otro lado, hacer contraste o completar el análisis cuantitativo, derivado de los cuestionarios (principal y secundario).

9.3.1. Diseño, validación de expertos y aplicación del cuestionario principal

I. Diseño del cuestionario principal

Nuestro cuestionario principal sobre competencias personales pretende medir adecuadamente el grado de desarrollo respecto de las competencias objeto de medición. Esperamos, por tanto, haber construido un cuestionario fiable y válido (esto lo analizaremos en un momento posterior).

Para el diseño de nuestro cuestionario principal ha sido revelador:

- La recopilación de las ideas más relevantes en materia de competencias personales, fruto de nuestra revisión bibliográfica contemplada en la primera parte de nuestro estudio.
- El análisis de la asignatura HCP, atendiendo a las principales competencias objeto de estudio y de desarrollo de dicha asignatura.
- El estudio de dos cuestionarios de referencia: uno sobre evaluación de competencias en educación emocional y otro sobre competencias emocionales en general.

El primer cuestionario consultado fue el Cuestionario de Educación Emocional (CEE) elaborado por el GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica).

El GROU trabajó desde 1997 en la elaboración y evaluación de programas de educación emocional y finalmente elaboró el CEE. Este instrumento se diseñó para la evaluación de la eficacia de programas de educación emocional. Este instrumento de evaluación se pensó inicialmente para alumnos de educación secundaria. Las dimensiones más significativas que evalúa el cuestionario son: emociones,

autoestima, habilidades sociales, resolución de problemas y habilidades de vida. Este cuestionario está diseñado en escala tipo Likert y consta de 68 ítems (Alvarez et al., 2011).

El segundo cuestionario consultado fue el Qüestionari de Desenvolupament Emocional per Adults (QDE-A); instrumento elaborado para evaluar el nivel de competencia emocional en adultos. El QDE-A en su versión extensa contiene 48 ítems que atienden a cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, competencias sociales, autonomía emocional y competencias para la vida y el bienestar. Este cuestionario está diseñado en escala tipo Likert (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella, y Soldevila, 2010).

Teniendo todos estos aspectos en cuenta, hemos procedido a elaborar nuestro propio instrumento de medida para medir el grado de desarrollo de las competencias personales objeto de la asignatura HCP.

Las fases que seguimos para la elaboración de nuestro instrumento son:

A. Determinación de las dimensiones

Entendemos por dimensión aquel elemento o elementos que forman parte de una variable latente o constructo y que resultan de su estudio.

Las dimensiones que se identifican para la elaboración de nuestro instrumento responden a dos de los grandes tipos de competencias personales objeto de formación de la asignatura HCP: las competencias de carácter intrapersonal y las de carácter interpersonal.

- **La dimensión intrapersonal** recoge aquellas competencias de relación con uno mismo; íntimas y personales.
- **La dimensión interpersonal** recoge aquellas competencias de interrelación con otras personas.

B. Determinación de las subdimensiones

La dimensión intrapersonal se divide en dos subdimensiones:

- **Mirada profunda.** Capacidad para conocerse, aceptarse y responsabilizarse de uno mismo. Esta capacidad favorece una mirada profunda sobre uno mismo, sobre el otro y sobre la realidad; mirada que, a su vez, posibilita nuevas formas de relación con uno mismo, con el otro y con la realidad.
- **Superación personal.** Capacidad para buscar el sentido de la vida, marcarse objetivos que posibiliten el desarrollo personal y emprender las acciones necesarias para conseguir dichos objetivos.

La dimensión interpersonal se divide en dos subdimensiones:

- **Trabajo en equipo.** Capacidad para trabajar en equipo de forma cooperativa, fomentando un clima positivo y contribuyendo a la obtención de resultados.
- **Comunicación.** Capacidad para comunicarse verbal y no verbalmente de manera eficiente, manejando otras competencias de la comunicación como la empatía, la asertividad y la escucha plena.

C. Determinación de los indicadores

Entendemos por indicadores aquellos elementos o evidencias más significativas o representativas de cada subdimensión.

Indicadores de la subdimensión mirada profunda:

- **Conocimiento personal.** Capacidad para conocerse.
- **Aceptación de uno mismo.** Capacidad para aceptarse y quererse.
- **Dependencia de uno mismo - responsabilidad.** Capacidad para responder por los propios actos o decisiones que se toman.

Indicadores de la subdimensión superación personal:

- **Búsqueda de sentido.** Capacidad para hacerse y reflexionar sobre las grandes preguntas de la vida.
- **Objetivos retadores.** Capacidad para plantearse objetivos que permitan desarrollarse y superarse.
- **Proactividad.** Capacidad para emprender acciones que permitan alcanzar las metas propuestas.

Indicadores de la subdimensión trabajo en equipo:

- **Cooperación.** Capacidad para trabajar y fomentar que los miembros del equipo puedan influir y contribuir de forma equitativa.
- **Clima positivo.** Capacidad para fomentar y trabajar con respeto, actitud positiva y motivación interna.
- **Resultados.** Capacidad para trabajar y fomentar la planificación, reparto de funciones y cumplimiento de tareas para alcanzar los objetivos establecidos.

Indicadores de la subdimensión comunicación:

- **Comunicación verbal.** Capacidad para utilizar el lenguaje como medio de expresión, oral o escrito.
- **Comunicación no verbal.** Capacidad para emplear códigos para-verbales y no verbales que faciliten la comunicación.
- **Competencias de la comunicación.** Capacidad para poner en marcha algunas competencias de la comunicación como la empatía, la asertividad y la escucha plena.

D. Determinación de los subindicadores

Establecemos tres subindicadores para cada indicador. De este modo, cada indicador queda definido por tres rasgos o comportamientos observables que consideramos críticos y representativos del mismo. Además, estos nos permitirán definir con mayor exactitud cada uno de los ítems del cuestionario.

Subindicadores del indicador conocimiento personal:

- **Fortalezas.**
- **Debilidades.**
- **Don.**

Subindicadores del indicador aceptación de uno mismo:

- **Fortalezas y debilidades.**
- **Ser único e irrepetible.**
- **Ser inacabado.**

Subindicadores del indicador dependencia de uno mismo-responsabilidad:

- **Autor de mi vida.**
- **Atribución de causalidad.**
- **Responsabilidad.**

Subindicadores del indicador búsqueda de sentido:

- **Sentido de la vida.**
- **Vocación.**
- **Metas (visión).**

Subindicadores del indicador objetivos retadores:

- **Objetivos de mejora.**
- **Objetivos retadores.**
- **Tutor o mentor.**

Subindicadores del indicador proactividad:

- **Puesta en marcha de acciones.**
- **Superación de obstáculos.**
- **Iniciativa.**

Subindicadores del indicador cooperación:

- **Intercambio de ideas.**
- **Ponerse al servicio del equipo.**
- **Actitud colaborativa.**

Subindicadores del indicador clima positivo:

- **Respeto.**
- **Actitud positiva.**
- **Motivación interna.**

Subindicadores del indicador resultados:

- **Planificación.**
- **Reparto de funciones.**
- **Cumplimiento de tareas.**

Subindicadores del indicador comunicación verbal:

- **Ideas relevantes.**
- **Orden y estructura.**
- **Claridad.**

Subindicadores del indicador comunicación no verbal:

- **Contacto visual.**
- **Movimiento de manos y cuerpo.**
- **Tono y ritmo.**

Subindicadores del indicador competencias de la comunicación:

- **Empatía.**
- **Asertividad.**
- **Escucha plena.**

E. Determinación inicial de los ítems

Primero determinamos una serie de ítems relacionados con los datos de identificación. Estos son:

1. Nombre y apellidos:
2. Universidad:
3. Facultad:
4. Grado:
5. Grupo:
6. Nº de créditos del grado:
7. Género: ☐ Mujer ☐ Hombre
8. Edad:
9. Estudios de grado o formación superior anterior:

Posteriormente desarrollamos cada uno de los ítems que recogen el comportamiento o actuación esencial referida a cada subindicador.

Para medir el grado de conformidad respecto de cada uno de estos ítems se ha tomado la escala Likert del 1 al 6, siendo el 1 el grado más bajo y el 6 el grado más alto. De este modo, cada sujeto mostrará su grado de conformidad para cada ítem, valorándolo del 1 al 6; donde 1 significa nada, 2 significa poco, 3 significa regular, 4 significa bastante, 5 significa mucho y 6 significa completamente.

La redacción inicial de los ítems se recoge a continuación:

I. Para la subdimensión de mirada profunda se elaboraron los ítems:

▪ **De conocimiento personal:**

- 10. Puedo identificar algunas de mis fortalezas.
- 11. Puedo identificar algunas de mis debilidades.
- 12. Empiezo a identificar mi don, es decir, aquello que me hace especial, diferente, único.

▪ **De aceptación de uno mismo:**

- 13. Me acepto como soy (con mis debilidades, mis fortalezas).
- 14. Me reconozco como una persona única e irrepetible.
- 15. Entiendo mi vida como un continuo camino de aprendizaje y desarrollo.

▪ **De dependencia / responsabilidad de uno mismo:**

- 16. Considero que las circunstancias pueden condicionarme pero no me determinan, es decir, ante las circunstancias de la vida siempre pienso que puedo hacer algo.
- 17. Cuando algo no sale como espero, analizo lo sucedido, buscando posibles causas internas y externas.
- 18. Me responsabilizo de las consecuencias de mis actos, decisiones, aunque el resultado no sea el esperado.

II. Para la subdimensión de superación personal se elaboraron los ítems:

▪ **De búsqueda de sentido:**

- 19. De vez en cuando reflexiono sobre los objetivos, las metas de mi vida.
- 20. En ocasiones me pregunto el porqué, el para qué, el sentido de mi vida.
- 21. Alguna vez me pregunto por mi vocación, por aquello a lo que estoy llamado a ser.

▪ **De objetivos retadores:**

- 22. Suelo establecerme objetivos de mejora (académicos, personales o profesionales).
- 23. Me propongo objetivos retadores, que me sacan de mi zona de confort.
- 24. Busco o cuento con alguien que me acompaña en mi desarrollo personal, profesional o académico.

▪ **De proactividad:**

- 25. Emprendo acciones para alcanzar mis objetivos o metas.
- 26. Cuando encuentro obstáculos en mi camino pongo soluciones.
- 27. Tomo la iniciativa, las riendas de mi vida y hago que las cosas sucedan.

III. Para la subdimensión de trabajo en equipo se elaboraron los ítems:

▪ **De cooperación:**

- 28. Comparto mis ideas, iniciativas, conocimientos, etc. con mi equipo.
- 29. Me pongo al servicio de mi equipo, ofreciendo mi ayuda, consejo, apoyo.
- 30. Promuevo el trabajo cooperativo en el equipo, a través de incentivar la integración, participación y escucha entre los miembros del equipo.

- **De clima positivo:**

- 31. Trato con respeto a los miembros de mi equipo.
- 32. Muestro buena actitud y disposición en el trabajo en equipo.
- 33. Trato de motivar al equipo, comentando los aspectos positivos del trabajo, del equipo, los logros conseguidos, posibles aprendizajes, etc.

- **De orientación a resultados:**

- 34. En mi equipo solemos utilizar alguna herramienta de planificación (ejemplo: acta de reunión) para ordenar las tareas y cuándo las llevaremos a cabo.
- 35. En mi equipo de trabajo repartimos las funciones, roles o tareas entre los miembros del mismo.
- 36. Entrego las tareas a mi equipo en forma y plazos establecidos.

IV. Para la subdimensión de comunicación se elaboraron los ítems:

- **De comunicación verbal:**

- 37. En mis trabajos escritos o exposiciones orales expreso las ideas principales del tema tratado.
- 38. Mis trabajos escritos o exposiciones orales siguen una estructura que incluye: introducción, desarrollo y conclusión.
- 39. Utilizo un lenguaje claro en mi comunicación (oral o escrita).

▪ **De comunicación no verbal:**

40. Cuando hago presentaciones en público establezco contacto visual con el público.

41. Cuando hago presentaciones en público mi movimiento de manos y cuerpo acompaña mi discurso.

42. Cuando hago presentaciones en público mi tono (volumen) y ritmo (velocidad) favorecen la comprensión de mi mensaje.

▪ **Otras competencias de la comunicación:**

43. Tengo una actitud empática hacia los demás, es decir, puedo conectar con la emoción, pensamiento del otro, acogerlo y aceptarlo.

44. Soy asertivo en mi comunicación, es decir, soy capaz de decir aquello que quiero decir (más o menos positivo) respetándome a mí mismo y a los demás.

45. Soy capaz de escuchar activamente, es decir, soy capaz de atender, de poner los cinco sentidos para comprender el mensaje.

La siguiente tabla recoge, de manera visual y sintética, los datos de identificación del cuestionario inicial, previa validación del panel de expertos.

Tabla 57. Datos de Identificación en su Versión Inicial, previa Validación de Expertos

1. Nombre y apellidos:	5. Grupo:
2. Universidad:	6. Nº de créditos del grado:
3. Facultad:	7. Género: ☐ Mujer ☐ Hombre
4. Grado:	8. Edad:
9. Estudios de grado o formación superior anterior:	

Fuente: elaboración propia.

A continuación se muestra una tabla resumen que recoge la estructura de nuestro cuestionario principal inicial en cuanto a: dimensiones, subdimensiones, indicadores, subindicadores e ítems, previa validación del panel de expertos.

Tabla 58. Estructura de Dimensiones, Subdimensiones, Indicadores e Ítems. Versión Inicial, Previa a la Valoración de Expertos

Competencias personales				
Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Subindicadores	Ítems
Intrapersonal	Mirada profunda	Conocimiento personal Capacidad para conocer cómo y quién soy	1.- Conocimiento de mis fortalezas	10 Puedo identificar algunas de mis fortalezas
			2.- Conocimiento de mis debilidades	11 Puedo identificar algunas de mis debilidades
			3.- Conocimiento de mi don	12 Empiezo a identificar mi don, es decir, aquello que me hace especial, diferente, único
		Aceptación de uno mismo Capacidad para acogerse y quererse como se es, hoy y en potencia	1.- Aceptación de uno mismo (fortalezas y debilidades)	13 Me acepto como soy (con mis debilidades, mis fortalezas)
			2.- Reconocimiento de mí mismo como ser único	14 Me reconozco como una persona única e irreplicable
			3.- Reconocimiento de mí mismo como ser en potencia	15 Entiendo mi vida como un continuo camino de aprendizaje y desarrollo
		Dependencia de uno mismo-responsabilidad Capacidad para responder a lo que me acontece, por mis actos o decisiones	1.- Dependencia de uno mismo en algún porcentaje	16 Considero que las circunstancias pueden condicionarme pero no me determinan, es decir, ante las circunstancias de la vida siempre pienso que puedo hacer algo
			2.- Situar adecuadamente la causa de los acontecimientos que me suceden	17 Cuando algo no sale como espero, analizo lo sucedido, buscando posibles causas internas y externas
			3.- Responsabilizarse de los actos propios	18 Me responsabilizo de las consecuencias de mis actos y decisiones aunque el resultado no sea el esperado

Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Subindicadores	Ítems
Intrapersonal	Superación personal	Búsqueda de sentido Capacidad para hacerse o reflexionar sobre las grandes preguntas de la vida	3.- Preguntarse por las metas (visión) 1.- Preguntarse por el sentido de la vida 2.- Preguntarse por la vocación	19 De vez en cuando reflexiono sobre los objetivos, las metas de mi vida
				20 En ocasiones me pregunto el porqué, el para qué, el sentido de mi vida
				21 Alguna vez me pregunto por mi vocación, por aquello a lo que estoy llamado a ser
		Objetivos retadores Capacidad de plantearse objetivos que permitan desarrollarse, superarse	1.- Plantearse objetivos de mejora 2.- Plantearse objetivos retadores 3.- Tutor o mentor	22 Suelo establecerme objetivos de mejora (académicos, personales o profesionales)
				23 Me propongo objetivos retadores, que me sacan de mi zona de confort
				24 Busco o cuento con alguien que me acompaña en mi desarrollo personal, profesional o académico
		Proactividad Capacidad para emprender acciones que permitan alcanzar metas, sueños	1.- Accionar (poner en acción) 2.- Superar obstáculos 3.- Iniciativa en la vida	25 Emprendo acciones para alcanzar mis objetivos o metas
				26 Cuando encuentro obstáculos en mi camino pongo soluciones
				27 Tomo la iniciativa, las riendas de mi vida y hago que las cosas sucedan

Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Subindicadores	Ítems
Interpersonal	Trabajo en equipo	Cooperación Capacidad para trabajar y fomentar que los miembros del equipo puedan influir y contribuir de forma equitativa	1.- Aportar, compartir, intercambiar ideas 2.- Ponerse al servicio del equipo 3.- Promover la cooperación	28 Comparto mis ideas, iniciativas, conocimientos, etc. con mi equipo
				29 Me pongo al servicio de mi equipo, ofreciendo mi ayuda, consejo, apoyo
				30 Promuevo el trabajo cooperativo en el equipo, a través de incentivar la integración, participación y escucha entre los miembros del equipo
		Clima positivo Capacidad para fomentar y trabajar con respeto, actitud positiva y motivación interna	1.- Respeto 2.- Actitud 3.- Motivación interna	31 Trato con respeto a los miembros de mi equipo
				32 Muestro buena actitud y disposición en el trabajo en equipo
				33 Trato de motivar al equipo, comentando los aspectos positivos del trabajo, del equipo, los logros conseguidos, posibles aprendizajes, etc.
		Orientación a resultados Capacidad para trabajar y fomentar la planificación, reparto de funciones y cumplimiento de tareas para alcanzar los objetivos establecidos	1.- Planificación 2.- Reparto de funciones 3.- Cumplimiento de tareas	34 En mi equipo solemos utilizar alguna herramienta de planificación (ejemplo: acta de reunión) para ordenar las tareas y cuándo las llevaremos a cabo
				35 En mi equipo de trabajo repartimos las funciones, roles o tareas entre los miembros del mismo
				36 Entrego las tareas a mi equipo en forma y plazos establecidos

Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Subindicadores	Ítems
Interpersonal	Comunicación	Comunicación verbal Capacidad para utilizar el lenguaje como medio de expresión, oral o escrito	1.- Exponer ideas relevantes 2.- Orden y estructura en la comunicación 3.- Lenguaje claro	37 En mis trabajos escritos o exposiciones orales expreso las ideas principales del tema tratado
				38 Mis trabajos escritos o exposiciones orales siguen una estructura que incluye: introducción, desarrollo y conclusión
				39 Utilizo un lenguaje claro en mi comunicación (oral o escrita)
		Comunicación no verbal Capacidad para emplear códigos para-verbales y no verbales que faciliten la comunicación	1.- Mirada-contacto visual 2.- Movimiento del cuerpo y de las manos 3.- Tono/ritmo	40 Cuando hago presentaciones en público, establezco contacto visual con el público
				41 Cuando hago presentaciones en público mi movimiento de manos, cuerpo acompañan mi discurso
				42 Cuando hago presentaciones en público mi tono (volumen) y ritmo (velocidad) favorecen la comprensión de mi mensaje
		Competencias de la comunicación Capacidad de poner en marcha algunas competencias de la comunicación como la empatía, la asertividad y la escucha plena	1.- Empatía 2.- Asertividad 3.- Escucha plena	43 Tengo una actitud empática hacia los demás, es decir, puedo conectar con la emoción, pensamiento del otro, acogerlo y aceptarlo
				44 Soy asertivo en mi comunicación, es decir, soy capaz de decir aquello que quiero decir (más o menos positivo) respetándome a mí mismo y a los demás
				45 Soy capaz de escuchar activamente, es decir, soy capaz de atender, de poner los cinco sentidos para comprender el mensaje

Fuente: elaboración propia.

II. Validación del cuestionario principal por el panel de expertos

La validez de un método, en nuestro caso, la validez del instrumento de medida diseñado (cuestionario principal sobre competencias personales) se refiere a la exactitud con la que podemos medir adecuadamente aquellas variables o rasgos que pretendemos medir a través de dicho instrumento de medida (García Ramos, 1986).

El procedimiento más común para validar cuestionarios, en una primera aproximación, es el juicio de expertos (Escobar y Cuervo, 2008).

De este modo, una vez diseñado nuestro instrumento de medida (el cuestionario sobre competencias personales), para poder asegurar que este es un método válido para medir las competencias objeto de la asignatura HCP procedimos a someterlo a juicio de expertos.

En lo referido al número de expertos que ha de formar parte del comité, revisada la literatura al respecto, no parece haber unanimidad en la respuesta. Nuestra propuesta, respecto a este punto, era formar un comité de un mínimo de 15 expertos y de un máximo de 20 expertos.

Finalmente, nuestro panel de expertos para el juicio y evaluación exhaustiva de nuestro cuestionario ha estado compuesto por 18 especialistas en investigación educativa y en competencias.

Detallamos, a continuación, la configuración y áreas de conocimiento de nuestro panel de expertos.

Tabla 59. Comité de Expertos

Experto	Nombre	Doctorado	Categoría Académica
1	Jesús Manso Ayuso	Doctor en Educación	Contratado Doctor (UAM)
2	Lorena Pastor Gil	Doctora en Educación	Profesora Asociada departamento MIDE (UCM)
3	Covadonga Ruiz de Miguel	Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación	Ayudante Doctor - Facultad de Educación (UCM)
4	Ramón Pérez Juste	Doctor en Pedagogía	Profesor emérito (UNED)
5	Xavier Giovanni Ordoñez Camacho	Doctor en Pedagogía	Profesor Ayudante Doctor (UCM)
6	Elvira Carpintero Molina	Doctora en Psicopedagogía	Profesor Ayudante Doctor en MIDE (UCM)
7	Luis Lizasoain Hernández	Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación	Profesor Titular de Universidad (UPV)
8	Javier Valle López	Doctor en Ciencias de la Educación	Profesor Titular de Universidad (UAM)
9	M ^a José Fernández Díaz	Doctora en Educación	Catedrática de Universidad (UCM)

Experto	Nombre	Doctorado	Categoría Académica
10	Emelina López González	Doctora en Educación	Profesor Titular de Universidad (UV)
11	Jesús Miguel Rodríguez Mantilla	Doctor en Educación	Profesor Ayudante Doctor (UCM; UCJC)
12	Antonio José García-Escribano Cruz	Doctor en Humanidades y Ciencias Sociales	Presidente de la Fundación López Quintás
13	Álvaro Moraleda Ruano	Doctor en Educación	Profesor Asociado (UCJC)
14	Teresa de Dios Alija	Doctora en Humanidades y Ciencias Sociales	Profesor Adjunto (UFV)
15	Mar Martín Tobella	Licenciada en Psicología	PAS. Departamento de Formación (UFV)
16	Belén Martín González	Licenciada en Derecho	PAS. Departamento de Mentorías (UFV)
17	Pilar Rodríguez Gabriel	Licenciada en Psicología	PAS. Profesora y mentora de HCP (UFV)
18	Coral González Barbera	Doctora en Psicopedagogía	Profesora Titular (UCM)

Fuente: elaboración propia.

El proceso de validación de expertos comenzó con el envío de un pequeño dossier informativo, recogido en el Anexo 1. Este documento recoge una carta de presentación de la doctoranda por un lado, así como el objeto de estudio de la tesis y del instrumento de medida, seguido del cuadro de dimensiones, subdimensiones, indicadores, subindicadores e ítems. El documento también recogía el cuestionario y la guía para la correcta validación del cuestionario por parte de los expertos.

La escala que utilizamos para la validación del cuestionario por parte del panel de expertos fue una escala tipo Likert del 1 al 6, siendo el 1 la puntuación más baja y el 6 la puntuación más alta.

Pasamos a continuación a detallar la guía de validación. Esta comprende tres partes:

Parte I. Presentación, datos de identificación e instrucciones sobre el proceso de respuesta

Apartado para valorar la claridad del cuestionario, la adecuación a los destinatarios, la extensión y la calidad del contenido respecto de los datos de identificación e instrucciones sobre el proceso de respuesta.

Tabla 60. Plantilla de Valoración de Datos de Identificación e Instrucciones del Cuestionario

	Valoración de 1 a 6
Claridad	
Adecuación a los destinatarios	
Extensión	
Calidad del contenido	

Fuente: elaboración propia.

Este apartado también incluye un espacio para introducir modificaciones y observaciones relativas a la presentación, concretamente para los datos de identificación e instrucciones de respuesta.

Parte II. Ítems del cuestionario

Apartado para valorar cada uno de los ítems según los criterios de adecuación dimensión/coherencia, claridad en la redacción y adecuación a los destinatarios.

Tabla 61. Plantilla de Valoración de los Ítems del Cuestionario

Competencias				Valoración del 1 al 6		
Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Ítem	Coherencia	Claridad	Adecuación
Intrapersonal	Mirada profunda	Conocimiento personal	10			
			11			
			12			
		Aceptación de uno mismo	13			
			14			
			15			
		Dependencia de uno mismo-Responsabilidad	16			
			17			
			18			
	Superación personal	Búsqueda de sentido	19			
			20			
			21			
		Objetivos retadores	22			
			23			
			24			
		Proactividad	25			
			26			
			27			

Competencias				Valoración del 1 al 6		
Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Ítem	Coherencia	Claridad	Adecuación
Interpersonal	Trabajo en equipo	Cooperación	28			
			29			
			30			
		Clima positivo	31			
			32			
			33			
		Orientación a resultados	34			
			35			
			36			
	Comunicación	Comunicación verbal	37			
			38			
			39			
		Comunicación no verbal	40			
			41			
			42			
		Competencias de la comunicación	43			
			44			
			45			

Fuente: elaboración propia.

Este apartado también incluye tres campos abiertos para comentar qué ítems se sugieren añadir, qué ítems se sugieren eliminar y cuáles modificar.

Parte III. Valoración general del cuestionario

Apartado para valorar el orden lógico de la presentación, la cantidad de ítems y la validez del contenido. También incluye un apartado para añadir comentarios y observaciones finales.

Tabla 62. Plantilla de Valoración General del Cuestionario

	Valoración de 1 a 6
Orden lógico de la presentación	
Cantidad de ítems	
Validez de contenido del cuestionario	

Fuente: elaboración propia.

A continuación, procedemos a recoger los principales resultados y análisis de la evaluación de los expertos siguiendo las tres partes identificadas en la guía de validación recién comentada.

La valoración de los 18 expertos respecto de la **parte I, presentación, datos de identificación e instrucciones sobre el proceso de respuesta**, en la que se valoran los criterios de claridad del cuestionario, adecuación a los destinatarios, extensión y calidad del contenido, nos indica:

- Atendiendo en primer lugar a la valoración cuantitativa de cada criterio, recogida en la tabla que se muestra a continuación, comprobamos que, todas las puntuaciones medias de estos criterios oscilan entre un 4,94 (puntuación más baja) y un 5,56 (puntuación más alta). Estos datos nos muestran una primera propuesta de mejora respecto a la claridad de los datos de identificación e instrucciones del proceso. No obstante, para que esta valoración sea relevante hemos de comprobar la homogeneidad de las valoraciones de cada criterio; y para ello calculamos el coeficiente de variación de Pearson. Observamos que, este toma valores comprendidos entre 0,11 y 0,20; valores todos ellos cercanos a cero. Esto nos indica que existe poca variabilidad entre los datos, es decir,

no se dispersan con respecto a la media, por lo que las valoraciones son bastante homogéneas.

Tabla 63. Valoración de los Datos de Identificación e Instrucciones del Cuestionario

	Media	Varianza	D. Típica	Coef. Variación
Claridad	4,94	1,00	1,00	0,20
Adecuación destinatarios	5,17	1,09	1,04	0,20
Extensión	5,56	0,38	0,62	0,11
Calidad del contenido	5,22	0,42	0,65	0,12

Fuente: elaboración propia.

▪ Atendiendo en segundo lugar a la valoración cualitativa respecto de la presentación, los datos de identificación e instrucciones sobre el proceso de respuesta, los expertos nos plantean una serie de mejoras concretas:

- Respecto a las instrucciones nos indican que “hablemos del grado de grado de acuerdo o desacuerdo, no de opinión”. Procedimos a modificarlo; de hecho la redacción final de las instrucciones atiende a estas indicaciones y a una mayor claridad y simplicidad en su redacción.
- Respecto al campo de nombre y apellidos nos sugieren eliminarlo para salvaguardar el anonimato y la sinceridad en las respuestas. Nos indican que “no es necesario nominar a los sujetos” ya que con un número o clave que los identifique es suficiente. Recogemos la aportación y procedimos a eliminar este campo.

- Respecto de los campos de grupo, número de créditos del grado y estudios de grado o formación superior anterior, nos indican que “parecen no ser muy relevantes para nuestro estudio”. De este modo, procedimos a eliminarlos, pues es cierto que no aportaban nada sustancial al estudio.
- Por otro lado, nos sugieren que “cambiamos el campo de género por el de sexo”, por entender que el término es más correcto. Procedimos por tanto a sustituirlo.

Se pueden apreciar todos estos cambios en el siguiente apartado que recoge la versión final del cuestionario.

La valoración cuantitativa de los 18 expertos respecto de la **parte II, ítems del cuestionario**, en la que se valora cada uno de los ítems según los criterios de adecuación dimensión/coherencia, claridad en la redacción y adecuación a los destinatarios, queda recogida en las siguientes tablas que se muestran a continuación.

Tabla 64. Valoración de los Ítems respecto del Criterio de Adecuación Dimensión/Coherencia

Competencias				Valoración del 1 al 6																		
Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Ítem	Adecuación dimensión/coherencia																		Promedio 5,62
				E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	
Intrapersonal	Mirada profunda	Conocimiento personal	10	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	5,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,78
			11	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	5,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,78
			12	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	1,00	1,00	4,00	6,00	6,00	2,00	4,00	6,00	6,00	6,00	5,00	4,00	4,78
		Aceptación de uno mismo	13	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,89
			14	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	2,00	4,00	5,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	4,00	5,39
			15	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	4,00	3,00	5,00	2,00	5,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,22
		Dependencia de uno mismo	16	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	5,00	4,00	6,00	6,00	4,00	3,00	6,00	6,00	6,00	6,00	3,00	5,00	6,00	5,28
			17	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	5,00	6,00	6,00	5,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	3,00	6,00	6,00	5,56
			18	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	3,00	6,00	6,00	5,67
	Promedio mirada profunda			6,00	5,67	6,00	6,00	6,00	5,33	3,89	4,89	5,33	5,11	5,33	5,22	5,67	6,00	6,00	5,00	5,67	5,56	5,48
	Superación personal	Búsqueda de sentido	19	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	5,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,78
			20	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	2,00	6,00	5,00	6,00	5,00	6,00	5,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,56
			21	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	2,00	6,00	4,00	6,00	5,00	6,00	2,00	5,00	6,00	6,00	5,00	5,00	5,22
		Objetivos retadores	22	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,83
			23	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	5,00	5,00	5,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	5,67
			24	3,00	6,00	6,00	3,00	6,00	3,00	5,00	1,00	5,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	3,00	3,00	4,72
		Proactividad	25	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,94
			26	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	6,00	5,78
			27	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	5,00	6,00	5,00	5,00	6,00	6,00	3,00	6,00	6,00	4,00	5,44
	Promedio superación personal			5,67	6,00	6,00	5,67	6,00	5,44	4,56	5,44	5,11	5,89	5,22	5,67	5,33	5,67	5,44	6,00	5,56	5,22	5,55

Competencias				Valoración del 1 al 6																				
Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Ítem	Adecuación dimensión/coherencia																		Promedio 5,62		
				E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18			
Interpersonal	Trabajo en equipo	Cooperación	28	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	2,00	6,00	6,00	5,67	
			29	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	5,89	
			30	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00
		Clima positivo	31	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	3,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,83
			32	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,89
			33	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,83
		Resultados	34	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	3,00	3,00	6,00	3,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	5,28	
			35	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	3,00	4,00	6,00	3,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,44
			36	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,83
	Promedio trabajo en equipo				6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,78	6,00	5,33	5,11	6,00	4,89	6,00	6,00	6,00	6,00	5,56	6,00	5,67	5,74	
	Comunicación	Comunicación verbal	37	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	5,00	6,00	5,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,72	
			38	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	5,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	5,72	
			39	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	5,83	
		Comunicación no verbal	40	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,89	
			41	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	5,83	
			42	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	5,89	
		Competencias de la comunicación	43	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	4,00	6,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	2,00	6,00	6,00	6,00	5,00	5,39	
			44	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	4,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	2,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,56	
			45	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	2,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,67	
	Promedio comunicación				6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,67	5,00	5,33	5,67	6,00	5,22	6,00	6,00	4,67	6,00	6,00	6,00	5,44	5,72	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 65. Valoración de los Ítems Respecto del Criterio de Claridad de Redacción

Competencias				Valoración del 1 al 6																		
Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Ítem	Claridad redacción																		Promedio
				E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	5,33
Intrapersonal	Mirada profunda	Conocimiento personal	10	6,00	6,00	6,00	6,00	2,00	4,00	6,00	5,00	6,00	3,00	6,00	4,00	3,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,17
			11	6,00	6,00	6,00	6,00	2,00	4,00	6,00	5,00	6,00	4,00	6,00	2,00	3,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,11
			12	6,00	5,00	6,00	6,00	2,00	4,00	2,00	4,00	4,00	3,00	5,00	2,00	4,00	6,00	6,00	6,00	5,00	4,00	4,44
		Aceptación de uno mismo	13	6,00	6,00	6,00	6,00	NC	5,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	5,76
			14	6,00	6,00	6,00	6,00	NC	6,00	6,00	6,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	6,00	6,00	6,00	5,00	4,00	5,35
			15	6,00	6,00	6,00	6,00	NC	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,71
		Dependencia de uno mismo	16	6,00	4,00	5,00	6,00	NC	5,00	4,00	6,00	5,00	4,00	5,00	6,00	5,00	6,00	4,00	3,00	6,00	6,00	5,06
			17	6,00	6,00	6,00	6,00	NC	4,00	6,00	6,00	6,00	5,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	3,00	6,00	6,00	5,59
			18	6,00	3,00	6,00	6,00	NC	3,00	6,00	6,00	3,00	5,00	4,00	5,00	6,00	6,00	6,00	3,00	4,00	6,00	4,94
	Promedio mirada profunda			6,00	5,33	5,89	6,00	2,00	4,33	5,33	5,56	5,11	4,33	5,11	4,56	4,67	6,00	5,78	5,00	5,44	5,56	5,24
	Superación personal	Búsqueda de sentido	19	6,00	6,00	6,00	6,00	2,00	5,00	6,00	6,00	6,00	5,00	3,00	4,00	3,00	2,00	6,00	6,00	4,00	6,00	4,89
			20	6,00	6,00	6,00	6,00	2,00	4,00	6,00	6,00	3,00	6,00	3,00	4,00	5,00	2,00	6,00	6,00	5,00	6,00	4,89
			21	6,00	6,00	6,00	6,00	2,00	5,00	6,00	6,00	4,00	4,00	5,00	4,00	2,00	2,00	6,00	6,00	5,00	5,00	4,78
		Objetivos retadores	22	6,00	4,00	6,00	6,00	2,00	5,00	6,00	6,00	4,00	5,00	5,00	3,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,22
			23	6,00	6,00	6,00	6,00	NC	5,00	6,00	6,00	6,00	4,00	5,00	2,00	4,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	5,29
			24	6,00	4,00	6,00	6,00	NC	5,00	6,00	6,00	6,00	4,00	3,00	6,00	6,00	6,00	6,00	3,00	5,00	6,00	5,29
		Proactividad	25	6,00	6,00	6,00	6,00	NC	4,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,65
			26	6,00	6,00	6,00	6,00	NC	4,00	6,00	6,00	6,00	5,00	5,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	5,59
			27	6,00	6,00	6,00	6,00	NC	5,00	6,00	6,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	6,00	3,00	6,00	4,00	4,00	5,00
	Promedio superación personal			6,00	5,56	6,00	6,00	2,00	4,67	6,00	6,00	5,00	4,56	4,33	3,89	4,78	4,67	5,67	5,67	5,00	5,56	5,18

Competencias				Valoración del 1 al 6																			
Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Ítem	Claridad redacción																		Promedio	
				E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	5,33	
Interpersonal	Trabajo en equipo	Cooperación	28	6,00	6,00	6,00	6,00	2,00	5,00	6,00	6,00	5,00	5,00	3,00	2,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	5,11	
			29	6,00	6,00	6,00	6,00	2,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	5,00	5,00	5,50	
			30	6,00	6,00	6,00	6,00	2,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	4,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	4,00	5,28
		Clima positivo	31	6,00	6,00	6,00	6,00	2,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	2,00	6,00	6,00	6,00	2,00	6,00	4,00	5,11	
			32	6,00	6,00	6,00	6,00	2,00	5,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	2,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	5,33	
			33	6,00	6,00	6,00	6,00	2,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	4,00	6,00	6,00	6,00	5,00	4,00	5,33	
		Resultados	34	6,00	6,00	6,00	6,00	1,00	3,00	6,00	6,00	4,00	5,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	2,00	6,00	4,00	5,00	
			35	6,00	6,00	6,00	6,00	1,00	3,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	5,50	
			36	6,00	6,00	6,00	6,00	2,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	5,44	
	Promedio trabajo en equipo			6,00	6,00	6,00	6,00	1,78	4,44	6,00	6,00	5,56	5,44	5,33	4,00	5,56	6,00	6,00	5,11	5,44	4,56	5,29	
	Comunicación	Comunicación verbal	37	6,00	6,00	6,00	6,00	NC	4,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,65	
			38	6,00	6,00	6,00	6,00	NC	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,88	
			39	6,00	4,00	6,00	6,00	NC	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	2,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	5,47	
		Comunicación no verbal	40	6,00	6,00	6,00	6,00	NC	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,94	
			41	6,00	6,00	6,00	6,00	NC	6,00	6,00	6,00	5,00	4,00	6,00	2,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	5,00	5,47	
			42	6,00	6,00	6,00	6,00	NC	5,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	5,76	
		Competencias de la comunicación	43	6,00	6,00	5,00	6,00	NC	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	4,00	6,00	6,00	5,00	4,00	6,00	5,00	5,00	5,47	
			44	6,00	6,00	5,00	6,00	NC	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	4,00	6,00	5,00	4,00	6,00	6,00	5,00	5,53	
			45	6,00	6,00	5,00	6,00	NC	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	3,00	4,00	6,00	5,00	4,00	6,00	4,00	6,00	5,29
	Promedio comunicación			6,00	5,78	5,67	6,00	NC	5,11	NC	6,00	5,67	5,22	5,44	4,44	6,00	5,67	5,33	6,00	5,44	5,56	5,61	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 66. Valoración de los Ítems respecto del Criterio de Adecuación a los Destinatarios

Competencias				Valoración del 1 al 6																			
Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Ítem	Adecuación destinatarios																		Promedio	
				E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	5,73	
Intrapersonal	Mirada profunda	Conocimiento personal	10	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,89
			11	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,89
			12	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	4,00	5,00	2,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	3,00	2,00	5,06
		Aceptación de uno mismo	13	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	5,89
			14	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	3,00	6,00	5,67
			15	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,83
		Dependencia de uno mismo	16	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	3,00	5,00	4,00	5,50
			17	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	3,00	5,00	6,00	5,67
			18	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	3,00	6,00	4,00	5,61
	Promedio mirada profunda				6,00	5,78	6,00	6,00	6,00	4,56	6,00	5,78	5,78	5,56	5,44	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	5,00	5,11	5,67
	Superación personal	Búsqueda de sentido	19	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	5,00	6,00	5,78	
			20	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	4,00	6,00	5,67	
			21	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	6,00	5,00	4,00	4,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	3,00	4,00	5,28	
		Objetivos retadores	22	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,89	
			23	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	4,00	5,67	
			24	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	5,00	5,67	
		Proactividad	25	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,83	
			26	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	5,78	
			27	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	3,00	6,00	5,67
	Promedio superación personal				6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,67	6,00	6,00	5,56	5,33	5,44	5,78	6,00	5,67	6,00	6,00	4,67	5,33	5,69

Competencias				Valoración del 1 al 6																				
Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Ítem	Adecuación destinatarios																		Promedio		
				E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	5,73		
Interpersonal	Trabajo en equipo	Cooperación	28	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	5,78	
			29	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	4,00	5,67	
			30	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	4,00	5,61
		Clima positivo	31	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	5,78
			32	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	5,89	
			33	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	4,00	5,78	
		Resultados	34	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	3,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	3,00	5,61	
			35	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	3,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,83
			36	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,94
	Promedio trabajo en equipo			6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,11	6,00	6,00	6,00	5,89	5,89	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,44	4,44	5,77	
	Comunicación	Comunicación verbal	37	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	5,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,78	
			38	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,78	
			39	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	5,83	
		Comunicación no verbal	40	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	5,83	
			41	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	4,00	5,78	
			42	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	5,78	
		Competencias de la comunicación	43	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	4,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	4,00	5,56	
			44	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	5,83	
	Promedio comunicación			6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,67	6,00	6,00	6,00	5,44	5,44	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,56	4,89	5,78	

Fuente: elaboración propia.

De este modo, después de observar y analizar los datos que se muestran en las tres tablas, podemos concluir:

- De manera global, observamos que los promedios de todos los ítems respecto de los criterios de adecuación dimensión/coherencia, claridad en la redacción y adecuación a los destinatarios son superiores a 5 sobre 6. En concreto:

- El promedio global de todos los ítems respecto al criterio de adecuación a la dimensión/coherencia es de 5,62 sobre 6.
- El promedio global de todos los ítems respecto al criterio de claridad en la redacción es de 5,33 sobre 6.
- El promedio global de todos los ítems respecto al criterio de adecuación a los destinatarios es de 5,73 sobre 6.

- De manera específica, atendemos a la valoración de cada uno de los expertos respecto de cada ítem, en función de los criterios a valorar.

- **Subdimensión mirada profunda**

- En relación al criterio de adecuación a la dimensión/coherencia, el promedio es de 5,48 sobre 6. No obstante, el indicador de conocimiento personal, en concreto el ítem 12, es el que resulta más bajo valorado, con una puntuación de 4,78 sobre 6.
- En relación al criterio de claridad en la redacción, el promedio es 5,24 de sobre 6. No obstante, el indicador de conocimiento personal, en concreto el ítem 12, es el que resulta peor valorado, con un 4,44 sobre 6.

- En relación al criterio de adecuación a los destinatarios, el promedio es de 5,67 sobre 6. No obstante, nuevamente, el indicador de conocimiento personal, en concreto el ítem 12, es el que resulta más bajo valorado, con un 5,06 sobre 6.

- **Subdimensión superación personal**

- En relación al criterio de adecuación a la dimensión/coherencia, el promedio es de 5,55 sobre 6. No obstante, el indicador de objetivos retadores, en concreto el ítem 24, es el que resulta más bajo valorado, con una puntuación de 4,72 sobre 6.
- En relación al criterio de claridad en la redacción, el promedio es 5,18 de sobre 6. No obstante, el indicador de búsqueda de sentido, en concreto el ítem 21, es el que resulta más bajo valorado, con un 4,78 sobre 6, seguido de los ítems 19 y 20, con una valoración de 4,89 sobre 6.
- En relación al criterio de adecuación a los destinatarios, el promedio es de 5,69 sobre 6. No obstante, el indicador de búsqueda de sentido, en concreto el ítem 21, es el que resulta más bajo valorado, con una puntuación de 5,28 sobre 6.

- **Subdimensión trabajo en equipo**

- En relación al criterio de adecuación a la dimensión/coherencia, el promedio es de 5,74 sobre 6. No obstante, el indicador de resultados, en concreto el ítem 34, es el que resulta más bajo valorado, con un 5,28 sobre 6.
- En relación al criterio de claridad en la redacción, el promedio es 5,29 de sobre 6. No obstante, los indicadores de cooperación y de clima positivo, en concreto los ítems 28 y 31, son los peores valorados, con un 5,11 sobre 6.

- En relación al criterio de adecuación a los destinatarios, el promedio es de 5,77 sobre 6. No obstante, los indicadores de cooperación y resultados, en concreto los ítems 30 y 34, son los que resultan más bajos valorados, con un 5,61 sobre 6.

▪ **Subdimensión comunicación**

- En relación al criterio de adecuación a la dimensión/coherencia, el promedio es de 5,72 sobre 6. No obstante, el indicador de competencias de la comunicación, en concreto el ítem 43, es el que resulta más bajo valorado, con un 5,39 sobre 6.
- En relación al criterio de claridad en la redacción, el promedio es 5,61 de sobre 6. No obstante, el indicador de competencias de la comunicación, en concreto el ítem 45, es el que resulta peor valorado, con un 5,29 sobre 6.
- En relación al criterio de adecuación a los destinatarios, el promedio es de 5,78 sobre 6. No obstante, el indicador de competencias de la comunicación, en concreto el ítem 43, es el que resulta más bajo valorado, con un 5,56 sobre 6.

Atendiendo a la valoración cuantitativa, que acabamos de resumir, y a la cualitativa, en la que los expertos nos hicieron diversos comentarios, sugerencias y matizaciones para cada ítem, procedimos, no sólo a revisar la coherencia, claridad y adecuación de los ítems recién identificados, sino, a la de todos ellos; de modo que, como se observará, la redacción final de ítems dista en buena parte de la redacción inicial.

Mostramos a continuación, una tabla resumen de la información de promedios que acabamos de comentar.

Tabla 67. Resultados Globales de la Valoración de los Ítems del Cuestionario

Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Ítem	Promedio Adecuación Dimensión	Promedio Claridad Redacción	Promedio Adecuación Destinatarios	Totales Promedio
Intrapersonal	Mirada profunda	Conocimiento personal	10	5,78	5,17	5,89	5,61
			11	5,78	5,11	5,89	5,59
			12	4,78	4,44	5,06	4,76
		Aceptación de uno mismo	13	5,89	5,76	5,89	5,85
			14	5,39	5,35	5,67	5,47
			15	5,22	5,71	5,83	5,59
		Dependencia de uno mismo	16	5,28	5,06	5,50	5,28
			17	5,56	5,59	5,67	5,60
			18	5,67	4,94	5,61	5,41
		Promedio mirada profunda		5,48	5,24	5,67	5,46
	Superación personal	Búsqueda de sentido	19	5,78	4,89	5,78	5,48
			20	5,56	4,89	5,67	5,37
			21	5,22	4,78	5,28	5,09
		Objetivos retadores	22	5,83	5,22	5,89	5,65
			23	5,67	5,29	5,67	5,54
			24	4,72	5,29	5,67	5,23
		Proactividad	25	5,94	5,65	5,83	5,81
			26	5,78	5,59	5,78	5,71
			27	5,44	5,00	5,67	5,37
		Promedio superación personal		5,55	5,18	5,69	5,47

Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Ítem	Promedio Adecuación Dimensión	Promedio Claridad Redacción	Promedio Adecuación Destinatarios	Totales Promedio
Interpersonal	Trabajo en equipo	Cooperación	28	5,67	5,11	5,78	5,52
			29	5,89	5,50	5,67	5,69
			30	6,00	5,28	5,61	5,63
		Clima positivo	31	5,83	5,11	5,78	5,57
			32	5,89	5,33	5,89	5,70
			33	5,83	5,33	5,78	5,65
		Resultados	34	5,28	5,00	5,61	5,30
			35	5,44	5,50	5,83	5,59
			36	5,83	5,44	5,94	5,74
		Promedio trabajo en equipo		5,74	5,29	5,77	5,60
	Comunicación	Comunicación verbal	37	5,72	5,65	5,78	5,72
			38	5,72	5,88	5,78	5,79
			39	5,83	5,47	5,83	5,71
		Comunicación no verbal	40	5,89	5,94	5,83	5,89
			41	5,83	5,47	5,78	5,69
			42	5,89	5,76	5,78	5,81
		Competencias de la comunicación	43	5,39	5,47	5,56	5,47
			44	5,56	5,53	5,83	5,64
			45	5,67	5,29	5,83	5,60
		Promedio comunicación		5,72	5,61	5,78	5,70

Fuente: elaboración propia.

Tabla 68. Resultados Globales de la Valoración de las Subdimensiones por Experto

	Mirada profunda	Superación personal	Trabajo en equipo	Comunicación
Experto 1	6,00	5,89	6,00	6,00
Experto 2	5,59	5,85	6,00	5,93
Experto 3	5,96	6,00	6,00	5,89
Experto 4	6,00	5,89	6,00	6,00
Experto 5	4,67	4,67	4,59	6,00
Experto 6	4,74	4,93	4,44	5,15
Experto 7	5,07	5,52	6,00	5,67
Experto 8	5,41	5,81	5,78	5,78
Experto 9	5,41	5,22	5,56	5,78
Experto 10	5,00	5,26	5,78	5,56
Experto 11	5,30	5,00	5,37	5,37
Experto 12	5,26	5,11	5,33	5,48
Experto 13	5,44	5,37	5,85	6,00
Experto 14	6,00	5,33	6,00	5,44
Experto 15	5,93	5,70	6,00	5,78
Experto 16	5,00	5,89	5,56	6,00
Experto 17	5,37	5,07	5,63	5,67
Experto 18	5,41	5,37	4,89	5,30
Media	5,42	5,44	5,60	5,71
Varianza	0,18	0,16	0,25	0,07
D. Típica	0,43	0,40	0,50	0,27
Coef. Variación	0,08	0,07	0,09	0,05

Fuente: elaboración propia.

Analizando la información que nos presenta esta última tabla comprobamos que, todas las puntuaciones medias de los expertos para las subdimensiones de mirada profunda, superación personal, trabajo en equipo y comunicación oscilan entre un 5,42 (puntuación más baja) y un 5,71 (puntuación más alta) sobre 6. Estos datos nos vuelven a evidenciar que, al menos los ítems formulados para la subdimensión de mirada profunda (5,42 sobre

6) y superación personal (5,44 sobre 6) requieren ser revisados y reformulados en algún punto.

No obstante, como hemos dicho anteriormente, para que esta valoración sea relevante hemos de comprobar la homogeneidad de las valoraciones de cada subdimensión; y para ello calculamos el coeficiente de variación de Pearson. Observamos que este toma valores comprendidos entre 0,05 y 0,09; valores todos ellos cercanos a cero. Esto nos indica que existe poca variabilidad entre los datos; es decir, no se dispersan con respecto a la media, por lo que las valoraciones son bastante homogéneas.

Por último, analizamos la valoración cuantitativa de los 18 expertos respecto de la **parte III, valoración general del cuestionario**, en la que se valoran los criterios de orden lógico, cantidad de ítems y validez del contenido.

Tabla 69. Valoración General respecto del Cuestionario

	Media	Varianza	D. Típica	Coef. Variación
Orden lógico presentación	5,44	0,50	0,70	0,13
Cantidad de ítems	5,06	1,35	1,16	0,23
Validez contenido cuestionario	5,11	0,58	0,76	0,15

Fuente: elaboración propia.

Atendiendo en primer lugar a la valoración cuantitativa de cada criterio, recogida en esta tabla, comprobamos que todas las puntuaciones medias de estos criterios oscilan entre un 5,06 (puntuación más baja) y un 5,44 (puntuación más alta) sobre 6. Para observar la relevancia de esta valoración comprobamos la homogeneidad de las valoraciones; y para ello calculamos el coeficiente de variación de Pearson. Observamos que este toma valores

comprendidos entre 0,13 y 0,23; valores todos ellos cercanos a cero. Esto nos indica que existe poca variabilidad entre los datos, es decir, no se dispersan con respecto a la media, por lo que las valoraciones son bastante homogéneas.

Observando nuevamente la valoración de la cantidad de ítems, referida con un 5,06 sobre 6, y recogiendo el único comentario que tenemos al respecto que nos sugería aumentar el número de ítems, ya que considera que el cuestionario es pequeño para tantos factores, finalmente, previo estudio y análisis de la cuestión, desestimamos la propuesta. Así pues, consideramos proporcionada la cantidad de ítems por indicador. La razón principal es doble: por un lado, pensamos que no afectará a la validez de constructo, ya que si bien son 12 indicadores, con tres ítems cada uno, son sólo 4 subdimensiones (que se corresponden con los grandes núcleos objeto de estudio); por otro lado, tenemos que tener presente que, cuanto más largo (mayor número de ítems) es un cuestionario mayor porcentaje de riesgo hay de que se cumplimente con menor grado de veracidad por cansancio, desinterés y aburrimiento, como algunas causas.

Lo que sí procedimos a añadir fue un ítem de valoración global respecto del grado de desarrollo de las competencias personales en su conjunto.

III. Edición de la versión final del cuestionario principal

Atendidos todos los comentarios cualitativos y revisados con especial atención aquellos ítems con menor puntuación en la valoración cuantitativa, procedimos a revisar nuevamente la literatura entorno a las competencias objeto de estudio, de modo que reescribimos todos los ítems del cuestionario.

Mostramos a continuación la tabla de diseño de versión final del cuestionario.

Tabla 70. Diseño Final del Instrumento de Medida

Competencias personales				
Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Subindicadores	Ítems
Intrapersonal	Mirada profunda	Conocimiento personal. Capacidad para conocer cómo y quién soy	1.- Fortalezas 2.- Debilidades 3.- Don	5. Reconozco mis fortalezas, es decir, mis cualidades o talentos
				6. Reconozco mis debilidades, es decir, mis defectos o áreas de mejora
				7. Me doy cuenta de lo que me hace único y especial
		Aceptación de uno mismo. Capacidad para acogerme y quererme como soy	1- Fortalezas y debilidades 2.- Ser único e irrepetible 3.- Ser inacabado	8. Me acepto como soy, con mis fortalezas y mis debilidades
				9. Me reconozco como una persona única e irrepetible
				10. Entiendo mi vida como un continuo camino de aprendizaje y desarrollo
		Dependencia de uno mismo. Capacidad para responder, en mi vida, por mis actos o decisiones	1.- Autor de mi vida 2.- Atribución de causalidad 3.- Responsabilidad	11. Soy el protagonista de mi vida, es decir, las circunstancias me condicionan, pero no me determinan
				12. Cuando algo no sale como espero, analizo lo sucedido buscando posibles causas o razones
				13. Me responsabilizo de las consecuencias de mis actos y decisiones

Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Subindicadores	Ítems
Intrapersonal	Superación personal	Búsqueda de sentido. Capacidad para hacerse y reflexionar sobre las grandes preguntas de la vida	1.- Sentido de mi vida 2.- Mi vocación 3.- Mis metas (visión)	14. Me pregunto por el sentido de mi vida, por el porqué y el para qué de mi existencia
				15. Me pregunto por mi vocación profesional, personal o ambas
				16. Reflexiono sobre las metas u objetivos de mi vida
		Objetivos retadores. Capacidad para plantearse objetivos que me permitan desarrollarme y superarme	1.- Objetivos de mejora 2.- Objetivos retadores 3.- Tutor o mentor	17. Me propongo objetivos para mejorar, ya sean académicos, personales o profesionales
				18. Los objetivos que me propongo me suponen un gran reto
				19. Tener un mentor o tutor me ayuda a establecer objetivos de mejora
		Proactividad. Capacidad para emprender acciones que me permitan alcanzar mis metas y sueños	1.- Puesta en marcha de acciones 2.- Superación de obstáculos 3.- Iniciativa	20. Llevo a cabo acciones para alcanzar mis objetivos o metas
				21. Cuando encuentro obstáculos, busco soluciones
				22. Tomo la iniciativa, hago lo posible para que las cosas sucedan

Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Subindicadores	Ítems
Interpersonal	Trabajo en equipo	Cooperación. Capacidad para trabajar y fomentar que los miembros del equipo puedan influir y contribuir de forma equitativa	1.- Intercambio de ideas 2.- Ponerse al servicio del equipo 3.- Actitud colaborativa	23. Cuando trabajo en equipo comparto mis ideas, iniciativas o conocimientos
				24. Cuando trabajo en equipo ofrezco mi ayuda, consejo y apoyo
				25. Cuando trabajo en equipo promuevo la integración, participación y escucha entre los miembros del equipo
		Clima positivo. Capacidad para fomentar y trabajar con respeto, actitud positiva y motivación interna	1.- Respeto 2.- Actitud positiva 3.- Motivación interna	26. Trato a los miembros del equipo con respeto, sin juzgarles
				27. Cuando trabajo en equipo apporto buena actitud y disposición ante la tarea encomendada
				28. Cuando trabajo en equipo expreso los aspectos positivos, logros conseguidos u oportunidades de aprendizaje
		Orientación a resultados. Capacidad para trabajar y fomentar la planificación, reparto de funciones y cumplimiento de tareas para alcanzar los objetivos establecidos	1.- Planificación 2.- Reparto de funciones 3.- Cumplimiento de tareas	29. Cuando trabajo en equipo propongo utilizar herramientas de gestión o planificación (acta de reunión o cronograma)
				30. Cuando trabajo en equipo asumo las funciones o roles establecidos
				31. Cuando trabajo en equipo entrego las tareas en el tiempo y forma acordados

Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Subindicadores	Ítems
Interpersonal	Comunicación	Comunicación verbal. Capacidad para utilizar el lenguaje como medio de expresión, oral o escrito	1.- Ideas relevantes 2.- Orden y estructura 3.- Claridad	32. Expreso las ideas principales del tema tratado en mis trabajos escritos y exposiciones orales académicas
				33. Mis trabajos escritos y exposiciones orales académicas siguen la estructura: introducción, desarrollo y conclusión
				34. Me expreso con claridad en mis trabajos escritos y exposiciones orales académicas
		Comunicación no verbal. Capacidad para emplear códigos para-verbales y no verbales que faciliten la comunicación	1.- Contacto visual 2.- Movimiento de manos y cuerpo 3.- Tono y ritmo	35. En mis exposiciones orales académicas establezco contacto visual con el público
				36. En mis exposiciones orales académicas el movimiento de mis manos y de mi cuerpo es acorde a mi discurso
				37. En mis exposiciones orales académicas mi entonación y velocidad favorecen la comprensión de mi mensaje
		Competencias de la comunicación. Capacidad de poner en marcha algunas competencias de la comunicación como la empatía, la asertividad y la escucha plena	1.- Empatía 2.- Asertividad 3.- Escucha activa	38. Me pongo en el lugar del otro de modo que puedo comprender lo que piensa, siente o su modo de actuar
				39. Expreso lo que pienso y siento sin ofender a los demás
				40. Presto gran atención para comprender el mensaje que me están transmitiendo

Fuente: elaboración propia.

A continuación, presentamos la versión final del cuestionario. En el Anexo 2, se muestra la versión final editada del mismo.

Cuestionario sobre competencias personales

Este cuestionario es anónimo. Tiene como objetivo conocer tu nivel de desarrollo en algunas competencias personales importantes en la formación universitaria: conocimiento y desarrollo personal, trabajo en equipo y comunicación. Por favor, marca la opción con la que mejor te identifiques para cada ítem. La escala de valoración es la siguiente: 1 Nada 2 Poco 3 Regular 4 Bastante 5 Mucho 6 Completamente

Te agradecemos tu tiempo y veracidad en las respuestas. Es importante que respondas atendiendo a cómo eres en general, no a cómo te encuentras hoy, ni a cómo te gustaría ser o sentir. Si no entiendes alguna pregunta coméntalo con el profesor que esté a cargo. Las respuestas tienen total garantía de confidencialidad.

1. Universidad: ☐ UCM (1) ☐ UFV (2)

2. Sexo: ☐ Mujer (1) ☐ Hombre (2)

3. Edad:

4. Grado:

☐ Educación Infantil (1)

☐ Biomedicina (7)

☐ Gastronomía (2)

☐ Periodismo (8)

☐ Psicología (3)

☐ Derecho (9)

☐ Ingeniería Informática (4)

☐ Medicina (10)

☐ Educación Primaria (5)

☐ Arquitectura (11)

☐ Derecho+ADE (6)

☐ Comunicación Audiovisual (12)

5. Reconozco mis fortalezas, es decir, mis cualidades o talentos	1	2	3	4	5	6
6. Reconozco mis debilidades, es decir, mis defectos o áreas de mejora	1	2	3	4	5	6
7. Me doy cuenta de lo que me hace único y especial	1	2	3	4	5	6
8. Me acepto como soy, con mis fortalezas y mis debilidades	1	2	3	4	5	6
9. Me reconozco como una persona única e irrepetible	1	2	3	4	5	6
10. Entiendo mi vida como un continuo camino de aprendizaje y desarrollo	1	2	3	4	5	6
11. Soy el protagonista de mi vida, es decir, las circunstancias me condicionan, pero no me determinan	1	2	3	4	5	6
12. Cuando algo no sale como espero, analizo lo sucedido buscando posibles causas o razones	1	2	3	4	5	6
13. Me responsabilizo de las consecuencias de mis actos y decisiones	1	2	3	4	5	6
14. Me pregunto por el sentido de mi vida, por el porqué y el para qué de mi existencia	1	2	3	4	5	6
15. Me pregunto por mi vocación profesional, personal o ambas	1	2	3	4	5	6
16. Reflexiono sobre las metas u objetivos de mi vida	1	2	3	4	5	6
17. Me propongo objetivos para mejorar, ya sean académicos, personales o profesionales	1	2	3	4	5	6
18. Los objetivos que me propongo me suponen un gran reto	1	2	3	4	5	6
19. Tener un mentor o tutor me ayuda a establecer objetivos de mejora	1	2	3	4	5	6
20. Llevo a cabo acciones para alcanzar mis objetivos o metas	1	2	3	4	5	6
21. Cuando encuentro obstáculos, busco soluciones	1	2	3	4	5	6
22. Tomo la iniciativa, hago lo posible para que las cosas sucedan	1	2	3	4	5	6
23. Cuando trabajo en equipo comparto mis ideas, iniciativas o conocimientos	1	2	3	4	5	6
24. Cuando trabajo en equipo ofrezco mi ayuda, consejo y apoyo	1	2	3	4	5	6

25. Cuando trabajo en equipo promuevo la integración, participación y escucha entre los miembros del equipo	1	2	3	4	5	6
26. Trato a los miembros del equipo con respeto, sin juzgarles	1	2	3	4	5	6
27. Cuando trabajo en equipo apporto buena actitud y disposición ante la tarea encomendada	1	2	3	4	5	6
28. Cuando trabajo en equipo expreso los aspectos positivos, logros conseguidos u oportunidades de aprendizaje	1	2	3	4	5	6
29. Cuando trabajo en equipo propongo utilizar herramientas de gestión o planificación (acta de reunión o cronograma)	1	2	3	4	5	6
30. Cuando trabajo en equipo asumo las funciones o roles establecidos	1	2	3	4	5	6
31. Cuando trabajo en equipo entrego las tareas en el tiempo y forma acordados	1	2	3	4	5	6
32. Expreso las ideas principales del tema tratado en mis trabajos escritos y exposiciones orales académicas	1	2	3	4	5	6
33. Mis trabajos escritos y exposiciones orales académicas siguen la estructura: introducción, desarrollo y conclusión	1	2	3	4	5	6
34. Me expreso con claridad en mis trabajos escritos y exposiciones orales académicas	1	2	3	4	5	6
35. En mis exposiciones orales académicas establezco contacto visual con el público	1	2	3	4	5	6
36. En mis exposiciones orales académicas el movimiento de mis manos y de mi cuerpo es acorde a mi discurso	1	2	3	4	5	6
37. En mis exposiciones orales académicas mi entonación y velocidad favorecen la comprensión de mi mensaje	1	2	3	4	5	6
38. Me pongo en el lugar del otro de modo que puedo comprender lo que piensa, siente o su modo de actuar	1	2	3	4	5	6
39. Expreso lo que pienso y siento sin ofender a los demás	1	2	3	4	5	6
40. Presto gran atención para comprender el mensaje que me están transmitiendo	1	2	3	4	5	6
41. En una valoración global, considero que mi nivel de desarrollo respecto de estas competencias personales es:	1	2	3	4	5	6

IV. Aplicación del cuestionario principal

Una vez introducidas todas las modificaciones propuestas por los expertos y habiendo obtenido como resultante el cuestionario en versión final, procedimos a maquetar e imprimir 1000 copias del cuestionario con plantillas de lector óptico (se puede consultar la plantilla en el Anexo 2). La elección de plantillas de lector óptico fue con la intención de asegurar la máxima participación de la muestra seleccionada y facilitar, en un momento posterior, su lectura y volcado de datos en el programa estadístico SPSS.

Aplicamos el cuestionario en dos momentos distintos: uno, al inicio del curso, en octubre de 2016; y otro, al final del curso, durante la última semana de abril y la primera semana de mayo de 2017.

La aplicación de los cuestionarios se realizó en horario lectivo, una vez que obtuvimos las autorizaciones de los profesores encargados de las asignaturas en las que pasamos los cuestionarios.

Previa realización del cuestionario indicamos en todos los casos:

- En qué consistía el cuestionario.
- Su objetivo y finalidad.
- Su carácter voluntario, anónimo y confidencial.
- Algunas pautas sobre cómo cumplimentarlo.
- La duración estimada (20 minutos).

A continuación, presentamos los datos correspondientes a la muestra finalmente recogida (muestra real), tanto para la UCM como para la UFV, pretest y posttest, respecto de la muestra ideal que nos proporcionó el programa Ene 3.0.

Tabla 71. Tamaño de Muestra Real de Alumnos UCM en Pretest. Cuestionario Principal

Facultad	Titulación grado		Alumnos 1º Grado 15-16	Tamaño muestra ideal	Cuestionarios pasados octubre 2016	Tamaño muestra real octubre 2016	Diferencia muestra real e ideal
1- Educación	1	Educación Infantil	320	104	114	114	+10
	2	Educación Primaria	350	113	109	109	-4
TOTALES			670	217	223	223	+6

Fuente: elaboración propia.

Tabla 72. Tamaño de la Muestra Real de Alumnos UCM en Postest. Cuestionario Principal

Facultad	Titulación grado		Alumnos 1º Grado 15-16	Tamaño muestra ideal	Cuestionarios pasados mayo 2017	Tamaño muestra real mayo 2017	Diferencia muestra real e ideal
1- Educación	1	Educación Infantil	320	104	102	102	-2
	2	Educación Primaria	350	113	91	91	-22
TOTALES			670	217	193	193	-24

Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar en las dos tablas anteriores sobre el tamaño de la muestra real en el pretest y en el postest de la UCM (alumnos que no cursaron la asignatura de HCP) la muestra total ideal era de 217 alumnos, resultante de la aplicación del programa Ene 3.0. Sin embargo, para el pretest la muestra final fue de 223 alumnos, es decir, de 6 alumnos más de los que habíamos estipulado. No obstante, en el postest la muestra final fue de 193 alumnos, es decir, de 24 alumnos menos de los previstos.

Tabla 73. Tamaño de Muestra Real de Alumnos UFV en Pretest. Cuestionario Principal

Facultad	Titulación grado		Alumnos 1° Grado 15-16	Tamaño muestra ideal	Cuestionarios pasados octubre 2016	Tamaño muestra real octubre 2016	Diferencia muestra real e ideal
1- Educación y Humanidades	1	Educación Infantil	22	18	32	58	+40
	2	Educación Primaria	11		26		
2- Ciencias Jurídicas y Empresariales	1	Derecho	74	50	35	66	+16
	2	Gastronomía	31		17		
	3	Doble grado Derecho + ADE	32		14		
3- Ciencias de la Salud	1	Medicina	124	77	65	95	+18
	2	Psicología	93		30		
4- Ciencias Experimentales	1	Biomedicina	0	25	49	49	+24
5- Escuela Politécnica Superior	1	Ingeniería Informática	55	12	31	47	+35
	2	Arquitectura	9		16		
6- Ciencias de la Comunicación	1	Periodismo	76	45	37	72	+27
	2	Comunicación Audiovisual	50		35		
TOTALES			577	227	387	387	+160

Fuente: elaboración propia.

Tabla 74. Tamaño de Muestra Real de Alumnos UFV en Postest. Cuestionario Principal

Facultad	Titulación grado		Alumnos 1º Grado 15-16	Tamaño muestra ideal	Cuestionarios pasados mayo 2017	Tamaño muestra real mayo 2017	Diferencia muestra real e ideal
1- Educación y Humanidades	1	Educación Infantil	22	18	32	60	+42
	2	Educación Primaria	11		28		
2- Ciencias Jurídicas y Empresariales	1	Derecho	74	50	21	60	+10
	2	Gastronomía	31		22		
	3	Doble grado Derecho + ADE	32		17		
3- Ciencias de la Salud	1	Medicina	124	77	64	89	+12
	2	Psicología	93		25		
4- Ciencias Experimentales	1	Biomedicina	0	25	47	47	+22
5- Escuela Politécnica Superior	1	Ingeniería Informática	55	12	28	45	+33
	2	Arquitectura	9		17		
6- Ciencias de la Comunicación	1	Periodismo	76	45	30	53	+8
	2	Comunicación Audiovisual	50		23		
TOTALES			577	227	354	354	+127

Fuente: elaboración propia.

En las dos tablas anteriores sobre el tamaño de la muestra real del pretest y posttest de la UFV (alumnos que cursaron la asignatura de HCP) observamos que la muestra total ideal era de 227 alumnos, resultante de la aplicación del programa Ene 3.0. Sin embargo, para el pretest la muestra final fue de 387 alumnos, es decir, de 160 alumnos más de los que habíamos estipulado; y para el posttest la muestra final fue de 354 alumnos, es decir, de 127 alumnos más de los previstos.

Por último indicar que hemos recogido una muestra bastante superior a la que nos indicaba el programa Ene 3.0 gracias a un gran esfuerzo y adecuada planificación. Tan sólo en el posttest de los alumnos UCM (alumnos que no cursaron HCP) hemos perdido algo de muestra debido, como causa más probable, a que el cuestionario se pasó durante los últimos días de clase presencial, antes de los exámenes de mayo. Por tanto, podemos aseverar que tenemos una muestra suficientemente representativa de la población objeto de estudio.

9.3.2. Diseño y aplicación del cuestionario secundario

Decidimos diseñar un segundo cuestionario de carácter secundario para poder contrastar y ampliar los datos obtenidos del cuestionario principal. Para ello, procedimos a medir la autopercepción de progreso del alumno respecto de las competencias personales al término del curso. Recordemos que, a diferencia de este segundo cuestionario, el cuestionario principal pretende recoger el nivel de desarrollo de las competencias personales al inicio y al final de curso.

I. Diseño del cuestionario secundario

La idea con la que diseñamos el segundo cuestionario fue que el alumno pudiera hacer una autovaloración de progreso del grado de desarrollo respecto de las competencias

personales una vez finalizado el curso. De este modo, el cuestionario solicita que el alumno valore al mismo tiempo y para cada competencia su estado de desarrollo al inicio y al final del curso. Este cuestionario está diseñado en escala tipo Likert del 1 al 6, siendo el 1 el grado más bajo y el 6 el grado más alto.

Se desarrollaron dos cuestionarios idénticos, tanto para la UCM como para la UFV. Los ítems de estos cuestionarios están formulados sobre la base de los indicadores de nuestro cuestionario principal.

La única diferencia entre ambos cuestionarios radica en que, en el cuestionario que se elaboró para la UFV se desarrollaron tres preguntas abiertas adicionales para ampliar la información cuantitativa, permitiéndonos preguntar por el impacto principal de la asignatura de HCP con respecto a las competencias objeto de desarrollo.

Por último indicar que, este segundo cuestionario se editó como un formulario *online*, a través de la aplicación *googleform* (cuestionarios que dispone *google* para hacer encuestas).

A continuación, mostramos cada uno de los dos cuestionarios:

- 1.- Cuestionario sobre competencias personales para la UCM.
- 2.- Cuestionario sobre competencias personales para la UFV.

CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS PERSONALES UCM

De las competencias objeto de este cuestionario, marca del 1 al 6 (siguiendo esta escala: 1 Nada, 2 Poco, 3 Regular, 4 Bastante, 5 Mucho, 6 Completamente) tu grado de desarrollo al inicio del curso (octubre 2016) y al final del curso (abril-mayo 2017) para cada una de ellas.

- Grado universitario UCM:
- Sexo:

1.-CONOCIMIENTO PERSONAL						
Capacidad para conocer cómo y quién soy (fortalezas, debilidades, don, vocación, misión)						
1.-A Inicio de curso	1	2	3	4	5	6
1.-B Final de curso	1	2	3	4	5	6
2.-ACEPTACIÓN DE UNO MISMO						
Capacidad para aceptarme y quererme cómo soy						
2.-A Inicio de curso	1	2	3	4	5	6
2.-B Final de curso	1	2	3	4	5	6
3.-RESPONSABILIDAD - DEPENDENCIA DE UNO MISMO						
Capacidad para responder a las consecuencias de mis actos o decisiones						
3.-A Inicio de curso	1	2	3	4	5	6
3.-B Final de curso	1	2	3	4	5	6
4.-BÚSQUEDA DE SENTIDO						
Capacidad para hacerme o reflexionar sobre las grandes preguntas de la vida						
4.-A Inicio de curso	1	2	3	4	5	6
4.-B Final de curso	1	2	3	4	5	6
5.-OBJETIVOS RETADORES						
Capacidad para plantearme objetivos que me permitan desarrollarme, superarme						
5.-A Inicio de curso	1	2	3	4	5	6
5.-B Final de curso	1	2	3	4	5	6

6.-PROACTIVIDAD						
Capacidad para emprender las acciones que me permitan alcanzar mis metas, sueños						
6.-A Inicio de curso	1	2	3	4	5	6
6.-B Final de curso	1	2	3	4	5	6
7.-COOPERACIÓN- TRABAJO EN EQUIPO						
Capacidad para trabajar y fomentar que todos los miembros del equipo puedan contribuir						
7.-A Inicio de curso	1	2	3	4	5	6
7.-B Final de curso	1	2	3	4	5	6
8.-CLIMA POSITIVO- TRABAJO EN EQUIPO						
Capacidad para fomentar y trabajar en equipo con respeto, actitud positiva, motivación						
8.-A Inicio de curso	1	2	3	4	5	6
8.-B Final de curso	1	2	3	4	5	6
9.-ORIENTACIÓN A RESULTADOS- TRABAJO EN EQUIPO						
Capacidad para trabajar y fomentar en el equipo la planificación, reparto de funciones y cumplimiento de tareas para alcanzar los objetivos establecidos						
9.-A Inicio de curso	1	2	3	4	5	6
9.-B Final de curso	1	2	3	4	5	6
10.-COMUNICACIÓN VERBAL						
Capacidad para utilizar el lenguaje como medio de expresión, oral o escrito						
10.-A Inicio de curso	1	2	3	4	5	6
10.-B Final de curso	1	2	3	4	5	6
11.-COMUNICACIÓN NO VERBAL						
Capacidad para emplear códigos para-verbales y no verbales que faciliten la comunicación (tono, ritmo, contacto visual, movimiento del cuerpo, gestos)						
11.-A Inicio de curso	1	2	3	4	5	6
11.-B Final de curso	1	2	3	4	5	6
12.-OTRAS COMPETENCIAS DE LA COMUNICACIÓN						
Capacidad de poner en marcha: la empatía, la asertividad y la escucha activa						
12.-A Inicio de curso	1	2	3	4	5	6
12.-B Final de curso	1	2	3	4	5	6

CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS PERSONALES UFV

De las competencias objeto de este cuestionario, marca del 1 al 6 (siguiendo esta escala: 1 Nada, 2 Poco, 3 Regular, 4 Bastante, 5 Mucho, 6 Completamente) tu grado de desarrollo al inicio del curso (octubre 2016) y al final del curso (abril-mayo 2017) para cada una de ellas.

- Grado universitario UFV:
- Sexo:

1.-CONOCIMIENTO PERSONAL						
Capacidad para conocer cómo y quién soy (fortalezas, debilidades, don, vocación, misión)						
1.-A Inicio de curso	1	2	3	4	5	6
1.-B Final de curso	1	2	3	4	5	6
2.-ACEPTACIÓN DE UNO MISMO						
Capacidad para aceptarme y quererme cómo soy						
2.-A Inicio de curso	1	2	3	4	5	6
2.-B Final de curso	1	2	3	4	5	6
3.-RESPONSABILIDAD - DEPENDENCIA DE UNO MISMO						
Capacidad para responder a las consecuencias de mis actos o decisiones						
3.-A Inicio de curso	1	2	3	4	5	6
3.-B Final de curso	1	2	3	4	5	6
4.-BÚSQUEDA DE SENTIDO						
Capacidad para hacerme o reflexionar sobre las grandes preguntas de la vida						
4.-A Inicio de curso	1	2	3	4	5	6
4.-B Final de curso	1	2	3	4	5	6
5.-OBJETIVOS RETADORES						
Capacidad para plantearme objetivos que me permitan desarrollarme, superarme						
5.-A Inicio de curso	1	2	3	4	5	6
5.-B Final de curso	1	2	3	4	5	6

6.-PROACTIVIDAD						
Capacidad para emprender las acciones que me permitan alcanzar mis metas, sueños						
6.-A Inicio de curso	1	2	3	4	5	6
6.-B Final de curso	1	2	3	4	5	6
7.-COOPERACIÓN- TRABAJO EN EQUIPO						
Capacidad para trabajar y fomentar que todos los miembros del equipo puedan contribuir						
7.-A Inicio de curso	1	2	3	4	5	6
7.-B Final de curso	1	2	3	4	5	6
8.-CLIMA POSITIVO- TRABAJO EN EQUIPO						
Capacidad para fomentar y trabajar en equipo con respeto, actitud positiva, motivación						
8.-A Inicio de curso	1	2	3	4	5	6
8.-B Final de curso	1	2	3	4	5	6
9.-ORIENTACIÓN A RESULTADOS- TRABAJO EN EQUIPO						
Capacidad para trabajar y fomentar en el equipo la planificación, reparto de funciones y cumplimiento de tareas para alcanzar los objetivos establecidos						
9.-A Inicio de curso	1	2	3	4	5	6
9.-B Final de curso	1	2	3	4	5	6
10.-COMUNICACIÓN VERBAL						
Capacidad para utilizar el lenguaje como medio de expresión, oral o escrito						
10.-A Inicio de curso	1	2	3	4	5	6
10.-B Final de curso	1	2	3	4	5	6
11.-COMUNICACIÓN NO VERBAL						
Capacidad para emplear códigos para-verbales y no verbales que faciliten la comunicación (tono, ritmo, contacto visual, movimiento del cuerpo, gestos)						
11.-A Inicio de curso	1	2	3	4	5	6
11.-B Final de curso	1	2	3	4	5	6
12.-OTRAS COMPETENCIAS DE LA COMUNICACIÓN						
Capacidad de poner en marcha: la empatía, la asertividad y la escucha activa						
12.-A Inicio de curso	1	2	3	4	5	6
12.-B Final de curso	1	2	3	4	5	6

13.- Principales aprendizajes de HCP (aula y mentoría)
Tu respuesta
14.- Principales aprendizajes de la mentoría
Tu respuesta
15.-Principales aprendizajes del aula
Tu respuesta

II. Aplicación del cuestionario secundario

El cuestionario fue aplicado en un único momento: al final del curso, es decir, entre la última semana de abril y la primera semana de mayo de 2017. Este cuestionario se aplicó el mismo día y a la misma hora que el cuestionario principal. De este modo, los alumnos cumplimentaron, en primer lugar, el cuestionario principal y, a continuación, este segundo cuestionario. Se dieron las mismas instrucciones que para el cuestionario principal, añadiendo que la duración estimada para la realización de este segundo cuestionario era de unos 10 minutos.

Por último, presentamos los resultados recogidos de la muestra para este segundo cuestionario, es decir, la muestra real, tanto para la UCM como para la UFV.

Tabla 75. Tamaño de la Muestra Real de Alumnos UCM. Cuestionario Secundario

Facultad	Titulación grado		Alumnos 1º Grado 15-16	Tamaño muestra ideal	Cuestionarios pasados mayo 2017	Tamaño muestra real mayo 2017	Diferencia muestra real e ideal
1- Educación	1	Educación Infantil	320	104	100	100	-4
	2	Educación Primaria	350	113	88	88	-25
TOTALES			670	217	188	188	-29

Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar en la tabla anterior, sobre el tamaño de la muestra real respecto del cuestionario secundario para la UCM (alumnos que no cursaron la asignatura de HCP), de la muestra total ideal que era de 217 alumnos, la recogida de la muestra real fue de 189 alumnos, es decir, de 29 alumnos menos de los previstos.

En la tabla siguiente, sobre el tamaño de la muestra real respecto del cuestionario secundario para la UFV (alumnos que cursaron la asignatura de HCP), de la muestra total ideal que era de 227 alumnos, la recogida de la muestra real fue de 309 alumnos, es decir, de 82 alumnos más de los previstos.

Tabla 76. Tamaño de Muestra Real de Alumnos UFV. Cuestionario Secundario

Facultad	Titulación grado		Alumnos 1° Grado 15-16	Tamaño muestra ideal	Cuestionarios pasados mayo 2017	Tamaño muestra real mayo 2017	Diferencia muestra real e ideal
1- Educación y Humanidades	1	Educación Infantil	22	18	25	48	+30
	2	Educación Primaria	11		23		
2- Ciencias Jurídicas y Empresariales	1	Derecho	74	50	14	50	0
	2	Gastronomía	31		23		
	3	Doble grado Derecho + ADE	32		13		
3- Ciencias de la Salud	1	Medicina	124	77	61	88	+11
	2	Psicología	93		27		
4- Ciencias Experimentales	1	Biomedicina	0	25	44	44	+19
5- Escuela Politécnica Superior	1	Ingeniería Informática	55	12	21	33	+21
	2	Arquitectura	9		12		
6- Ciencias de la Comunicación	1	Periodismo	76	45	22	46	+1
	2	Comunicación Audiovisual	50		24		
TOTALES			577	227	309	309	+82

Fuente: elaboración propia.

Como hemos podido observar, respecto de la muestra ideal que nos indicaba el programa Ene 3.0, hemos recogido una muestra bastante superior para la UFV y algo inferior para la UCM. Entendemos que, hemos podido perder algo de muestra debido a que el cuestionario se pasó durante los últimos días de clase presencial antes de los exámenes de mayo. Por último añadir que, comparando la muestra real de la UCM del cuestionario secundario con la muestra real del posttest del cuestionario principal de la UCM, observamos una pérdida de 5 cuestionarios, probablemente por falta de conexión a internet.

En cualquier caso, podemos aseverar que tenemos muestra suficientemente representativa de la población objeto de estudio para este segundo cuestionario.

9.3.3. Diseño y aplicación de la entrevista

Como indicábamos anteriormente, diseñamos la entrevista con una doble finalidad:

- Por un lado, recoger información cualitativa sobre el desarrollo o impacto de las competencias personales en los alumnos UFV.
- Por otro lado, poder completar el análisis cuantitativo, resultante de los dos cuestionarios: el principal y el secundario.

Por último, el análisis de este cuestionario identificará también valiosas áreas de mejora para esta asignatura.

I. Diseño de la entrevista

El diseño de la entrevista grupal, a la que llamamos *Conversaciones con los Alumnos*, responde a la necesidad de recabar información cualitativa respecto al grado de desarrollo de las competencias objeto de HCP. En los Anexos 3 y 4, mostramos las instrucciones y la plantilla de la entrevista.

A continuación, mostramos la versión final de la entrevista grupal:

DATOS DEL GRADO Y GRUPO	
1	Grado y grupo:
2	Número de alumnos presentes en el aula:
3	Fecha:

BLOQUE 1. Detectar puntos fuertes y áreas de mejora de HCP	
1	¿Qué valoras especialmente de HCP?
2	¿Qué crees que debería mejorar?
3	Alguna idea, alguna sugerencia:

BLOQUE 2. Competencias personales. Observar el impacto de desarrollo de las competencias personales	
1	En una o dos palabras, ¿por qué es importante que desarrolles estas competencias?
2	¿Qué competencias crees haber desarrollado más este curso, desde que inició hasta ahora?
3	En una valoración global, considero que el grado de toma de conciencia de la adquisición de mis competencias es... (bajo-medio-alto).
4	En una valoración global, considero que HCP me ha ayudado a desarrollar esas competencias... (poco-bastante-mucho).

II. Aplicación de la entrevista

La realización de las entrevistas grupales tuvo lugar en una de las clases finales de HCP (primeras semanas de mayo de 2017).

Para garantizar la correcta toma de datos se aseguró que en cada entrevista grupal hubiera dos moderadores: uno encargado de dinamizar la entrevista y otro encargado de anotar y cumplimentar debidamente la plantilla de recogida de información.

En esta entrevista grupal se invitó a participar y a hablar a todos los alumnos que estaban presentes ese día en clase de HCP.

La siguiente tabla que recoge el tamaño de la muestra real respecto los encuestados, todos ellos alumnos de la UFV (alumnos que cursaron la asignatura de HCP), nos indica que, de la muestra total ideal que era de 227 alumnos, la recogida de la muestra real de encuestados fue de 269 alumnos, es decir, de 42 encuestados más de los previstos.

De este modo, podemos aseverar que tenemos muestra suficientemente representativa de la población objeto de estudio.

En este sentido, las entrevistas realizadas nos permitirán recoger información y respuestas suficientes de los alumnos respecto del grado de desarrollo e impacto de las competencias personales objeto de HCP; así como también nos permitirán contrastar el análisis cuantitativo, derivado de los cuestionarios principal y secundario.

Tabla 77. Tamaño de Muestra Real de Alumnos UFV. Entrevista

Facultad	Titulación grado		Tamaño muestra ideal	Alumnos presentes en la entrevista mayo 2017	Diferencia muestra real e ideal
1- Educación y Humanidades	1	Educación Infantil	18	30	+38
	2	Educación Primaria		26	
2- Ciencias Jurídicas y Empresariales	1	Derecho	50	20	+4
	2	Gastronomía		21	
	3	Doble grado Derecho + ADE		13	
3- Ciencias de la Salud	1	Medicina	77	54	+3
	2	Psicología		26	
4- Ciencias Experimentales	1	Biomedicina	25	34	+9
5- Escuela Politécnica Superior	1	Ingeniería Informática	12	4	+6
	2	Arquitectura		14	
6- Ciencias de la Comunicación	3	Periodismo	45	24	-18
	5	Comunicación Audiovisual		3	
TOTALES			227	269	+42

Fuente: elaboración propia.

Capítulo 10. Estudios previos

Anteriormente a realizar los análisis fundamentales objeto de esta tesis es importante:

1.- Llevar a cabo una serie de análisis descriptivos que nos permitan ir dilucidando la dirección de nuestras hipótesis principales.

2.- Realizar una validación de nuestro cuestionario principal, llevando a cabo los siguientes análisis: el de fiabilidad del instrumento, el de homogeneidad y el de validez de los ítems (por dimensiones y subdimensiones), el de validez y, por último, el factorial.

3.- Realizar una validación de nuestro cuestionario secundario, llevando a cabo los siguientes análisis: el de fiabilidad, el de homogeneidad de los ítems y el factorial.

10.1. Análisis descriptivos

A continuación, presentamos un análisis descriptivo de la muestra en términos de medias, desviaciones típicas y algunos gráficos que nos dé información relevante de cara a los análisis fundamentales.

1.- Análisis descriptivos para la muestra total

En primer lugar, procedemos a analizar un análisis descriptivo respecto de la muestra total para la puntuación total, para cada dimensión y, por último, para cada subdimensión.

a) Para la puntuación total

Tabla 78. Análisis Descriptivo para la Puntuación Total

		UFV		UCM	
		Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
N	Válidos	387	354	223	193
	Perdidos	0	0	0	0
Media		148,94	181,98	154,87	161,17
Desv. Típ.		21,13	16,95	18,65	17,25
Varianza		446,28	287,18	347,71	297,56
Rango		114,00	94,00	136,00	95,00
Mínimo		78,00	118,00	60,00	114,00
Máximo		192,00	212,00	196,00	209,00

Fuente: SPSS.

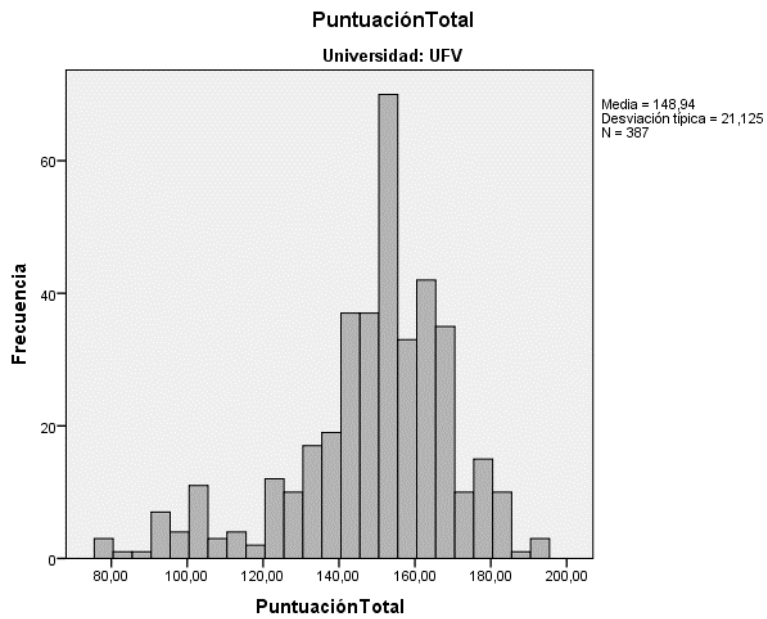
Observamos como la media, respecto a la puntuación total, es mayor en el posttest tanto para la UFV como para la UCM.

Sin embargo, la diferencia con respecto del pretest es de 33,05 puntos para la UFV y de 6,3 puntos para la UCM.

Además señalamos que, la media del pretest de la UFV es inferior a la de la UCM en 5,93 puntos; lo cual nos indica que el punto de partida inicial para los alumnos de la UFV es menor con respecto al de los alumnos de la UCM.

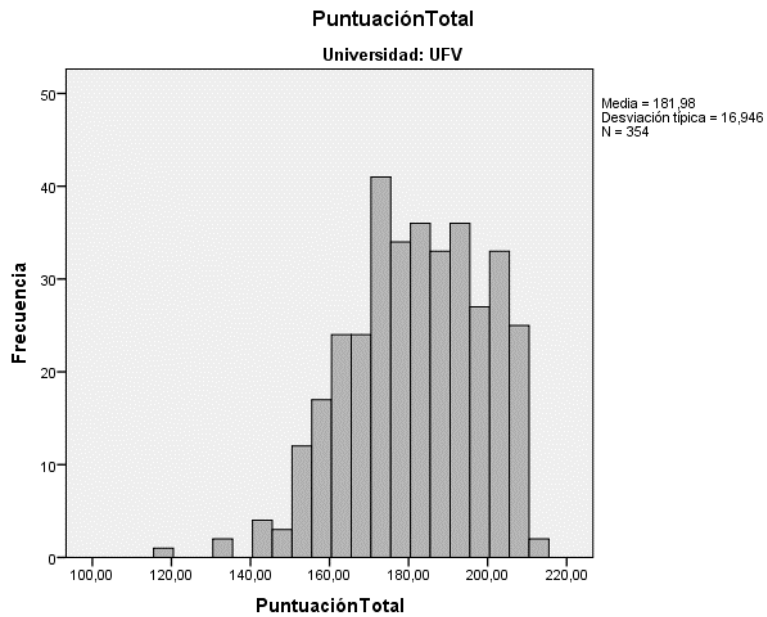
En cualquier caso, estos datos parecen indicar que el efecto del programa ha sido significativo en el desarrollo de las competencias objeto de la asignatura.

Gráfico 1. Puntuación Total UFV Pretest



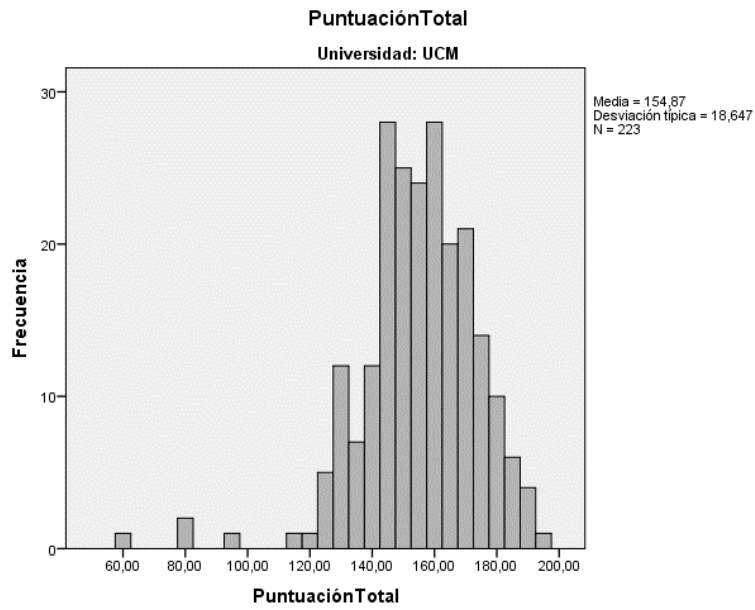
Fuente: SPSS.

Gráfico 2. Puntuación Total UFV Postest



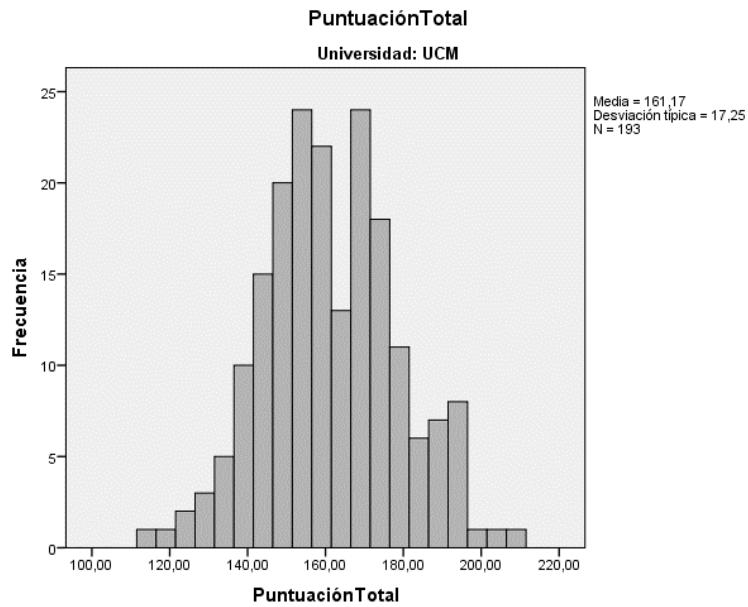
Fuente: SPSS.

Gráfico 3. Puntuación Total UCM Pretest



Fuente: SPSS.

Gráfico 4. Puntuación Total UCM Posttest



Fuente: SPSS.

b) Para cada dimensión

b.1) Dimensión intrapersonal

Tabla 79. Análisis Descriptivo para la Dimensión Intrapersonal

		UFV		UCM	
		Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
N	Válidos	387	354	223	193
	Perdidos	0	0	0	0
Media		74,30	91,32	76,18	78,59
Desv. Típ.		10,70	9,15	9,32	8,77
Varianza		114,53	83,75	86,77	76,92
Rango		63,00	52,00	67,00	48,00
Mínimo		39,00	55,00	30,00	54,00
Máximo		102,00	107,00	97,00	102,00

Fuente: SPSS.

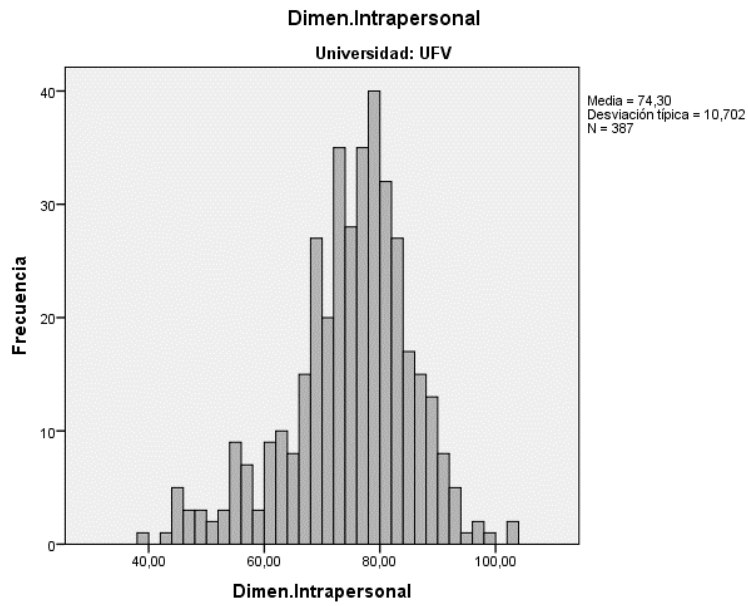
Observamos como la media, respecto a la dimensión intrapersonal, es mayor en el posttest tanto para la UFV como para la UCM.

Sin embargo, la diferencia con respecto del pretest es de 17,02 puntos para la UFV y de 2,41 puntos para la UCM.

Además señalamos que, la media del pretest de la UFV es inferior a la de la UCM en 1,88 puntos; lo cual nos indica que el punto de partida inicial para los alumnos de la UFV es menor con respecto al de los alumnos de la UCM.

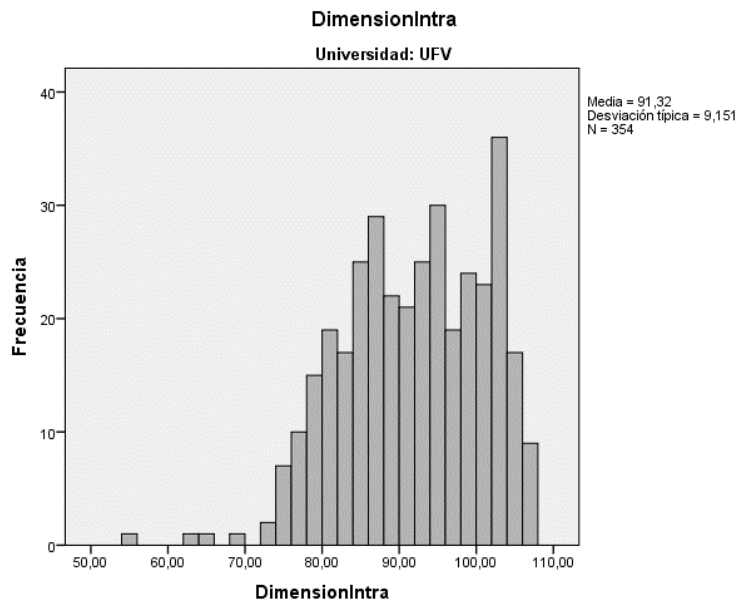
En cualquier caso, estos datos parecen indicar que el efecto del programa ha sido significativo en el desarrollo de la dimensión intrapersonal.

Gráfico 5. Dimensión Intrapersonal UFV Pretest



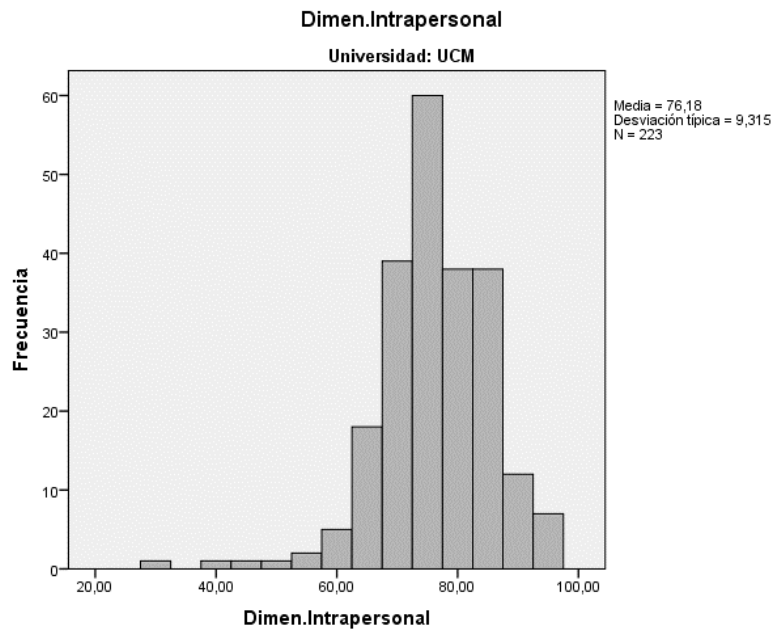
Fuente: SPSS.

Gráfico 6. Dimensión Intrapersonal UFV Posttest



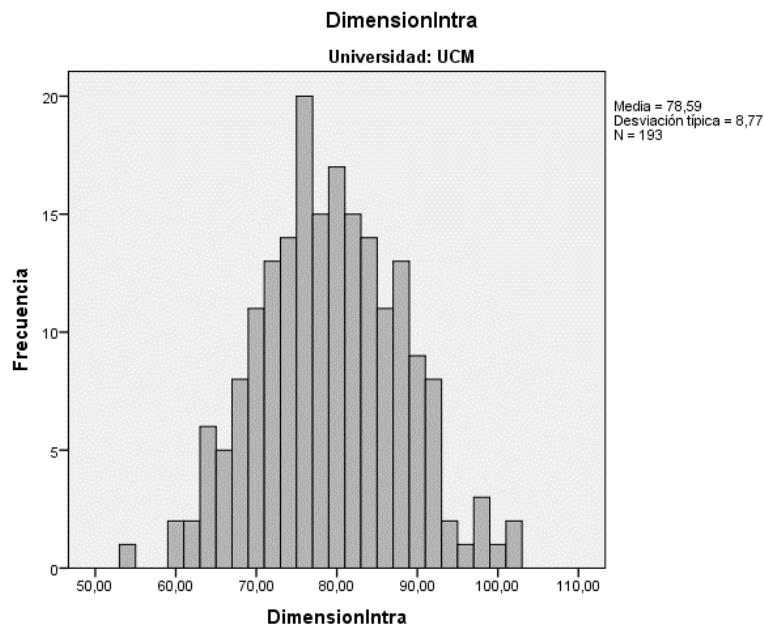
Fuente: SPSS.

Gráfico 7. Dimensión Intrapersonal UCM Pretest



Fuente: SPSS.

Gráfico 8. Dimensión Intrapersonal UCM Posttest



Fuente: SPSS.

b.2) Dimensión interpersonal

Tabla 80. *Análisis Descriptivo para la Dimensión Interpersonal*

		UFV		UCM	
		Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
N	Válidos	387	354	223	193
	Perdidos	0	0	0	0
Media		74,64	90,66	78,70	82,58
Desv. Típ.		12,13	8,93	10,89	10,31
Varianza		147,06	79,78	118,70	106,36
Rango		71,00	45,00	71,00	56,00
Mínimo		33,00	63,00	30,00	51,00
Máximo		104,00	108,00	101,00	107,00

Fuente: SPSS.

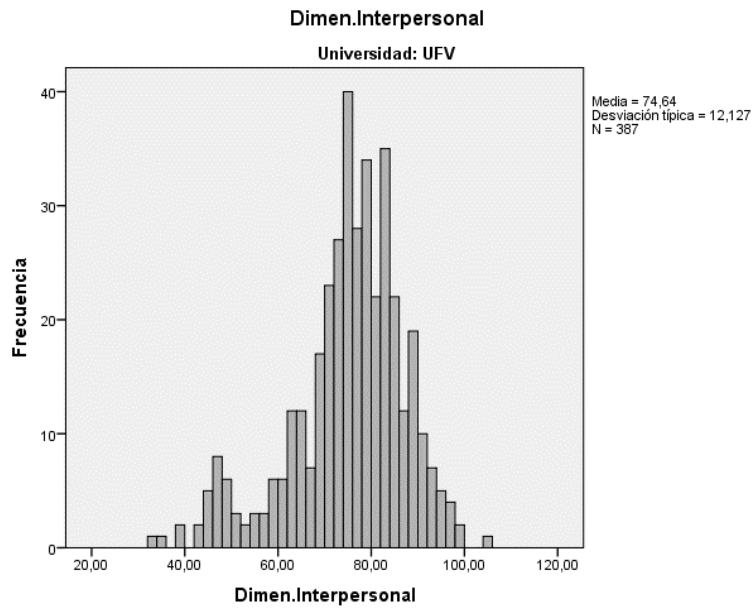
Observamos como la media, respecto a la dimensión interpersonal, es mayor en el posttest tanto para la UFV como para la UCM.

Sin embargo, la diferencia con respecto del pretest es de 16,02 puntos para la UFV y de 3,88 puntos para la UCM.

Además señalamos que, la media del pretest de la UFV es inferior a la de la UCM en 4,06 puntos; lo cual nos indica que el punto de partida inicial para los alumnos de la UFV es menor con respecto al de los alumnos de la UCM.

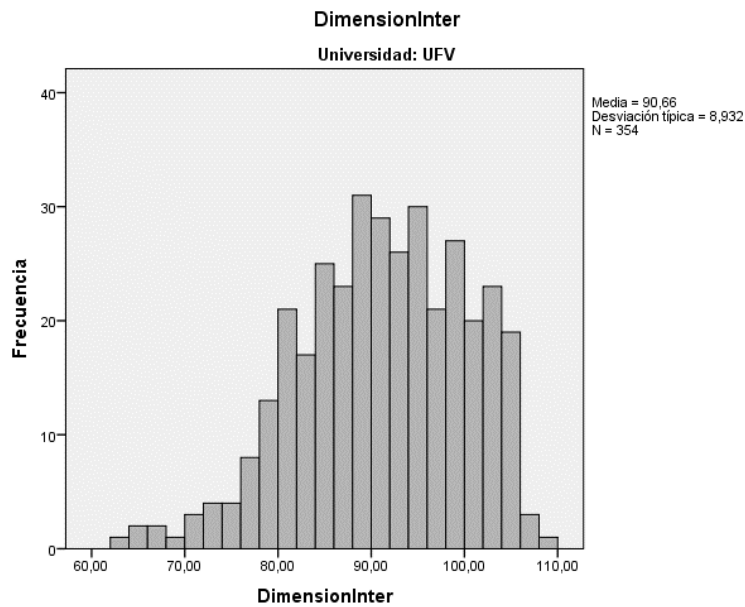
En cualquier caso, estos datos parecen indicar que el efecto del programa ha sido significativo en el desarrollo de la dimensión interpersonal.

Gráfico 9. Dimensión Interpersonal UFV Pretest



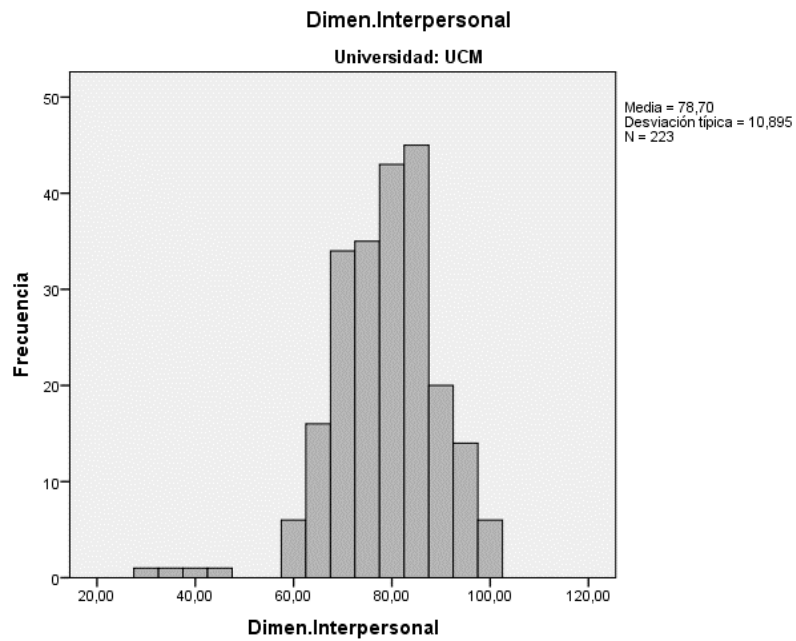
Fuente: SPSS.

Gráfico 10. Dimensión Interpersonal UFV Posttest



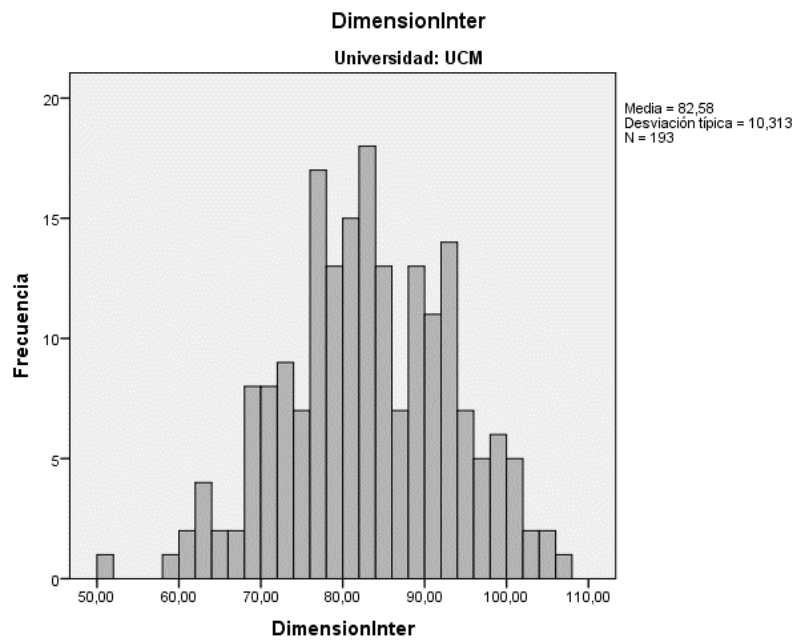
Fuente: SPSS.

Gráfico 11. Dimensión Interpersonal UCM Pretest



Fuente: SPSS.

Gráfico 12. Dimensión Interpersonal UCM Postest



Fuente: SPSS.

c) Para cada subdimensión

c.1) Subdimensión mirada profunda

Tabla 81. Análisis Descriptivo para la Subdimensión Mirada Profunda

		UFV		UCM	
		Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
N	Válidos	387	354	223	193
	Perdidos	0	0	0	0
Media		37,18	45,64	38,45	39,72
Desv. Típ.		5,79	4,94	5,29	5,17
Varianza		33,55	24,39	27,97	26,74
Rango		30,00	24,00	39,00	28,00
Mínimo		21,00	30,00	13,00	26,00
Máximo		51,00	54,00	52,00	54,00

Fuente: SPSS.

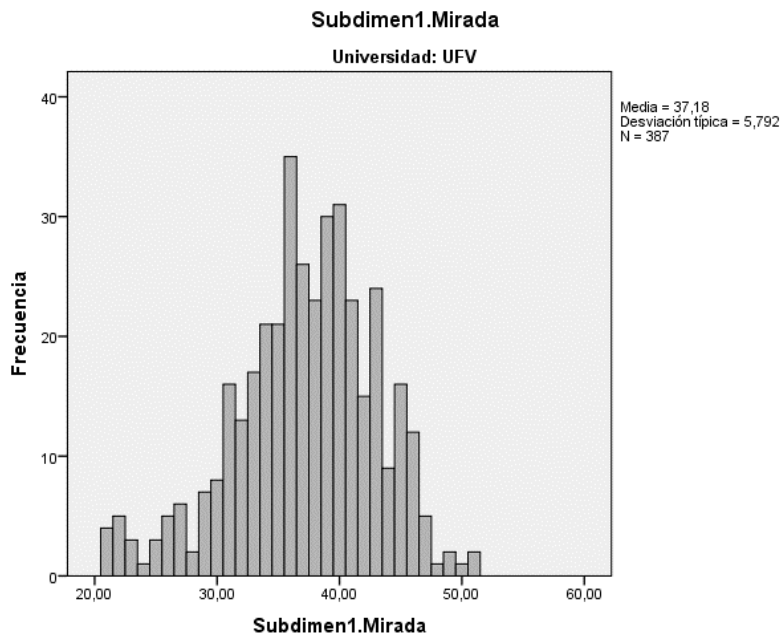
Observamos como la media, respecto a la subdimensión mirada profunda, es mayor en el posttest tanto para la UFV como para la UCM.

Sin embargo, la diferencia con respecto del pretest es de 8,46 puntos para la UFV y de 1,27 puntos para la UCM.

Además señalamos que, la media del pretest de la UFV es inferior a la de la UCM en 1,27 puntos; lo cual nos indica que el punto de partida inicial para los alumnos de la UFV es menor con respecto al de los alumnos de la UCM.

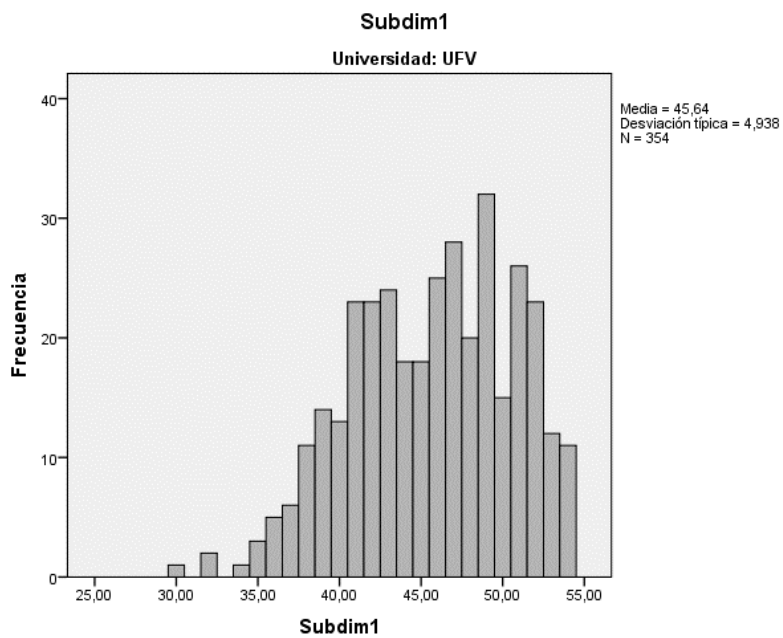
En cualquier caso, estos datos parecen indicar que el efecto del programa ha sido significativo en el desarrollo de la subdimensión mirada profunda.

Gráfico 13. Subdimensión Mirada Profunda UFV Pretest



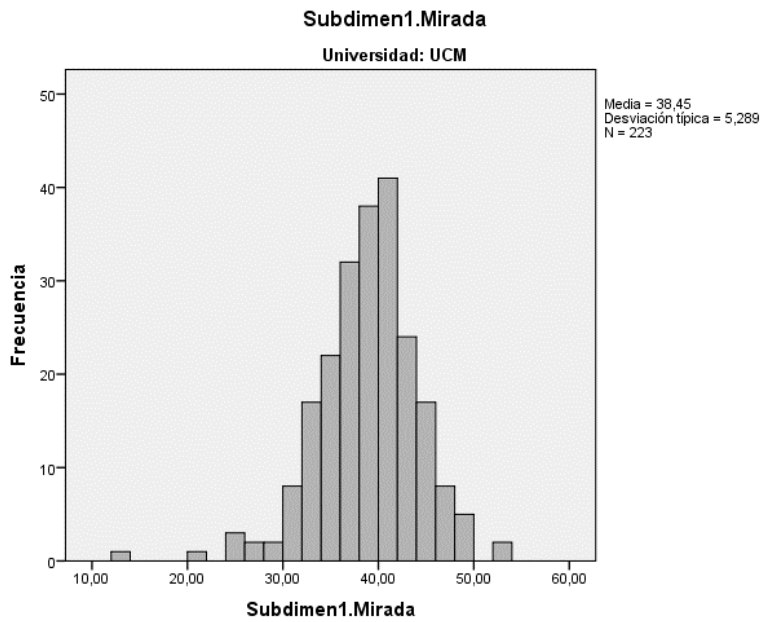
Fuente: SPSS.

Gráfico 14. Subdimensión Mirada Profunda UFV Posttest



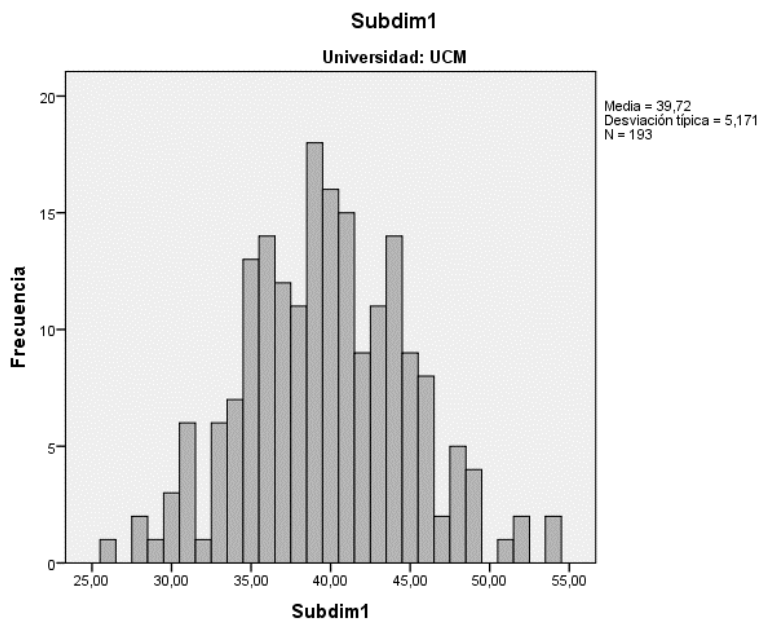
Fuente: SPSS.

Gráfico 15. Subdimensión Mirada Profunda UCM Pretest



Fuente: SPSS.

Gráfico 16. Subdimensión Mirada Profunda UCM Postest



Fuente: SPSS.

c.2) Subdimensión superación personal

Tabla 82. Análisis Descriptivo para la Subdimensión Superación Personal

		UFV		UCM	
		Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
N	Válidos	387	354	223	193
	Perdidos	0	0	0	0
Media		37,12	45,68	37,73	38,87
Desv. Típ.		6,00	4,99	5,26	5,11
Varianza		36,02	24,88	27,64	26,10
Rango		33,00	29,00	34,00	27,00
Mínimo		18,00	25,00	17,00	26,00
Máximo		51,00	54,00	51,00	53,00

Fuente: SPSS.

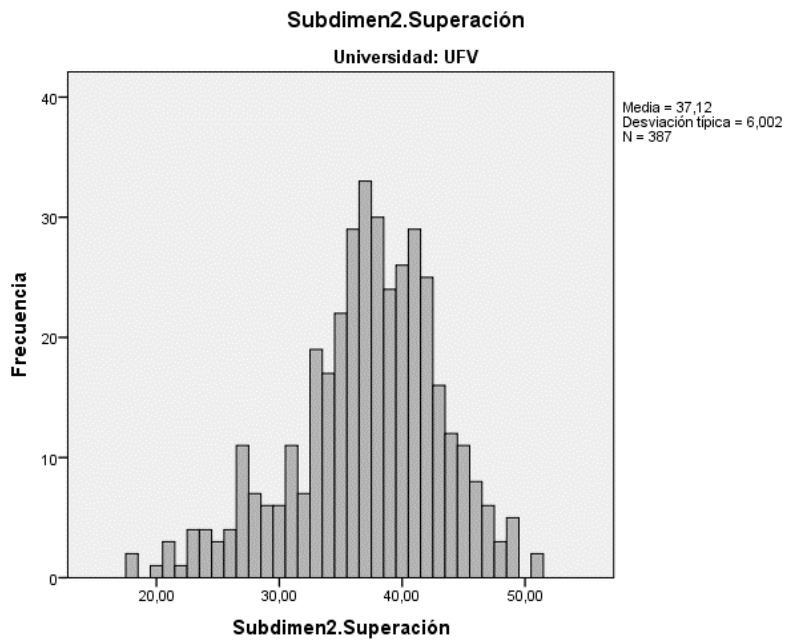
Observamos como la media, respecto a la subdimensión superación personal, es mayor en el posttest tanto para la UFV como para la UCM.

Sin embargo, la diferencia con respecto del pretest es de 8,56 puntos para la UFV y de 1,14 puntos para la UCM.

Además señalamos que, la media del pretest de la UFV es inferior a la de la UCM en 0,61 puntos; lo cual nos indica que el punto de partida inicial para los alumnos de la UFV es menor con respecto al de los alumnos de la UCM.

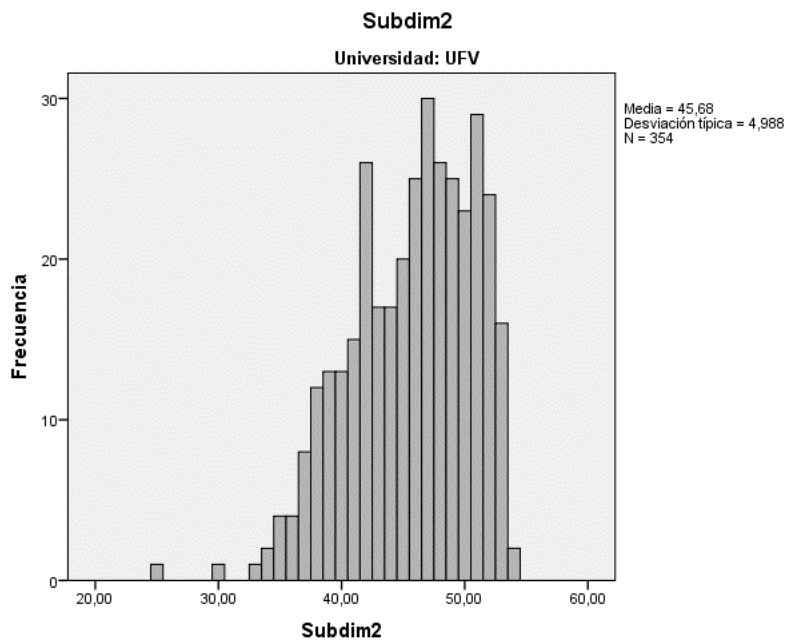
En cualquier caso, estos datos parecen indicar que el efecto del programa ha sido significativo en el desarrollo de la subdimensión superación personal.

Gráfico 17. Subdimensión Superación Personal UFV Pretest



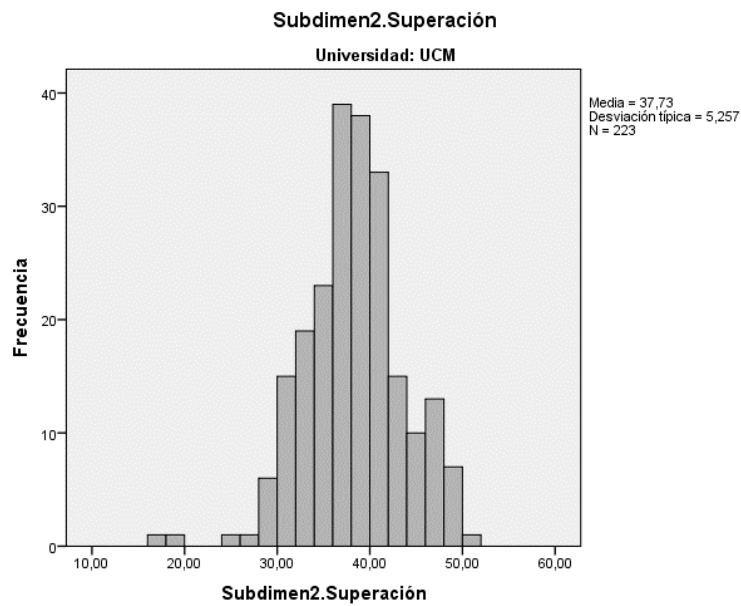
Fuente: SPSS.

Gráfico 18. Subdimensión Superación Personal UFV Posttest



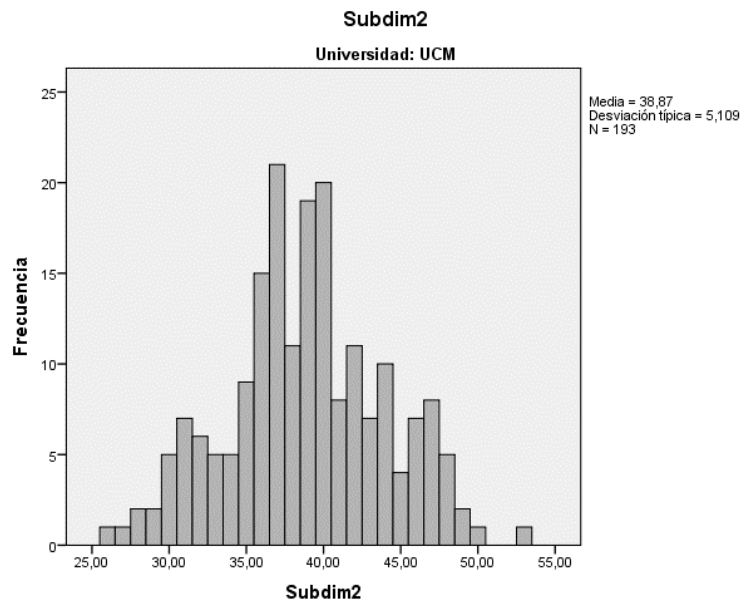
Fuente: SPSS.

Gráfico 19. Subdimensión Superación Personal UCM Pretest



Fuente: SPSS.

Gráfico 20. Subdimensión Superación Personal UCM Posttest



Fuente: SPSS.

c.3) Subdimensión trabajo en equipo

Tabla 83. Análisis Descriptivo para la Subdimensión Trabajo en Equipo

		UFV		UCM	
		Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
N	Válidos	387	354	223	193
	Perdidos	0	0	0	0
Media		38,84	45,74	41,00	42,89
Desv. Típ.		6,64	4,75	5,95	5,64
Varianza		44,03	22,60	35,43	31,79
Rango		37,00	28,00	38,00	28,00
Mínimo		17,00	26,00	15,00	26,00
Máximo		54,00	54,00	53,00	54,00

Fuente: SPSS.

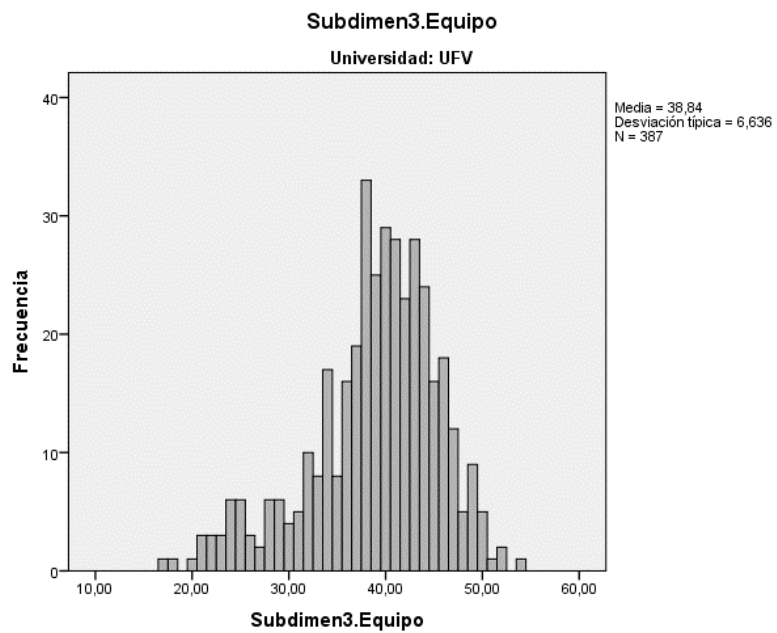
Observamos como la media, respecto a la subdimensión trabajo en equipo, es mayor en el posttest tanto para la UFV como para la UCM.

Sin embargo, la diferencia con respecto del pretest es de 6,9 puntos para la UFV y de 1,89 puntos para la UCM.

Además señalamos que, la media del pretest de la UFV es inferior a la de la UCM en 2,16 puntos; lo cual nos indica que el punto de partida inicial para los alumnos de la UFV es menor con respecto al de los alumnos de la UCM.

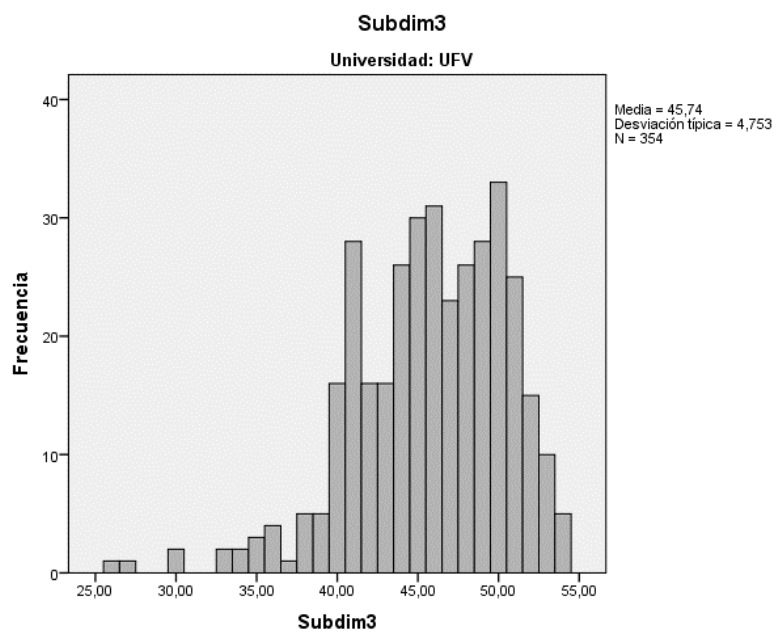
En cualquier caso, estos datos parecen indicar que el efecto del programa ha sido significativo en el desarrollo de la subdimensión trabajo en equipo.

Gráfico 21. Subdimensión Trabajo en Equipo UFV Pretest



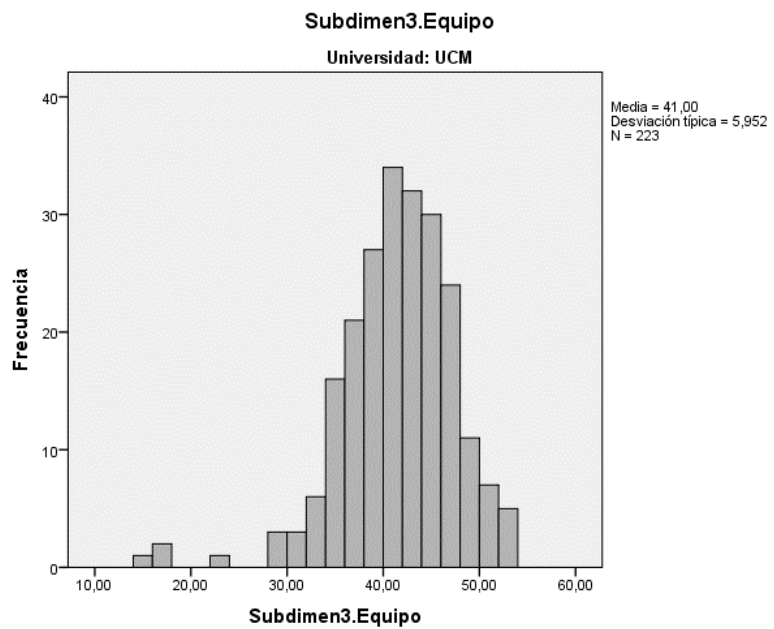
Fuente: SPSS.

Gráfico 22. Subdimensión Trabajo en Equipo UFV Posttest



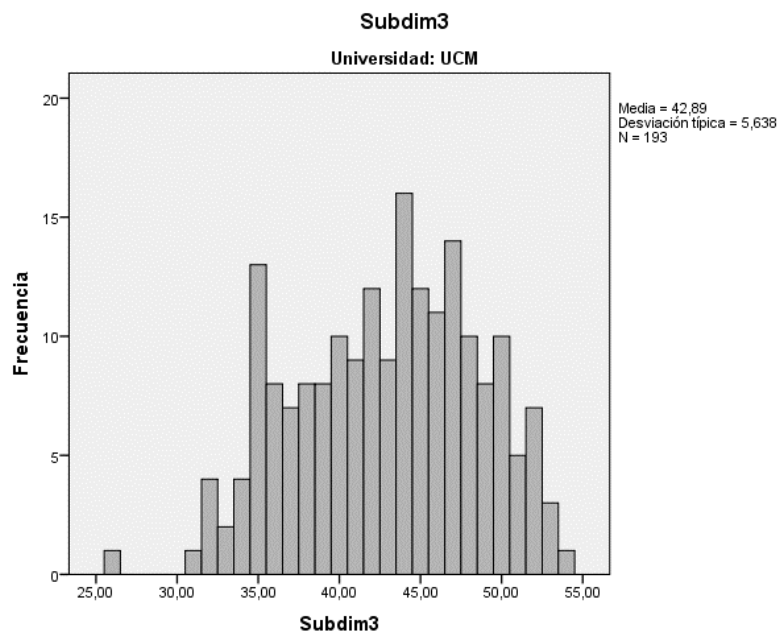
Fuente: SPSS.

Gráfico 23. Subdimensión Trabajo en Equipo UCM Pretest



Fuente: SPSS.

Gráfico 24. Subdimensión Trabajo en Equipo UCM Posttest



Fuente: SPSS.

c.4) Subdimensión comunicación

Tabla 84. Análisis Descriptivo para la Subdimensión Comunicación

		UFV		UCM	
		Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
N	Válidos	387	354	223	193
	Perdidos	0	0	0	0
Media		35,79	44,92	37,69	39,69
Desv. Típ.		6,50	5,26	5,97	6,00
Varianza		42,31	27,64	35,59	35,94
Rango		37,00	24,00	36,00	29,00
Mínimo		13,00	30,00	15,00	25,00
Máximo		50,00	54,00	51,00	54,00

Fuente: SPSS.

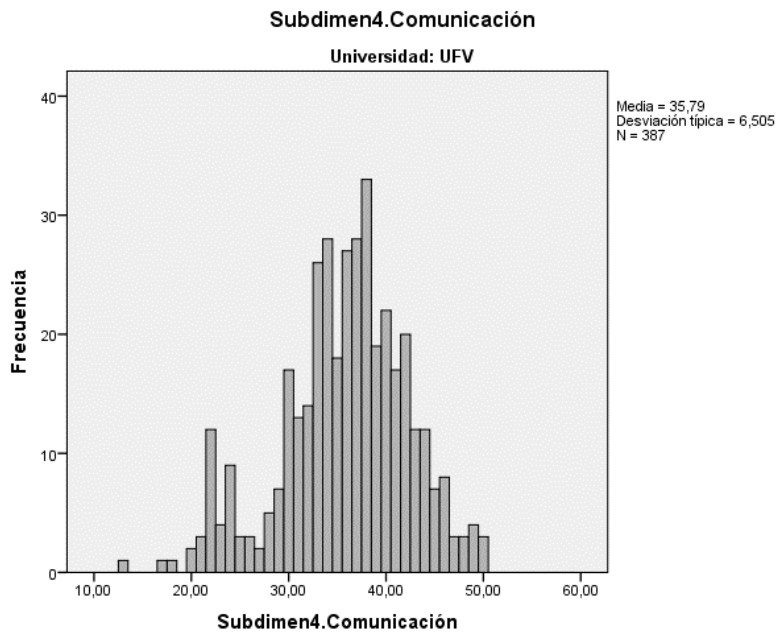
Observamos como la media, respecto a la subdimensión comunicación, es mayor en el posttest tanto para la UFV como para la UCM.

Sin embargo, la diferencia con respecto del pretest es de 9,13 puntos para la UFV y de 2 puntos para la UCM.

Además señalamos que, la media del pretest de la UFV es inferior a la de la UCM en 1,9 puntos; lo cual nos indica que el punto de partida inicial para los alumnos de la UFV es menor con respecto al de los alumnos de la UCM.

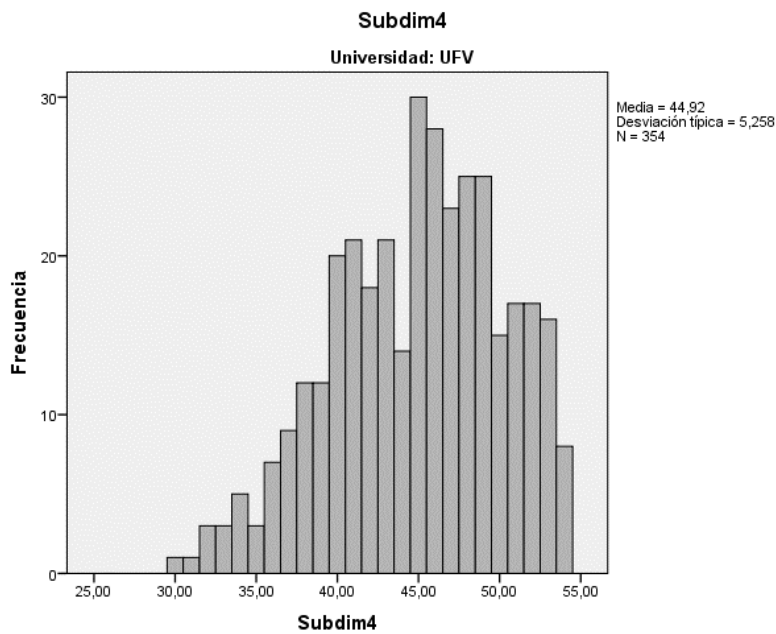
En cualquier caso, estos datos parecen indicar que el efecto del programa ha sido significativo en el desarrollo de la subdimensión comunicación.

Gráfico 25. Subdimensión Comunicación UFV Pretest



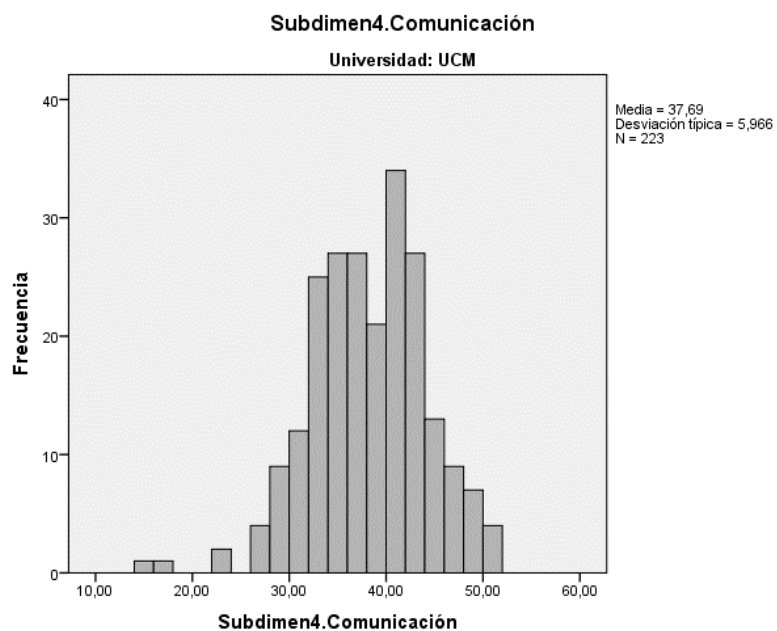
Fuente: SPSS.

Gráfico 26. Subdimensión Comunicación UFV Posttest



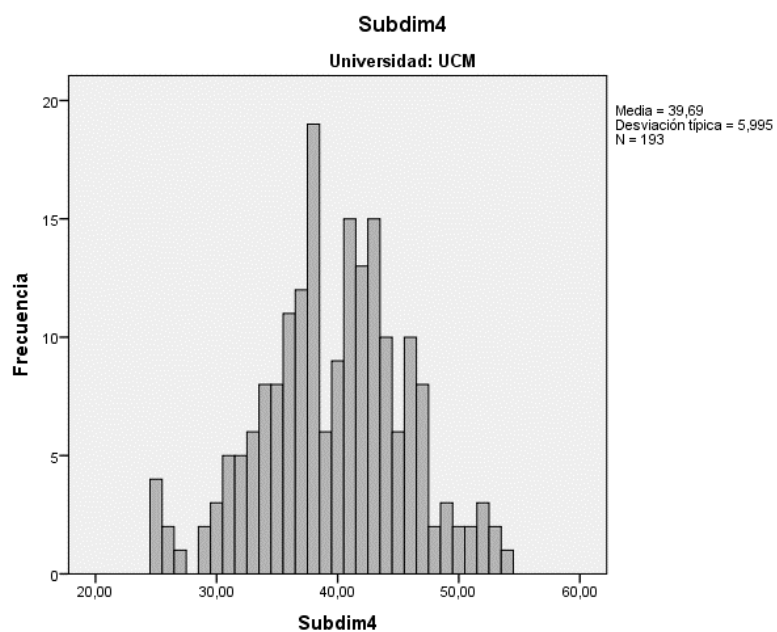
Fuente: SPSS.

Gráfico 27. Subdimensión Comunicación UCM Pretest



Fuente: SPSS.

Gráfico 28. Subdimensión Comunicación UCM Posttest



Fuente: SPSS.

2.- Análisis descriptivos por facultades

En segundo lugar, procedemos a llevar a cabo un análisis descriptivo para las facultades de la UFV y para la Facultad de Educación de la UCM, respecto de la puntuación total, de las dimensiones y de cada subdimensión.

a) Para la puntuación total

Comenzaremos analizando la puntuación total para las facultades de la UFV.

En la siguiente tabla, observamos como las medias, respecto de la puntuación total, son mayores en los posttest de todas las facultades. En concreto:

- La Facultad de Educación aumenta 39,92 puntos.
- La Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales aumenta 38,97 puntos.
- La Facultad de Ciencias de la Salud aumenta 27,48 puntos.
- La Facultad de Ciencias Experimentales aumenta 27,97 puntos.
- La Escuela Politécnica aumenta 27,23 puntos.
- La Facultad de Ciencias de la Comunicación aumenta 36,67 puntos.

Estos datos parecen indicar que el efecto del programa ha sido significativo en el desarrollo de las competencias personales; especialmente para la Facultad de Educación, seguida de la de Ciencias Jurídicas y Empresariales y de la de Comunicación.

Tabla 85. Análisis Descriptivo por Facultades UFV. Puntuación Total

		UFV Pretest						UFV Posttest					
		F.1	F.2	F.3	F.4	F.5	F.6	F.1	F.2	F.3	F.4	F.5	F.6
		Educación	Jurídicas y Empresariales	Ciencias Salud	Ciencias Experimentales	Escuela Politécnica	Ciencias Comunicación	Educación y Humanidades	Jurídicas y Empresariales	Ciencias Salud	Ciencias Experimentales	Escuela Politécnica	Ciencias Comunicación
N	Válidos	58	66	95	49	47	72	60	60	89	47	45	53
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		148,90	145,53	151,33	150,94	149,66	147,10	188,82	184,50	178,81	178,91	176,89	183,77
Desv. Típ.		23,62	23,02	22,10	16,34	21,48	18,51	14,87	17,06	17,42	13,88	15,73	19,04
Varianza		557,74	529,85	488,41	266,85	461,36	342,51	221,24	290,97	303,36	192,64	247,56	362,45
Rango		102,00	104,00	113,00	91,00	94,00	99,00	58,00	67,00	79,00	54,00	75,00	92,00
Mínimo		90,00	80,00	78,00	92,00	92,00	92,00	152,00	145,00	132,00	151,00	132,00	118,00
Máximo		192,00	184,00	191,00	183,00	186,00	191,00	210,00	212,00	211,00	205,00	207,00	210,00

Fuente: SPSS.

Continuamos analizando la puntuación total para la facultad de la UCM.

Tabla 86. Análisis Descriptivo para la Facultad UCM. Puntuación Total

		UCM Pretest	UCM Posttest
		F.1	F.1
		Educación	Educación
N	Válidos	223	193
	Perdidos	0	0
Media		154,87	161,17
Desv. Típ.		18,64709	17,24990
Varianza		347,714	297,559
Rango		136,00	95,00
Mínimo		60,00	114,00
Máximo		196,00	209,00

Fuente: SPSS.

En esta tabla, observamos como la media del posttest de la Facultad de Educación de la UCM, respecto a la puntuación total, es mayor que la del pretest en 6,3 puntos. Este dato, en comparación con su homólogo de esta misma facultad en la UFV, que es de 39,92 puntos, deja una diferencia entre ambas facultades de 33,62 puntos. De este modo, podemos pensar que la diferencia puede deberse al efecto del programa de formación.

b) Para cada dimensión

A continuación, mostraremos el análisis de cada dimensión, intrapersonal e interpersonal, para las facultades de la UFV y la de la UCM.

b.1) Dimensión intrapersonal

Comenzamos analizando la dimensión intrapersonal para las facultades de la UFV.

Tabla 87. Análisis Descriptivo por Facultades UFV. Dimensión Intrapersonal

		UFV Pretest						UFV Posttest					
		F.1	F.2	F.3	F.4	F.5	F.6	F.1	F.2	F.3	F.4	F.5	F.6
		Educación	Jurídicas y Empresariales	Ciencias Salud	Ciencias Experimentales	Escuela Politécnica	Ciencias Comunicación	Educación y Humanidades	Jurídicas y Empresariales	Ciencias Salud	Ciencias Experimentales	Escuela Politécnica	Ciencias Comunicación
N	Válidos	58	66	95	49	47	72	60	60	89	47	45	53
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		73,84	73,35	74,71	74,10	76,15	73,93	94,83	93,18	89,20	89,23	88,78	92,83
Desv. Típ.		12,97	10,90	10,15	8,81	11,75	9,84	8,34	8,60	9,11	7,60	8,71	10,59
Varianza		168,17	118,78	103,10	77,59	137,96	96,88	69,53	73,95	83,03	57,84	75,86	112,11
Rango		53,00	50,00	54,00	50,00	55,00	56,00	30,00	33,00	41,00	33,00	41,00	51,00
Mínimo		44,00	42,00	39,00	44,00	47,00	46,00	77,00	73,00	65,00	69,00	62,00	55,00
Máximo		97,00	92,00	93,00	94,00	102,00	102,00	107,00	106,00	106,00	102,00	103,00	106,00

Fuente: SPSS.

En la tabla anterior, observamos como las medias, respecto a la dimensión intrapersonal, son mayores en los postest de todas las facultades. En concreto:

- La Facultad de Educación aumenta 20,99 puntos.
- La Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales aumenta 19,83 puntos.
- La Facultad de Ciencias de la Salud aumenta 14,49 puntos.
- La Facultad de Ciencias Experimentales aumenta 15,13 puntos.
- La Escuela Politécnica aumenta 12,63 puntos.
- La Facultad de Ciencias de la Comunicación aumenta 18,9 puntos.

Estos datos parecen indicar que el efecto del programa ha sido significativo en el desarrollo de la dimensión intrapersonal; especialmente para la Facultad de Educación, seguida de la de Ciencias Jurídicas y Empresariales y de la de Comunicación.

Continuamos analizando la dimensión intrapersonal para la facultad de la UCM.

Tabla 88. Análisis Descriptivo para la Facultad UCM. Dimensión Intrapersonal

		UCM Pretest	UCM Postest
		F.1	F.1
		Educación	Educación
N	Válidos	223	193
	Perdidos	0	0
Media		76,18	78,59
Desv. Típ.		9,32	8,77
Varianza		86,77	76,92
Rango		67,00	48,00
Mínimo		30,00	54,00
Máximo		97,00	102,00

Fuente: SPSS.

En esta tabla, observamos como la media del postest de la Facultad de Educación de la UCM, respecto a la dimensión intrapersonal, es mayor que la del pretest en 2,41

puntos. Este dato, en comparación con su homólogo de esta misma facultad en la UFV, que es de 20,99 puntos, deja una diferencia entre ambas facultades de 18,58 puntos. De este modo, podemos pensar que la diferencia puede deberse al efecto del programa de formación.

b.2) Dimensión interpersonal

Procedemos a analizar la dimensión interpersonal para las facultades de la UFV.

En la siguiente tabla, observamos como las medias, respecto a la dimensión interpersonal, son mayores en los posttest de todas las facultades. En concreto:

- La Facultad de Educación aumenta 18,93 puntos.
- La Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales aumenta 19,14 puntos.
- La Facultad de Ciencias de la Salud aumenta 12,99 puntos.
- La Facultad de Ciencias Experimentales aumenta 12,84 puntos.
- La Escuela Politécnica aumenta 14,6 puntos.
- La Facultad de Ciencias de la Comunicación aumenta 17,77 puntos.

Estos datos parecen indicar que el efecto del programa ha sido significativo en el desarrollo de la dimensión interpersonal; especialmente para la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales, seguida de la de Educación y de la de Comunicación.

Tabla 89. Análisis Descriptivo por Facultades UFV. Dimensión Interpersonal

		UFV Pretest						UFV Postest					
		F.1	F.2	F.3	F.4	F.5	F.6	F.1	F.2	F.3	F.4	F.5	F.6
		Educación	Jurídicas y Empresariales	Ciencias Salud	Ciencias Experimentales	Escuela Politécnica	Ciencias Comunicación	Educación y Humanidades	Jurídicas y Empresariales	Ciencias Salud	Ciencias Experimentales	Escuela Politécnica	Ciencias Comunicación
N	Válidos	58	66	95	49	47	72	60	60	89	47	45	53
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		75,05	72,18	76,62	76,84	73,51	73,17	93,98	91,32	89,61	89,68	88,11	90,94
Desv. Típ.		12,53	13,48	13,34	8,83	11,32	10,89	7,85	9,57	9,62	7,14	7,88	9,58
Varianza		157,07	181,75	177,85	77,93	128,04	118,54	61,64	91,51	92,60	51,00	62,10	91,71
Rango		52,00	57,00	71,00	50,00	51,00	51,00	36,00	43,00	40,00	29,00	34,00	43,00
Mínimo		44,00	35,00	33,00	48,00	45,00	46,00	71,00	65,00	65,00	75,00	70,00	63,00
Máximo		96,00	92,00	104,00	98,00	96,00	97,00	107,00	108,00	105,00	104,00	104,00	106,00

Fuente: SPSS.

Continuamos analizando la dimensión interpersonal para la facultad de la UCM.

Tabla 90. Análisis Descriptivo para la Facultad UCM. Dimensión Interpersonal

		UCM Pretest	UCM Posttest
		F.1	F.1
		Educación	Educación
N	Válidos	223	193
	Perdidos	0	0
Media		78,70	82,58
Desv. Típ.		10,89	10,31
Varianza		118,70	106,36
Rango		71,00	56,00
Mínimo		30,00	51,00
Máximo		101,00	107,00

Fuente: SPSS.

En esta tabla, observamos como la media del posttest de la Facultad de Educación de la UCM, respecto a la dimensión interpersonal, es mayor que la del pretest en 3,88 puntos. Este dato, en comparación con su homólogo de esta misma facultad en la UFV, que es de 18,93 puntos, deja una diferencia entre ambas facultades de 15,05 puntos. De este modo, podemos pensar que la diferencia puede deberse al efecto del programa de formación.

c) Para cada subdimensión

c.1) Subdimensión mirada profunda

Comenzaremos analizando la subdimensión mirada profunda para las facultades de la UFV.

Tabla 91. Análisis Descriptivo por Facultades UFV. Subdimensión Mirada Profunda

		UFV Pretest						UFV Postest					
		F.1	F.2	F.3	F.4	F.5	F.6	F.1	F.2	F.3	F.4	F.5	F.6
		Educación	Jurídicas y Empresariales	Ciencias Salud	Ciencias Experimentales	Escuela Politécnica	Ciencias Comunicación	Educación y Humanidades	Jurídicas y Empresariales	Ciencias Salud	Ciencias Experimentales	Escuela Politécnica	Ciencias Comunicación
N	Válidos	58	66	95	49	47	72	60	60	89	47	45	53
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		37,05	36,91	36,98	36,27	39,09	37,15	47,55	46,62	44,45	44,55	44,78	46,09
Desv. Típ.		6,91	5,75	5,51	5,15	6,15	5,30	4,90	4,61	4,92	4,10	4,36	5,70
Varianza		47,80	33,04	30,32	26,53	37,78	28,10	24,05	21,26	24,25	16,82	18,99	32,51
Rango		28,00	25,00	26,00	23,00	28,00	30,00	19,00	18,00	22,00	18,00	20,00	24,00
Mínimo		21,00	22,00	21,00	23,00	23,00	21,00	35,00	36,00	32,00	34,00	32,00	30,00
Máximo		49,00	47,00	47,00	46,00	51,00	51,00	54,00	54,00	54,00	52,00	52,00	54,00

Fuente: SPSS.

En la tabla anterior, observamos como las medias, respecto a la subdimensión mirada profunda, son mayores en los postest de todas las facultades. En concreto:

- La Facultad de Educación aumenta 10,5 puntos.
- La Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales aumenta 9,71 puntos.
- La Facultad de Ciencias de la Salud aumenta 7,47 puntos.
- La Facultad de Ciencias Experimentales aumenta 8,28 puntos.
- La Escuela Politécnica aumenta 5,69 puntos.
- La Facultad de Ciencias de la Comunicación aumenta 8,94 puntos.

Estos datos parecen indicar que el efecto del programa ha sido significativo en el desarrollo de la subdimensión mirada profunda; especialmente para la Facultad de Educación, seguida de la de Ciencias Jurídicas y Empresariales y de la de Comunicación.

Continuamos analizando la subdimensión mirada profunda para la facultad de la UCM.

Tabla 92. Análisis Descriptivo para la Facultad UCM. Mirada Profunda

		UCM Pretest	UCM Posttest
		F.1	F.1
		Educación	Educación
N	Válidos	223	193
	Perdidos	0	0
Media		38,45	39,72
Desv. Típ.		5,29	5,17
Varianza		27,97	26,74
Rango		39,00	28,00
Mínimo		13,00	26,00
Máximo		52,00	54,00

Fuente: SPSS.

En la tabla anterior, observamos como la media del postest de la Facultad de Educación de la UCM, respecto a la subdimensión mirada profunda, es mayor que la del pretest en 1,27 puntos. Este dato, en comparación con su homólogo de esta misma facultad en la UFV, que es de 10,5 puntos, deja una diferencia entre ambas facultades de 9,23 puntos. De este modo, podemos pensar que esta diferencia puede deberse al efecto del programa de formación.

c.2) Subdimensión superación personal

Comenzaremos analizando la subdimensión superación personal para las facultades de la UFV.

En la siguiente tabla, observamos como las medias, respecto a la subdimensión superación personal, son mayores en los postest de todas las facultades. En concreto:

- La Facultad de Educación aumenta 10,49 puntos.
- La Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales aumenta 10,13 puntos.
- La Facultad de Ciencias de la Salud aumenta 7,02 puntos.
- La Facultad de Ciencias Experimentales aumenta 6,84 puntos.
- La Escuela Politécnica aumenta 6,94 puntos.
- La Facultad de Ciencias de la Comunicación aumenta 9,96 puntos.

Estos datos parecen indicar que el efecto del programa ha sido significativo en el desarrollo de la subdimensión superación personal; especialmente para la Facultad de Educación, seguida de la de Ciencias Jurídicas y Empresariales y de la de Comunicación.

Tabla 93. Análisis Descriptivo por Facultades UFV. Superación Personal

		UFV Pretest						UFV Posttest					
		F.1	F.2	F.3	F.4	F.5	F.6	F.1	F.2	F.3	F.4	F.5	F.6
		Educación	Jurídicas y Empresariales	Ciencias Salud	Ciencias Experimentales	Escuela Politécnica	Ciencias Comunicación	Educación y Humanidades	Jurídicas y Empresariales	Ciencias Salud	Ciencias Experimentales	Escuela Politécnica	Ciencias Comunicación
N	Válidos	58	66	95	49	47	72	60	60	89	47	45	53
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		36,79	36,44	37,73	37,84	37,06	36,78	47,28	46,57	44,75	44,68	44,00	46,74
Desv. Típ.		6,88	6,30	5,69	4,89	6,29	5,94	4,21	4,84	5,07	4,33	5,20	5,42
Varianza		47,40	39,73	32,37	23,93	39,58	35,25	17,77	23,40	25,67	18,79	27,05	29,43
Rango		31,00	29,00	31,00	28,00	27,00	30,00	15,00	20,00	20,00	18,00	22,00	29,00
Mínimo		18,00	20,00	18,00	21,00	24,00	21,00	38,00	34,00	33,00	35,00	30,00	25,00
Máximo		49,00	49,00	49,00	49,00	51,00	51,00	53,00	54,00	53,00	53,00	52,00	54,00

Fuente: SPSS.

Continuamos analizando la subdimensión superación personal para la facultad de la UCM.

Tabla 94. Análisis Descriptivo para la Facultad UCM. Superación Personal

		UCM Pretest	UCM Posttest
		F.1	F.1
		Educación	Educación
N	Válidos	223	193
	Perdidos	0	0
Media		37,73	38,87
Desv. Típ.		5,26	5,11
Varianza		27,64	26,10
Rango		34,00	27,00
Mínimo		17,00	26,00
Máximo		51,00	53,00

Fuente: SPSS.

En esta tabla, observamos como la media del posttest de la Facultad de Educación de la UCM, respecto de la subdimensión superación personal, es mayor que la del pretest en 1,14 puntos. Este dato, en comparación con su homólogo de esta misma facultad en la UFV, que es de 10,49 puntos, deja una diferencia entre ambas facultades de 9,35 puntos. De este modo, podemos pensar que esta diferencia puede deberse al efecto del programa de formación.

c.3) Subdimensión trabajo en equipo

Comenzaremos analizando la subdimensión trabajo en equipo para las facultades de la UFV.

Tabla 95. Análisis Descriptivo por Facultades UFV. Subdimensión Trabajo en Equipo

		UFV Pretest						UFV Posttest					
		F.1	F.2	F.3	F.4	F.5	F.6	F.1	F.2	F.3	F.4	F.5	F.6
		Educación	Jurídicas y Empresariales	Ciencias Salud	Ciencias Experimentales	Escuela Politécnica	Ciencias Comunicación	Educación y Humanidades	Jurídicas y Empresariales	Ciencias Salud	Ciencias Experimentales	Escuela Politécnica	Ciencias Comunicación
N	Válidos	58	66	95	49	47	72	60	60	89	47	45	53
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		39,22	37,64	39,72	40,53	38,21	37,75	47,93	45,43	45,29	45,43	44,51	45,68
Desv. Típ.		6,89	7,67	6,94	4,65	6,68	5,86	3,95	5,25	5,07	3,56	4,20	5,23
Varianza		47,51	58,76	48,16	21,59	44,56	34,30	15,62	27,61	25,66	12,68	17,66	27,34
Rango		29,00	33,00	36,00	25,00	29,00	26,00	17,00	21,00	27,00	14,00	20,00	27,00
Mínimo		22,00	17,00	18,00	25,00	23,00	24,00	37,00	33,00	27,00	38,00	34,00	26,00
Máximo		51,00	50,00	54,00	50,00	52,00	50,00	54,00	54,00	54,00	52,00	54,00	53,00

Fuente: SPSS.

En la tabla anterior, observamos como las medias, respecto de la subdimensión trabajo en equipo, son mayores en los posttest de todas las facultades. En concreto:

- La Facultad de Educación aumenta 8,71 puntos.
- La Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales aumenta 7,79 puntos.
- La Facultad de Ciencias de la Salud aumenta 5,57 puntos.
- La Facultad de Ciencias Experimentales aumenta 4,9 puntos.
- La Escuela Politécnica aumenta 6,3 puntos.
- La Facultad de Ciencias de la Comunicación aumenta 7,93 puntos.

Estos datos parecen indicar que el efecto del programa ha sido significativo en el desarrollo de la subdimensión trabajo en equipo; especialmente para la Facultad de Educación, seguida de la de Comunicación y de la de Jurídicas y Empresariales.

Continuamos analizando la subdimensión trabajo en equipo para la facultad de la UCM.

Tabla 96. Análisis Descriptivo para la Facultad UCM. Subdimensión Trabajo en Equipo

		UCM Pretest	UCM Posttest
		F.1	F.1
		Educación	Educación
N	Válidos	223	193
	Perdidos	0	0
Media		41,00	42,89
Desv. Típ.		5,95	5,64
Varianza		35,43	31,79
Rango		38,00	28,00
Mínimo		15,00	26,00
Máximo		53,00	54,00

Fuente: SPSS.

En esta tabla, observamos como la media del posttest de la Facultad de Educación de la UCM, respecto de la subdimensión trabajo en equipo, es mayor que la del pretest en 1,89 puntos. Este dato, en comparación con su homólogo de esta misma facultad en la UFV, que es de 8,71 puntos, deja una diferencia entre medias de 6,82 puntos. De este modo, podemos pensar que la diferencia puede deberse al efecto del programa de formación.

c.4) Subdimensión comunicación

Comenzaremos analizando la subdimensión comunicación para las facultades de la UFV.

En la siguiente tabla, observamos como las medias, respecto a la subdimensión comunicación, son mayores en los posttest de todas las facultades. En concreto:

- La Facultad de Educación aumenta 10,22 puntos.
- La Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales aumenta 11,33 puntos.
- La Facultad de Ciencias de la Salud aumenta 7,4 puntos.
- La Facultad de Ciencias Experimentales aumenta 7,95 puntos.
- La Escuela Politécnica aumenta 8,3 puntos.
- La Facultad de Ciencias de la Comunicación aumenta 9,84 puntos.

Estos datos parecen indicar que el efecto del programa ha sido significativo en el desarrollo de la subdimensión comunicación; especialmente para la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales, seguida de la de Educación y de la de Comunicación.

Tabla 97. Análisis Descriptivo por Facultades UFV. Subdimensión Comunicación

		UFV Pretest						UFV Posttest					
		F.1	F.2	F.3	F.4	F.5	F.6	F.1	F.2	F.3	F.4	F.5	F.6
		Educación	Jurídicas y Empresariales	Ciencias Salud	Ciencias Experimentales	Escuela Politécnica	Ciencias Comunicación	Educación y Humanidades	Jurídicas y Empresariales	Ciencias Salud	Ciencias Experimentales	Escuela Politécnica	Ciencias Comunicación
N	Válidos	58	66	95	49	47	72	60	60	89	47	45	53
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		35,83	34,55	36,91	36,31	35,30	35,42	46,05	45,88	44,31	44,26	43,60	45,26
Desv. Típ.		6,31	6,81	7,26	5,06	5,76	6,59	4,72	5,42	5,91	4,36	4,64	5,47
Varianza		39,86	46,41	52,66	25,63	33,21	43,37	22,25	29,33	34,88	18,98	21,56	29,89
Rango		26,00	29,00	37,00	25,00	26,00	27,00	20,00	22,00	24,00	21,00	22,00	21,00
Mínimo		22,00	17,00	13,00	23,00	20,00	22,00	34,00	32,00	30,00	33,00	31,00	33,00
Máximo		48,00	46,00	50,00	48,00	46,00	49,00	54,00	54,00	54,00	54,00	53,00	54,00

Fuente: SPSS.

Continuamos analizando la subdimensión comunicación para la facultad de la UCM.

Tabla 98. Análisis Descriptivo para la Facultad UCM. Subdimensión Comunicación

		UCM Pretest	UCM Posttest
		F.1	F.1
		Educación	Educación
N	Válidos	223	193
	Perdidos	0	0
Media		37,69	39,69
Desv. Típ.		5,97	6,00
Varianza		35,59	35,94
Rango		36,00	29,00
Mínimo		15,00	25,00
Máximo		51,00	54,00

Fuente: SPSS.

En esta tabla, observamos como la media del posttest de la Facultad de Educación de la UCM, respecto a la subdimensión trabajo en equipo, es mayor que la del pretest en 2 puntos. Este dato, en comparación con su homólogo de esta misma facultad en la UFV, que es de 10,22 puntos, deja una diferencia entre ambas facultades de 8,22 puntos. De este modo, podemos pensar que la diferencia puede deberse al efecto del programa de formación.

3.- Análisis correlaciones

A continuación, procedemos a realizar análisis correlacionales entre pretest y posttest respecto de la puntuación total, de las dimensiones y de cada subdimensión, por universidad y por facultades, para observar cómo están relacionadas estas variables.

Para la correcta interpretación de estos análisis indicamos que, los coeficientes si son significativos a nivel 0,05 muestran un asterisco; si son significativos a nivel 0,01 muestran dos asteriscos.

a) Por universidad

a.1) Para la UFV

▪ Por un lado, la siguiente tabla, la del **pretest**, muestra, en términos generales, una alta correlación entre todas las variables y una elevada significatividad de todos los coeficientes de correlación. En concreto, podemos observar como:

- La puntuación total mantiene una correlación mayor con las dimensiones intrapersonal e interpersonal que con las subdimensiones.

- La dimensión intrapersonal mantiene una correlación mayor con la puntuación total y con las subdimensiones uno y dos.

- La dimensión interpersonal mantiene una correlación mayor con la puntuación total y con las subdimensiones tres y cuatro.

- La subdimensión uno mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal, con la puntuación total y con la subdimensión dos.

- La subdimensión dos mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión tres mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal, con la puntuación total y con la subdimensión cuatro.

- La subdimensión cuatro mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal, con la puntuación total y con la subdimensión tres.

Tabla 99. Análisis Correlacional para la UFV. Pretest

		Puntuación Total	Dimensión Intrapersonal	Dimensión Interpersonal	Subdimensión 1 Mirada	Subdimensión 2 Superación	Subdimensión 3 T. Equipo	Subdimensión 4 Comunicación
Puntuación Total	Correlación de Pearson	1	,915**	,935**	,814**	,846**	,876**	,848**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	387	387	387	387	387	387	387
Dimensión Intrapersonal	Correlación de Pearson	,915**	1	,712**	,904**	,911**	,682**	,631**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	387	387	387	387	387	387	387
Dimensión Interpersonal	Correlación de Pearson	,935**	,712**	1	,621**	,670**	,924**	,921**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	387	387	387	387	387	387	387
Subdimensión 1 Mirada	Correlación de Pearson	,814**	,904**	,621**	1	,647**	,569**	,576**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	387	387	387	387	387	387	387
Subdimensión 2 Superación	Correlación de Pearson	,846**	,911**	,670**	,647**	1	,667**	,568**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	387	387	387	387	387	387	387
Subdimensión 3 T. Equipo	Correlación de Pearson	,876**	,682**	,924**	,569**	,667**	1	,703**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	387	387	387	387	387	387	387
Subdimensión 4 Comunicación	Correlación de Pearson	,848**	,631**	,921**	,576**	,568**	,703**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	387	387	387	387	387	387	387

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: SPSS.

▪ Por otro lado, la siguiente tabla, la del **postest**, también muestra, en términos generales, una alta correlación entre todas las variables y una elevada significatividad de todos los coeficientes de correlación. En concreto, podemos observar como:

- La puntuación total mantiene una correlación mayor con las dimensiones intrapersonal e interpersonal que con las subdimensiones.

- La dimensión intrapersonal mantiene una correlación mayor con la puntuación total y con las subdimensiones uno y dos.

- La dimensión interpersonal mantiene una correlación mayor con la puntuación total y con las subdimensiones tres y cuatro.

- La subdimensión uno mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal, con la puntuación total y con la subdimensión dos.

- La subdimensión dos mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión tres mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión cuatro mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal y con la puntuación total.

Podemos concluir que, en términos generales, en ambos casos, pretest y postest, los análisis de correlaciones entre variables vienen a refrendar nuestra estructura teórica del cuestionario.

Tabla 100. Análisis Correlacional para la UFV. Posttest

		Puntuación Total	Dimensión Intrapersonal	Dimensión Interpersonal	Subdimensión 1 Mirada	Subdimensión 2 Superación	Subdimensión 3 T. Equipo	Subdimensión 4 Comunicación
Puntuación Total	Correlación de Pearson	1	,939**	,936**	,857**	,873**	,811**	,856**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	354	354	354	354	354	354	354
Dimensión Intrapersonal	Correlación de Pearson	,939**	1	,756**	,921**	,923**	,643**	,703**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	354	354	354	354	354	354	354
Dimensión Interpersonal	Correlación de Pearson	,936**	,756**	1	,683**	,711**	,880**	,903**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	354	354	354	354	354	354	354
Subdimensión 1 Mirada	Correlación de Pearson	,857**	,921**	,683**	1	,700**	,588**	,629**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	354	354	354	354	354	354	354
Subdimensión 2 Superación	Correlación de Pearson	,873**	,923**	,711**	,700**	1	,598**	,668**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	354	354	354	354	354	354	354
Subdimensión 3 T. Equipo	Correlación de Pearson	,811**	,643**	,880**	,588**	,598**	1	,591**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	354	354	354	354	354	354	354
Subdimensión 4 Comunicación	Correlación de Pearson	,856**	,703**	,903**	,629**	,668**	,591**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	354	354	354	354	354	354	354

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: SPSS.

a.2) Para la UCM

Continuamos realizando los análisis correlacionales pretest y posttest para la UFV, respecto de la puntuación total, de las dimensiones y de las subdimensiones.

▪ Por un lado, la siguiente tabla, la del **pretest**, muestra, en términos generales, una alta correlación entre todas las variables y una elevada significatividad de todos los coeficientes de correlación. En concreto, podemos observar como:

- La puntuación total mantiene una correlación mayor con las dimensiones intrapersonal e interpersonal que con las subdimensiones.

- La dimensión intrapersonal mantiene una correlación mayor con la puntuación total y con las subdimensiones uno y dos.

- La dimensión interpersonal mantiene una correlación mayor con la puntuación total y con las subdimensiones tres y cuatro.

- La subdimensión uno mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión dos mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión tres mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal, con la puntuación total y con la subdimensión cuatro.

- La subdimensión cuatro mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal, con la puntuación total y con la subdimensión tres.

Tabla 101. Análisis Correlacional para la UCM. Pretest

		Puntuación Total	Dimensión Intrapersonal	Dimensión Interpersonal	Subdimensión 1 Mirada	Subdimensión 2 Superación	Subdimensión 3 T. Equipo	Subdimensión 4 Comunicación
Puntuación Total	Correlación de Pearson	1	,909**	,934**	,803**	,803**	,853**	,856**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	223	223	223	223	223	223	223
Dimensión Intrapersonal	Correlación de Pearson	,909**	1	,701**	,884**	,883**	,638**	,643**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	223	223	223	223	223	223	223
Dimensión Interpersonal	Correlación de Pearson	,934**	,701**	1	,618**	,620**	,914**	,914**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	223	223	223	223	223	223	223
Subdimensión 1 Mirada	Correlación de Pearson	,803**	,884**	,618**	1	,560**	,565**	,566**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	223	223	223	223	223	223	223
Subdimensión 2 Superación	Correlación de Pearson	,803**	,883**	,620**	,560**	1	,562**	,570**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	223	223	223	223	223	223	223
Subdimensión 3 T. Equipo	Correlación de Pearson	,853**	,638**	,914**	,565**	,562**	1	,671**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	223	223	223	223	223	223	223
Subdimensión 4 Comunicación	Correlación de Pearson	,856**	,643**	,914**	,566**	,570**	,671**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	223	223	223	223	223	223	223

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: SPSS.

▪ Por otro lado, la siguiente tabla, la del **postest**, también muestra, en términos generales, una alta correlación entre todas las variables y una elevada significatividad de todos los coeficientes de correlación. En concreto, podemos observar como:

- La puntuación total mantiene una correlación mayor con las dimensiones intrapersonal e interpersonal que con las subdimensiones.

- La dimensión intrapersonal mantiene una correlación mayor con la puntuación total y con las subdimensiones uno y dos.

- La dimensión interpersonal mantiene una correlación mayor con la puntuación total y con las subdimensiones tres y cuatro.

- La subdimensión uno mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión dos mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión tres mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal, con la puntuación total y con la subdimensión cuatro.

- La subdimensión cuatro mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal y con la puntuación total.

Podemos concluir que, en términos generales, en ambos casos, pretest y postest, los análisis de correlaciones entre variables vienen a refrendar nuestra estructura teórica del cuestionario.

Tabla 102. Análisis Correlacional para la UCM. Posttest

		Puntuación Total	Dimensión Intrapersonal	Dimensión Interpersonal	Subdimensión 1 Mirada	Subdimensión 2 Superación	Subdimensión 3 T. Equipo	Subdimensión 4 Comunicación
Puntuación Total	Correlación de Pearson	1	,886**	,919**	,736**	,777**	,799**	,830**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	193	193	193	193	193	193	193
Dimensión Intrapersonal	Correlación de Pearson	,886**	1	,632**	,855**	,851**	,537**	,581**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	193	193	193	193	193	193	193
Dimensión Interpersonal	Correlación de Pearson	,919**	,632**	1	,503**	,575**	,879**	,894**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	193	193	193	193	193	193	193
Subdimensión 1 Mirada	Correlación de Pearson	,736**	,855**	,503**	1	,456**	,449**	,444**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	193	193	193	193	193	193	193
Subdimensión 2 Superación	Correlación de Pearson	,777**	,851**	,575**	,456**	1	,469**	,548**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	193	193	193	193	193	193	193
Subdimensión 3 T. Equipo	Correlación de Pearson	,799**	,537**	,879**	,449**	,469**	1	,571**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	193	193	193	193	193	193	193
Subdimensión 4 Comunicación	Correlación de Pearson	,830**	,581**	,894**	,444**	,548**	,571**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	193	193	193	193	193	193	193

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: SPSS.

b) Por facultades

b.1) Para la Facultad de Educación

▪ Por un lado, la siguiente tabla, la del **pretest**, muestra, en términos generales, una alta correlación entre todas las variables y una elevada significatividad de todos los coeficientes de correlación. En concreto, podemos observar como:

- La puntuación total mantiene una correlación mayor con las dimensiones intrapersonal e interpersonal que con las subdimensiones.

- La dimensión intrapersonal mantiene una correlación mayor con las subdimensiones uno y dos, y con la puntuación total.

- La dimensión interpersonal mantiene una correlación mayor con las subdimensiones tres y cuatro, y con la puntuación total.

- La subdimensión uno mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal, con la puntuación total y con la subdimensión dos.

- La subdimensión dos mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal, con la puntuación total y con la subdimensión uno.

- La subdimensión tres mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal, con la puntuación total y con la subdimensión cuatro.

- La subdimensión cuatro mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal, con la puntuación total y con la subdimensión tres.

Tabla 103. Análisis Correlacional para la Facultad de Educación. Pretest

		Puntuación Total	Dimensión Intrapersonal	Dimensión Interpersonal	Subdimensión 1 Mirada	Subdimensión 2 Superación	Subdimensión 3 T. Equipo	Subdimensión 4 Comunicación
Puntuación Total	Correlación de Pearson	1	,929**	,923**	,862**	,884**	,892**	,859**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	58	58	58	58	58	58	58
Dimensión Intrapersonal	Correlación de Pearson	,929**	1	,715**	,940**	,940**	,703**	,652**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	58	58	58	58	58	58	58
Dimensión Interpersonal	Correlación de Pearson	,923**	,715**	1	,651**	,694**	,953**	,944**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	58	58	58	58	58	58	58
Subdimensión 1 Mirada	Correlación de Pearson	,862**	,940**	,651**	1	,766**	,612**	,624**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	58	58	58	58	58	58	58
Subdimensión 2 Superación	Correlación de Pearson	,884**	,940**	,694**	,766**	1	,711**	,601**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	58	58	58	58	58	58	58
Subdimensión 3 T. Equipo	Correlación de Pearson	,892**	,703**	,953**	,612**	,711**	1	,801**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	58	58	58	58	58	58	58
Subdimensión 4 Comunicación	Correlación de Pearson	,859**	,652**	,944**	,624**	,601**	,801**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	58	58	58	58	58	58	58

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: SPSS.

▪ Por otro lado, la siguiente tabla, la del **postest**, también muestra, en términos generales, una alta correlación entre todas las variables y una elevada significatividad de todos los coeficientes de correlación. En concreto, podemos observar como:

- La puntuación total mantiene una correlación mayor con las dimensiones intrapersonal e interpersonal que con las subdimensiones.

- La dimensión intrapersonal mantiene una correlación mayor con la subdimensión uno, con la puntuación total y con la subdimensión dos.

- La dimensión interpersonal mantiene una correlación mayor con la subdimensión cuatro, con la puntuación total y con la subdimensión tres.

- La subdimensión uno mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal, con la puntuación total y con la subdimensión dos.

- La subdimensión dos mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión tres mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión cuatro mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal, con la puntuación total y con la subdimensión tres.

Podemos concluir que, en términos generales, en ambos casos, pretest y postest, los análisis de correlaciones entre variables vienen a refrendar nuestra estructura teórica del cuestionario.

Tabla 104. Análisis Correlacional para la Facultad de Educación. Posttest

		Puntuación Total	Dimensión Intrapersonal	Dimensión Interpersonal	Subdimensión 1 Mirada	Subdimensión 2 Superación	Subdimensión 3 T. Equipo	Subdimensión 4 Comunicación
Puntuación Total	Correlación de Pearson	1	,924**	,913**	,833**	,858**	,855**	,804**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60
Dimensión Intrapersonal	Correlación de Pearson	,924**	1	,688**	,927**	,900**	,690**	,567**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60
Dimensión Interpersonal	Correlación de Pearson	,913**	,688**	1	,594**	,670**	,886**	,922**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60
Subdimensión 1 Mirada	Correlación de Pearson	,833**	,927**	,594**	1	,670**	,649**	,445**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60
Subdimensión 2 Superación	Correlación de Pearson	,858**	,900**	,670**	,670**	1	,610**	,604**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60
Subdimensión 3 T. Equipo	Correlación de Pearson	,855**	,690**	,886**	,649**	,610**	1	,637**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	60	60	60	60	60	60	60
Subdimensión 4 Comunicación	Correlación de Pearson	,804**	,567**	,922**	,445**	,604**	,637**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	60	60	60	60	60	60	60

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: SPSS.

b.2) Para la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales

▪ Por un lado, la siguiente tabla, la del **pretest**, muestra, en términos generales, una alta correlación entre todas las variables y una elevada significatividad de todos los coeficientes de correlación. En concreto, podemos observar como:

- La puntuación total mantiene una correlación mayor con las dimensiones intrapersonal e interpersonal que con las subdimensiones.

- La dimensión intrapersonal mantiene una correlación mayor con la puntuación total y con las subdimensiones uno y dos.

- La dimensión interpersonal mantiene una correlación mayor con la puntuación total y con las subdimensiones tres y cuatro.

- La subdimensión uno mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión dos mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión tres mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión cuatro mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal, con la puntuación total y con la subdimensión tres.

*Tabla 105. Análisis Correlacional para la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales.
Pretest*

		Puntuación Total	Dimensión Intrapersonal	Dimensión Interpersonal	Subdimensión 1 Mirada	Subdimensión 2 Superación	Subdimensión 3 T. Equipo	Subdimensión 4 Comunicación
Puntuación Total	Correlación de Pearson	1	,931**	,955**	,811**	,870**	,904**	,873**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	66	66	66	66	66	66	66
Dimensión Intrapersonal	Correlación de Pearson	,931**	1	,780**	,895**	,913**	,748**	,703**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	66	66	66	66	66	66	66
Dimensión Interpersonal	Correlación de Pearson	,955**	,780**	1	,661**	,747**	,939**	,922**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	66	66	66	66	66	66	66
Subdimensión 1 Mirada	Correlación de Pearson	,811**	,895**	,661**	1	,635**	,601**	,632**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	66	66	66	66	66	66	66
Subdimensión 2 Superación	Correlación de Pearson	,870**	,913**	,747**	,635**	1	,746**	,639**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	66	66	66	66	66	66	66
Subdimensión 3 T. Equipo	Correlación de Pearson	,904**	,748**	,939**	,601**	,746**	1	,733**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	66	66	66	66	66	66	66
Subdimensión 4 Comunicación	Correlación de Pearson	,873**	,703**	,922**	,632**	,639**	,733**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	66	66	66	66	66	66	66

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: SPSS.

▪ Por otro lado, la siguiente tabla, la del **postest**, también muestra, en términos generales, una alta correlación entre todas las variables y una elevada significatividad de todos los coeficientes de correlación. En concreto, podemos observar como:

- La puntuación total mantiene una correlación mayor con las dimensiones intrapersonal e interpersonal que con las subdimensiones.

- La dimensión intrapersonal mantiene una correlación mayor con la puntuación total y con las subdimensiones uno y dos.

- La dimensión interpersonal mantiene una correlación mayor con la puntuación total y con las subdimensiones cuatro y tres.

- La subdimensión uno mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión dos mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión tres mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión cuatro mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal y con la puntuación total.

Podemos concluir que, en términos generales, en ambos casos, pretest y postest, los análisis de correlaciones entre variables vienen a refrendar nuestra estructura teórica del cuestionario.

*Tabla 106. Análisis Correlacional para la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales.
Postest*

		Puntuación Total	Dimensión Intrapersonal	Dimensión Interpersonal	Subdimensión 1 Mirada	Subdimensión 2 Superación	Subdimensión 3 T. Equipo	Subdimensión 4 Comunicación
Puntuación Total	Correlación de Pearson	1	,932**	,945**	,854**	,843**	,819**	,875**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60
Dimensión Intrapersonal	Correlación de Pearson	,932**	1	,763**	,906**	,915**	,631**	,735**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60
Dimensión Interpersonal	Correlación de Pearson	,945**	,763**	1	,709**	,680**	,893**	,900**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60
Subdimensión 1 Mirada	Correlación de Pearson	,854**	,906**	,709**	1	,657**	,600**	,670**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60
Subdimensión 2 Superación	Correlación de Pearson	,843**	,915**	,680**	,657**	1	,550**	,668**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60
Subdimensión 3 T. Equipo	Correlación de Pearson	,819**	,631**	,893**	,600**	,550**	1	,608**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	60	60	60	60	60	60	60
Subdimensión 4 Comunicación	Correlación de Pearson	,875**	,735**	,900**	,670**	,668**	,608**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	60	60	60	60	60	60	60

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: SPSS.

b.3) Para la Facultad de Ciencias de la Salud

▪ Por un lado, la siguiente tabla, la del **pretest**, muestra, en términos generales, una alta correlación entre todas las variables y una elevada significatividad de todos los coeficientes de correlación. En concreto, podemos observar como:

- La puntuación total mantiene una correlación mayor con las dimensiones intrapersonal e interpersonal que con las subdimensiones.

- La dimensión intrapersonal mantiene una correlación mayor con la puntuación total y con las subdimensiones uno y dos.

- La dimensión interpersonal mantiene una correlación mayor con la puntuación total y con las subdimensiones tres y cuatro.

- La subdimensión uno mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión dos mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión tres mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión cuatro mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal, con la puntuación total y con la subdimensión tres.

Tabla 107. Análisis Correlacional para la Facultad de Ciencias de la Salud. Pretest

		Puntuación Total	Dimensión Intraper sonal	Dimensión Interpers onal	Subdime nsión 1 Mirada	Subdime nsión 2 Superación	Subdime nsión 3 T. Equipo	Subdime nsión 4 Comuni cación
Puntuación Total	Correlación de Pearson	1	,922**	,955**	,811**	,860**	,898**	,897**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	95	95	95	95	95	95	95
Dimensión Intraper sonal	Correlación de Pearson	,922**	1	,766**	,904**	,910**	,725**	,714**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	95	95	95	95	95	95	95
Dimensión Interpers onal	Correlación de Pearson	,955**	,766**	1	,656**	,732**	,937**	,942**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	95	95	95	95	95	95	95
Subdimensión 1 Mirada	Correlación de Pearson	,811**	,904**	,656**	1	,645**	,605**	,626**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	95	95	95	95	95	95	95
Subdimensión 2 Superación	Correlación de Pearson	,860**	,910**	,732**	,645**	1	,709**	,668**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	95	95	95	95	95	95	95
Subdimensión 3 T. Equipo	Correlación de Pearson	,898**	,725**	,937**	,605**	,709**	1	,765**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	95	95	95	95	95	95	95
Subdimensión 4 Comunicación	Correlación de Pearson	,897**	,714**	,942**	,626**	,668**	,765**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	95	95	95	95	95	95	95

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: SPSS.

▪ Por otro lado, la siguiente tabla, la del **postest**, también muestra, en términos generales, una alta correlación entre todas las variables y una elevada significatividad de todos los coeficientes de correlación. En concreto, podemos observar como:

- La puntuación total mantiene una correlación mayor con las dimensiones intrapersonal e interpersonal que con las subdimensiones.

- La dimensión intrapersonal mantiene una correlación mayor con la puntuación total y con las subdimensiones uno y dos.

- La dimensión interpersonal mantiene una correlación mayor con la puntuación total y con las subdimensiones cuatro y tres.

- La subdimensión uno mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión dos mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión tres mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión cuatro mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal y con la puntuación total.

Podemos concluir que, en términos generales, en ambos casos, pretest y postest, los análisis de correlaciones entre variables vienen a refrendar nuestra estructura teórica del cuestionario.

Tabla 108. Análisis Correlacional para la Facultad de Ciencias de la Salud. Posttest

		Puntuación Total	Dimensión Intrapersonal	Dimensión Interpersonal	Subdimensión 1 Mirada	Subdimensión 2 Superación	Subdimensión 3 T. Equipo	Subdimensión 4 Comunicación
Puntuación Total	Correlación de Pearson	1	,926**	,934**	,816**	,871**	,785**	,848**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	89	89	89	89	89	89	89
Dimensión Intrapersonal	Correlación de Pearson	,926**	1	,728**	,909**	,915**	,597**	,675**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	89	89	89	89	89	89	89
Dimensión Interpersonal	Correlación de Pearson	,934**	,728**	1	,616**	,711**	,855**	,896**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	89	89	89	89	89	89	89
Subdimensión 1 Mirada	Correlación de Pearson	,816**	,909**	,616**	1	,664**	,482**	,591**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	89	89	89	89	89	89	89
Subdimensión 2 Superación	Correlación de Pearson	,871**	,915**	,711**	,664**	1	,606**	,639**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	89	89	89	89	89	89	89
Subdimensión 3 T. Equipo	Correlación de Pearson	,785**	,597**	,855**	,482**	,606**	1	,536**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	89	89	89	89	89	89	89
Subdimensión 4 Comunicación	Correlación de Pearson	,848**	,675**	,896**	,591**	,639**	,536**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	89	89	89	89	89	89	89

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: SPSS.

b.4) Para la Facultad de Ciencias Experimentales

▪ Por un lado, la siguiente tabla, la del **pretest**, muestra, en términos generales, una alta correlación entre todas las variables y una elevada significatividad de todos los coeficientes de correlación. En concreto, podemos observar como:

- La puntuación total mantiene una correlación mayor con las dimensiones intrapersonal e interpersonal que con las subdimensiones.

- La dimensión intrapersonal mantiene una correlación mayor con la puntuación total y con las subdimensiones dos y uno.

- La dimensión interpersonal mantiene una correlación mayor con la puntuación total y con las subdimensiones cuatro y tres.

- La subdimensión uno mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión dos mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión tres mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal, con la puntuación total y con la subdimensión cuatro.

- La subdimensión cuatro mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal, con la puntuación total y con la subdimensión tres.

Tabla 109. Análisis Correlacional para la Facultad de Ciencias Experimentales. Pretest

		Puntuación Total	Dimensión Intrapersonal	Dimensión Interpersonal	Subdimensión 1 Mirada	Subdimensión 2 Superación	Subdimensión 3 T. Equipo	Subdimensión 4 Comunicación
Puntuación Total	Correlación de Pearson	1	,926**	,926**	,826**	,798**	,843**	,842**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	49	49	49	49	49	49	49
Dimensión Intrapersonal	Correlación de Pearson	,926**	1	,716**	,884**	,870**	,661**	,642**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	49	49	49	49	49	49	49
Dimensión Interpersonal	Correlación de Pearson	,926**	,716**	1	,647**	,608**	,901**	,917**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	49	49	49	49	49	49	49
Subdimensión 1 Mirada	Correlación de Pearson	,826**	,884**	,647**	1	,538**	,614**	,564**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	49	49	49	49	49	49	49
Subdimensión 2 Superación	Correlación de Pearson	,798**	,870**	,608**	,538**	1	,544**	,561**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	49	49	49	49	49	49	49
Subdimensión 3 T. Equipo	Correlación de Pearson	,843**	,661**	,901**	,614**	,544**	1	,653**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	49	49	49	49	49	49	49
Subdimensión 4 Comunicación	Correlación de Pearson	,842**	,642**	,917**	,564**	,561**	,653**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	49	49	49	49	49	49	49

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: SPSS.

▪ Por otro lado, la siguiente tabla, la del **postest**, también muestra, en términos generales, una alta correlación entre todas las variables y una elevada significatividad de todos los coeficientes de correlación. En concreto, podemos observar como:

- La puntuación total mantiene una correlación mayor con las dimensiones intrapersonal e interpersonal que con las subdimensiones.

- La dimensión intrapersonal mantiene una correlación mayor con la puntuación total y con las subdimensiones dos y uno.

- La dimensión interpersonal mantiene una correlación mayor con la puntuación total y con las subdimensiones cuatro y tres.

- La subdimensión uno mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal, con la puntuación total y con la subdimensión dos.

- La subdimensión dos mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión tres mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión cuatro mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal y con la puntuación total.

Podemos concluir que, en términos generales, en ambos casos, pretest y postest, los análisis de correlaciones entre variables vienen a refrendar nuestra estructura teórica del cuestionario.

Tabla 110. Análisis Correlacional para la Facultad de Ciencias Experimentales. Posttest

		Puntuación Total	Dimensión Intrapersonal	Dimensión Interpersonal	Subdimensión 1 Mirada	Subdimensión 2 Superación	Subdimensión 3 T. Equipo	Subdimensión 4 Comunicación
Puntuación Total	Correlación de Pearson	1	,945**	,937**	,838**	,865**	,778**	,900**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	47	47	47	47	47	47	47
Dimensión Intrapersonal	Correlación de Pearson	,945**	1	,772**	,896**	,907**	,595**	,778**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	47	47	47	47	47	47	47
Dimensión Interpersonal	Correlación de Pearson	,937**	,772**	1	,674**	,716**	,879**	,921**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	47	47	47	47	47	47	47
Subdimensión 1 Mirada	Correlación de Pearson	,838**	,896**	,674**	1	,625**	,524**	,677**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	47	47	47	47	47	47	47
Subdimensión 2 Superación	Correlación de Pearson	,865**	,907**	,716**	,625**	1	,548**	,725**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	47	47	47	47	47	47	47
Subdimensión 3 T. Equipo	Correlación de Pearson	,778**	,595**	,879**	,524**	,548**	1	,623**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	47	47	47	47	47	47	47
Subdimensión 4 Comunicación	Correlación de Pearson	,900**	,778**	,921**	,677**	,725**	,623**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	47	47	47	47	47	47	47

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: SPSS.

b.5) Para la Escuela Politécnica Superior

▪ Por un lado, la siguiente tabla, la del **pretest**, muestra, en términos generales, una alta correlación entre todas las variables y una elevada significatividad de todos los coeficientes de correlación. En concreto, podemos observar como:

- La puntuación total mantiene una correlación mayor con las dimensiones intrapersonal e interpersonal que con las subdimensiones.

- La dimensión intrapersonal mantiene una correlación mayor con la puntuación total y con las subdimensiones uno y dos.

- La dimensión interpersonal mantiene una correlación mayor con la puntuación total y con las subdimensiones tres y cuatro.

- La subdimensión uno mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión dos mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión tres mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión cuatro mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal, con la puntuación total y con la subdimensión tres.

Tabla 111. Análisis Correlacional para la Escuela Politécnica Superior. Pretest

		Puntuación Total	Dimensión Intrapersonal	Dimensión Interpersonal	Subdimensión 1 Mirada	Subdimensión 2 Superación	Subdimensión 3 T. Equipo	Subdimensión 4 Comunicación
Puntuación Total	Correlación de Pearson	1	,934**	,929**	,910**	,855**	,872**	,814**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	47	47	47	47	47	47	47
Dimensión Intrapersonal	Correlación de Pearson	,934**	1	,735**	,943**	,946**	,705**	,626**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	47	47	47	47	47	47	47
Dimensión Interpersonal	Correlación de Pearson	,929**	,735**	1	,748**	,641**	,923**	,895**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	47	47	47	47	47	47	47
Subdimensión 1 Mirada	Correlación de Pearson	,910**	,943**	,748**	1	,784**	,701**	,658**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	47	47	47	47	47	47	47
Subdimensión 2 Superación	Correlación de Pearson	,855**	,946**	,641**	,784**	1	,632**	,526**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	47	47	47	47	47	47	47
Subdimensión 3 T. Equipo	Correlación de Pearson	,872**	,705**	,923**	,701**	,632**	1	,653**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	47	47	47	47	47	47	47
Subdimensión 4 Comunicación	Correlación de Pearson	,814**	,626**	,895**	,658**	,526**	,653**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	47	47	47	47	47	47	47

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: SPSS.

▪ Por otro lado, la siguiente tabla, la del **postest**, también muestra, en términos generales, una alta correlación entre todas las variables y una elevada significatividad de todos los coeficientes de correlación. En concreto, podemos observar como:

- La puntuación total mantiene una correlación mayor con las dimensiones intrapersonal e interpersonal que con las subdimensiones.

- La dimensión intrapersonal mantiene una correlación mayor con la puntuación total y con las subdimensiones uno y dos.

- La dimensión interpersonal mantiene una correlación mayor con la puntuación total y con las subdimensiones cuatro y tres.

- La subdimensión uno mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión dos mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión tres mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión cuatro mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal y con la puntuación total.

Podemos concluir que, en términos generales, en ambos casos, pretest y postest, los análisis de correlaciones entre variables vienen a refrendar nuestra estructura teórica del cuestionario.

Tabla 112. Análisis Correlacional para la Escuela Politécnica Superior. Postest

		Puntuación Total	Dimensión Intrapersonal	Dimensión Interpersonal	Subdimensión 1 Mirada	Subdimensión 2 Superación	Subdimensión 3 T. Equipo	Subdimensión 4 Comunicación
Puntuación Total	Correlación de Pearson	1	,953**	,943**	,867**	,870**	,775**	,899**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	45	45	45	45	45	45	45
Dimensión Intrapersonal	Correlación de Pearson	,953**	1	,798**	,893**	,926**	,604**	,808**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	45	45	45	45	45	45	45
Dimensión Interpersonal	Correlación de Pearson	,943**	,798**	1	,744**	,714**	,879**	,902**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	45	45	45	45	45	45	45
Subdimensión 1 Mirada	Correlación de Pearson	,867**	,893**	,744**	1	,658**	,625**	,696**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	45	45	45	45	45	45	45
Subdimensión 2 Superación	Correlación de Pearson	,870**	,926**	,714**	,658**	1	,488**	,770**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,001	,000
	N	45	45	45	45	45	45	45
Subdimensión 3 T. Equipo	Correlación de Pearson	,775**	,604**	,879**	,625**	,488**	1	,586**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,001		,000
	N	45	45	45	45	45	45	45
Subdimensión 4 Comunicación	Correlación de Pearson	,899**	,808**	,902**	,696**	,770**	,586**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	45	45	45	45	45	45	45

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: SPSS.

b.5) Para la Facultad de Ciencias de la Comunicación

▪ Por un lado, la siguiente tabla, la del **pretest**, muestra, en términos generales, una alta correlación entre todas las variables y una elevada significatividad de todos los coeficientes de correlación. En concreto, podemos observar como:

- La puntuación total mantiene una correlación mayor con las dimensiones intrapersonal e interpersonal que con las subdimensiones.

- La dimensión intrapersonal mantiene una correlación mayor con la subdimensión dos, con la puntuación total y con la subdimensión uno.

- La dimensión interpersonal mantiene una correlación mayor con la puntuación total y con las subdimensiones cuatro y tres.

- La subdimensión uno mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión dos mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión tres mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión cuatro mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal, con la puntuación total y con la subdimensión tres.

Tabla 113. Análisis Correlacional para la Facultad de Ciencias de la Comunicación.
Pretest

		Puntuación Total	Dimensión Intrapersonal	Dimensión Interpersonal	Subdimensión 1 Mirada	Subdimensión 2 Superación	Subdimensión 3 T. Equipo	Subdimensión 4 Comunicación
Puntuación Total	Correlación de Pearson	1	,881**	,904**	,765**	,777**	,810**	,773**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	72	72	72	72	72	72	72
Dimensión Intrapersonal	Correlación de Pearson	,881**	1	,593**	,860**	,890**	,574**	,470**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	72	72	72	72	72	72	72
Dimensión Interpersonal	Correlación de Pearson	,904**	,593**	1	,523**	,516**	,858**	,890**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	72	72	72	72	72	72	72
Subdimensión 1 Mirada	Correlación de Pearson	,765**	,860**	,523**	1	,533**	,449**	,466**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	72	72	72	72	72	72	72
Subdimensión 2 Superación	Correlación de Pearson	,777**	,890**	,516**	,533**	1	,551**	,363**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000	,002
	N	72	72	72	72	72	72	72
Subdimensión 3 T. Equipo	Correlación de Pearson	,810**	,574**	,858**	,449**	,551**	1	,530**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	72	72	72	72	72	72	72
Subdimensión 4 Comunicación	Correlación de Pearson	,773**	,470**	,890**	,466**	,363**	,530**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,002	,000	
	N	72	72	72	72	72	72	72

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: SPSS.

▪ Por otro lado, la siguiente tabla, la del **postest**, también muestra, en términos generales, una alta correlación entre todas las variables y una elevada significatividad de todos los coeficientes de correlación. En concreto, podemos observar como:

- La puntuación total mantiene una correlación mayor con las dimensiones intrapersonal e interpersonal que con las subdimensiones.

- La dimensión intrapersonal mantiene una correlación mayor con la subdimensión uno, con la puntuación total y con la subdimensión dos.

- La dimensión interpersonal mantiene una correlación mayor con la puntuación total y con las subdimensiones cuatro y tres.

- La subdimensión uno mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión dos mantiene una correlación mayor con la dimensión intrapersonal, con la puntuación total y con la subdimensión uno.

- La subdimensión tres mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal y con la puntuación total.

- La subdimensión cuatro mantiene una correlación mayor con la dimensión interpersonal y con la puntuación total.

Podemos concluir que, en términos generales, en ambos casos, pretest y postest, los análisis de correlaciones entre variables vienen a refrendar nuestra estructura teórica del cuestionario.

*Tabla 114. Análisis Correlacional para la Facultad de Ciencias de la Comunicación.
Postest*

		Puntuación Total	Dimensión Intrapersonal	Dimensión Interpersonal	Subdimensión 1 Mirada	Subdimensión 2 Superación	Subdimensión 3 T. Equipo	Subdimensión 4 Comunicación
Puntuación Total	Correlación de Pearson	1	,950**	,938**	,912**	,895**	,841**	,838**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	53	53	53	53	53	53	53
Dimensión Intrapersonal	Correlación de Pearson	,950**	1	,782**	,954**	,949**	,708**	,693**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	53	53	53	53	53	53	53
Dimensión Interpersonal	Correlación de Pearson	,938**	,782**	1	,759**	,729**	,890**	,900**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	53	53	53	53	53	53	53
Subdimensión 1 Mirada	Correlación de Pearson	,912**	,954**	,759**	1	,811**	,656**	,701**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	53	53	53	53	53	53	53
Subdimensión 2 Superación	Correlación de Pearson	,895**	,949**	,729**	,811**	1	,691**	,616**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	53	53	53	53	53	53	53
Subdimensión 3 T. Equipo	Correlación de Pearson	,841**	,708**	,890**	,656**	,691**	1	,603**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	53	53	53	53	53	53	53
Subdimensión 4 Comunicación	Correlación de Pearson	,838**	,693**	,900**	,701**	,616**	,603**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	53	53	53	53	53	53	53

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: SPSS.

Como conclusiones generales de los análisis correlaciones pretest y posttest, realizados con respecto a la puntuación total, a las dimensiones y a las subdimensiones para cada universidad (UFV y UCM) y para las seis facultades de la UFV, podemos indicar que los datos muestran:

- Una alta correlación entre todas las variables y una elevada significatividad de todos los coeficientes de correlación.
- Las correlaciones entre variables apoyan nuestra estructura teórica del cuestionario, tanto en la muestra UFV, como en la muestra UCM.

10.2. Validación del cuestionario principal

Dado que hemos construido un instrumento de medida para poder dar respuesta a las hipótesis planteadas que se deducen de nuestros objetivos de investigación, antes de analizar dichas hipótesis, hemos de proceder a someter a nuestro cuestionario principal a una evaluación exhaustiva para poder asegurar la calidad y validez de nuestros posteriores análisis fundamentales.

De este modo, como análisis previo y significativo vamos a proceder a evaluar la calidad del cuestionario principal final, cuestionario que resultó de la implantación de las distintas apreciaciones sugeridas por el panel de expertos en el cuestionario inicial.

Para ello, vamos a proceder a validar este cuestionario en términos de fiabilidad, validez y utilidad de las puntuaciones de acuerdo a los objetivos (García Ramos, 2012).

10.2.1. Análisis de fiabilidad del instrumento

El análisis de fiabilidad de un test estudia el grado de consistencia de las puntuaciones de prueba, es decir, si todos los ítems del test miden el mismo constructo o

no. Para ello, tenemos que calcular un índice que nos va informar sobre si el nivel de consistencia o precisión de los resultados es adecuado o, por el contrario, es insuficiente (García Ramos, 2012).

De este modo, para analizar la consistencia de los ítems del test vamos a calcular el coeficiente Alfa de Cronbach.

Según Welch y Comer (1989, 2006) la medida de la fiabilidad a través del Alfa de Cronbach da por hecho que los ítems del cuestionario con escala Likert vienen a medir el mismo constructo y además correlacionan de manera significativa.

No obstante, añade García Ramos (2012) que, este coeficiente expresa en términos de varianza “un grado de correspondencia o relación entre dos series de valores” (p. 124). Cuanto más se aproxime el coeficiente a 1 la consistencia interna de los ítems del cuestionario será mayor.

George y Mallery (2003) nos sugieren valorar los coeficientes de Alfa de Cronbach siguiendo estas pautas que mostramos a continuación:

Tabla 115. Pautas de Valoración del Coeficiente de Alfa de Cronbach

Valor del Alfa de Cronbach	Valoración
> 0.9	Excelente
0,8 - 0,89	Bueno
0,7 - 0,79	Aceptable
0,6 - 0,69	Cuestionable
0,5 - 0,59	Pobre
< 0,5	Inaceptable

Fuente: George y Mallery (2003).

A continuación, presentamos el análisis de fiabilidad que hemos realizado mediante SPSS respecto del test global, de las dimensiones y de las subdimensiones, tanto para el pretest como para el posttest.

Tabla 116. Análisis de Fiabilidad del Test Global

ANÁLISIS DE FIABILIDAD				
Test Global	Alfa de Cronbach		Dos mitades de Guttman	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
Ítems (5-40)	0,927	0,938	0,826	0,859

Fuente: SPSS.

Como podemos observar, el coeficiente de Alfa de Cronbach, tanto para el pretest con valor de 0,927 como para el posttest con valor de 0,938, indican que la fiabilidad es excelente.

También hemos procedido a realizar la fórmula de Guttman para dos mitades. En este caso, el pretest toma el valor de 0,826 y el posttest toma el valor de 0,859, ambos indican que la fiabilidad es buena.

Tabla 117. Análisis de Fiabilidad de las Dimensiones

ANÁLISIS DE FIABILIDAD				
Dimensiones	Alfa de Cronbach		Dos mitades de Guttman	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
D1. Intrapersonal (5-22)	0,849	0,896	0,766	0,832
D2. Interpersonal (23-40)	0,905	0,895	0,823	0,760

Fuente: SPSS.

El coeficiente de Alfa de Cronbach, aplicado en las dimensiones intrapersonal e interpersonal, tanto para el pretest como para el posttest, toman valores entre 0,905 y 0,849.

Con lo cual, podemos observar que la fiabilidad es entre excelente y buena. También hemos solicitado el coeficiente de las dos mitades de Guttman y este toma valores comprendidos entre 0,83 y 0,760, lo cual nos indica una fiabilidad entre buena y aceptable.

Tabla 118. Análisis de Fiabilidad de las Subdimensiones

ANÁLISIS DE FIABILIDAD				
Subdimensiones	Alfa de Cronbach		Dos mitades de Guttman	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
SD1. Mirada profunda (5-13)	0,766	0,828	0,647	0,700
SD2. Superación personal (14-22)	0,762	0,828	0,646	0,749
SD3. Trabajo en equipo (23-31)	0,857	0,828	0,762	0,766
SD4. Comunicación (32-40)	0,836	0,858	0,779	0,779

Fuente: SPSS.

El coeficiente de Alfa de Cronbach, aplicado para las subdimensiones de mirada profunda, superación personal, trabajo en equipo y comunicación, tanto para el pretest como para el posttest, toma valores entre 0,858 y 0,762. Con lo cual podemos observar que la fiabilidad es entre buena y aceptable. También hemos solicitado el coeficiente de las dos mitades de Guttman y este toma valores comprendidos entre 0,779 y 0,646, lo cual indica una fiabilidad aceptable y satisfactoria en términos globales, dada la extensión de cada subdimensión (menor número de ítems).

A modo de conclusión, en cuanto a la valoración de la fiabilidad de nuestro instrumento de medida hemos podido observar como los diferentes valores de fiabilidad han sido satisfactorios en todos los casos por lo que podemos afirmar que, en conjunto, los ítems de nuestro cuestionario miden un mismo constructo. Por tanto, podemos considerar

nuestro cuestionario satisfactoriamente fiable, especialmente a través de los indicadores de Alfa de Cronbach.

10.2.2. Análisis de homogeneidad y de validez de los ítems

A continuación, procedemos a realizar el análisis de homogeneidad y de validez de los ítems del cuestionario para valorar cada ítem y su contribución a la medida del índice global del constructo medido.

Consideraremos como valores satisfactorios todos aquellos índices, tanto de homogeneidad como de validez, cuyos resultados sean iguales o superiores a 0,20.

Procedemos a presentar los resultados y principales análisis de los índices de homogeneidad y de validez de los ítems en relación a cada subdimensión, tanto del pretest como del postest.

Tabla 119. Análisis de Ítems del 5 al 22 (Dimensión Intrapersonal). Pretest

ANÁLISIS DE ÍTEMS PRETEST							
Dimensión	Subdimensión	Ítem	Índice Homogeneidad	Valor	Índice Validez	Valor	Valor
D1. Dimensión Intrapersonal	SD1. Mirada profunda (5-13)	5	0,454	*	0,573	*	*
		6	0,355	*	0,491	*	*
		7	0,460	*	0,604	*	*
		8	0,484	*	0,637	*	*
		9	0,445	*	0,619	*	*
		10	0,481	*	0,614	*	*
		11	0,465	*	0,609	*	*
		12	0,434	*	0,579	*	*
		13	0,453	*	0,589	*	*
	SD2. Superación personal (14-22)	14	0,338	*	0,541	*	*
		15	0,528	*	0,662	*	*
		16	0,637	*	0,739	*	*
		17	0,536	*	0,655	*	*
		18	0,401	*	0,539	*	*
		19	0,282	*	0,471	*	*
		20	0,509	*	0,627	*	*
		21	0,444	*	0,573	*	*
		22	0,400	*	0,548	*	*

Nota: * indica que el valor es satisfactorio por ser superior a 0,20.

Fuente: SPSS.

Como podemos observar en esta tabla, tanto los índices de homogeneidad como los de validez son en todos los casos superiores a 0,20, lo cual indica que los valores son satisfactorios y muestra una adecuada contribución a la medición de la dimensión intrapersonal.

Tabla 120. Análisis de Ítems del 23 al 40 (Dimensión Interpersonal). Pretest

ANÁLISIS DE ÍTEMS PRETEST							
Dimensión	Subdimensión	Ítem	Índice Homogeneidad	Valor	Índice Validez	Valor	Valor
D2. Dimensión Interpersonal	SD3. Trabajo en equipo (23-31)	23	0,624	*	0,718	*	*
		24	0,714	*	0,786	*	*
		25	0,650	*	0,737	*	*
		26	0,546	*	0,658	*	*
		27	0,742	*	0,806	*	*
		28	0,603	*	0,692	*	*
		29	0,320	*	0,478	*	*
		30	0,565	*	0,673	*	*
		31	0,541	*	0,656	*	*
	SD4. Comunicación (32-40)	32	0,569	*	0,671	*	*
		33	0,550	*	0,665	*	*
		34	0,606	*	0,702	*	*
		35	0,549	*	0,676	*	*
		36	0,572	*	0,689	*	*
		37	0,606	*	0,707	*	*
		38	0,486	*	0,612	*	*
		39	0,485	*	0,604	*	*
		40	0,495	*	0,600	*	*

Nota: * indica que el valor es satisfactorio por ser superior a 0,20.

Fuente: SPSS.

Como podemos observar, tanto los índices de homogeneidad como los de validez son en todos los casos superiores a 0,20, lo cual indica que los valores son satisfactorios y muestra una adecuada contribución a la medición de la dimensión interpersonal.

Tabla 121. Análisis de Ítems del 5 al 22 (Dimensión Intrapersonal). Posttest

ANÁLISIS DE ÍTEMS POSTEST							
Dimensión	Subdimensión	Ítem	Índice Homogeneidad	Valor	Índice Validez	Valor	Valor
D1. Dimensión Intrapersonal	SD1. Mirada profunda (5-13)	5	0,641	*	0,735	*	*
		6	0,519	*	0,630	*	*
		7	0,627	*	0,737	*	*
		8	0,554	*	0,674	*	*
		9	0,560	*	0,688	*	*
		10	0,404	*	0,526	*	*
		11	0,554	*	0,662	*	*
		12	0,522	*	0,645	*	*
		13	0,408	*	0,523	*	*
	SD2. Superación personal (14-22)	14	0,506	*	0,661	*	*
		15	0,527	*	0,638	*	*
		16	0,590	*	0,680	*	*
		17	0,581	*	0,682	*	*
		18	0,583	*	0,691	*	*
		19	0,472	*	0,626	*	*
		20	0,555	*	0,656	*	*
		21	0,504	*	0,608	*	*
		22	0,554	*	0,660	*	*

Nota: * indica que el valor es satisfactorio por ser superior a 0,20.

Fuente: SPSS.

Como podemos observar, tanto los índices de homogeneidad como los de validez son en todos los casos superiores a 0,20, lo cual indica que los valores son satisfactorios y muestra una adecuada contribución a la medición de la dimensión intrapersonal.

Tabla 122. Análisis de Ítems del 23 al 40 (Dimensión Interpersonal). Postest

ANÁLISIS DE ÍTEMS POSTEST							
Dimensión	Subdimensión	Ítem	Índice Homogeneidad	Valor	Índice Validez	Valor	Valor
D2. Dimensión Interpersonal	SD3. Trabajo en equipo (23-31)	23	0,629	*	0,723	*	*
		24	0,627	*	0,711	*	*
		25	0,637	*	0,730	*	*
		26	0,440	*	0,568	*	*
		27	0,615	*	0,707	*	*
		28	0,581	*	0,688	*	*
		29	0,396	*	0,584	*	*
		30	0,596	*	0,697	*	*
		31	0,395	*	0,528	*	*
	SD4. Comunicación (32-40)	32	0,572	*	0,663	*	*
		33	0,473	*	0,581	*	*
		34	0,639	*	0,730	*	*
		35	0,678	*	0,771	*	*
		36	0,705	*	0,794	*	*
		37	0,690	*	0,779	*	*
		38	0,511	*	0,618	*	*
		39	0,490	*	0,607	*	*
		40	0,465	*	0,571	*	*

Nota: * indica que el valor es satisfactorio por ser superior a 0,20.

Fuente: SPSS.

Como podemos observar, tanto los índices de homogeneidad como los de validez son en todos los casos superiores a 0,20, lo cual indica que los valores son satisfactorios y muestra una adecuada contribución a la medición de la dimensión interpersonal.

A modo de conclusión general, podemos señalar que los resultados de ambos índices son satisfactorios para todos los ítems con relación a las subdimensiones a las que pertenecen, tanto en las medidas de pretest como en las de postest.

10.2.3. Análisis de validez

Aunque efectivamente un test ha de ser fiable, esta no es condición suficiente, necesita también ser válido. Entendemos por validez en un test aquella característica que nos indica si dicho test efectivamente mide “aquel aspecto para el cual fue diseñado o construido” (García Ramos, 2012, p. 125). En este sentido, la validez de un método hace referencia a “la exactitud con la que pueden hacerse medidas significativas y adecuadas con él, en el sentido de que midan realmente los rasgos o variables que pretenden medir” (García Ramos, 2012, pp. 125-126).

Para analizar la validez del test vamos a utilizar el coeficiente de correlación de Pearson entre el test global, las dimensiones y las subdimensiones, y el ítem criterio (ítem 41), el cual ofrece una medida independiente del resto de los ítems y valora globalmente el constructo medido. De este modo, cuanto más se aproxime el coeficiente a 1 mayor será la correlación y cuanto más se acerque a 0 menor será la correlación.

García Ramos (2012) nos sugiere valorar los coeficientes de correlación de Pearson siguiendo estas pautas que mostramos a continuación:

Tabla 123. Pautas de Valoración del Coeficiente de Correlación de Pearson

Valor Coeficiente Correlación Pearson	Valoración
0,80 - 1,00	Excelente
0,70 - 0,79	Bueno - Satisfactorio
0,60 - 0,69	Aceptable - Bueno
0,50 - 0,59	Mínimo - Aceptable
< 0,50	Inaceptable

Fuente: García Ramos (2012).

Tabla 124. Análisis de Validez del Test Global

ANÁLISIS DE VALIDEZ		
Test Global	Correlación Pearson	
	Pretest	Posttest
Puntuación Total-Ítem 41	0,604	0,692

Fuente: SPSS.

Analizando el test de manera global, apreciamos como tanto los resultados del pretest como los del posttest son iguales o mayores a 0,604, lo cual indica una correlación lineal positiva y un grado de validez entre aceptable y bueno.

Tabla 125. Análisis de Validez de las Dimensiones

ANÁLISIS DE VALIDEZ		
Dimensiones	Correlación Pearson	
	Pretest	Posttest
D1. Intrapersonal-Ítem 41	0,549	0,644
D2. Interpersonal-Ítem 41	0,565	0,653

Fuente: SPSS.

En este caso, tanto para la dimensión intrapersonal como para la interpersonal, ya sea en el pretest o en el posttest, observamos que el valor más bajo es 0,549 y el más alto es 0,653. Por tanto, las correlaciones lineales vuelven a ser positivas y reflejan un grado de validez mejor para el posttest, cuya valoración obtiene la calificación de buena, que para el pretest, cuya valoración obtiene la calificación de aceptable.

Tabla 126. Análisis de Validez de las Subdimensiones

ANÁLISIS DE VALIDEZ		
Subdimensiones	Correlación Pearson	
	Pretest	Postest
SD1. Mirada profunda-Ítem 41	0,510	0,604
SD2. Superación personal-Ítem 41	0,476	0,587
SD3. Trabajo en equipo-Ítem 41	0,479	0,536
SD4. Comunicación-Ítem 41	0,564	0,633

Fuente: SPSS.

Si analizamos la validez atendiendo a las subdimensiones de mirada profunda, superación personal, trabajo en equipo y comunicación, tanto en el pretest como en el postest, observamos que el valor más bajo es 0,476 y el más alto es 0,633. Por lo tanto, nuevamente encontramos que las correlaciones lineales son positivas. Estas correlaciones muestran mejores indicadores de validez en el postest que en el pretest.

De este modo, haciendo una valoración global de la validez de nuestro cuestionario observamos que dichas correlaciones lineales son positivas y aceptables – buenas, en términos generales.

Globalmente, podemos considerar el instrumento de medida altamente fiable y aceptablemente válido.

10.2.4. Análisis factorial

Vamos a proceder a utilizar la técnica de análisis factorial con el objetivo de valorar en qué medida la estructura teórica del cuestionario que hemos planteado, con sus dimensiones y subdimensiones, se corresponde con las estructuras empíricas subyacentes que nos ofrece nuestra base de datos.

Esta técnica estadística nos va a permitir, a partir de las correlaciones entre las distintas variables observadas, reducir el número de variables descriptivas de la realidad. Pasar de n variables empíricas a k factores, siendo $k < n$ (Kerlinger y Lee, 2002).

Son precisamente estos factores los que se espera que guarden relación con la estructura teórica de nuestras dimensiones y subdimensiones.

Por otro lado, para proceder a la interpretación de datos hemos de entender que cuanto mayor sea el valor de saturación más peso tiene esa variable en la definición del factor.

A.- Primer análisis factorial

Tabla 127. KMO y Prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,94
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	8381,27
	gl	630
	Sig.	0,000

Fuente: SPSS.

Observamos como la matriz de correlaciones tiene varianza común significativa.

Tabla 128. Varianza Total Explicada

Componente	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,64	10,10	10,10
2	3,45	9,59	19,69
3	3,35	9,30	28,99
4	2,95	8,21	37,19
5	2,76	7,65	44,85
6	2,49	6,91	51,76
7	1,91	5,31	57,06

Nota. Método de extracción: análisis de Componentes principales.

Fuente: SPSS.

Esta tabla nos muestra que la varianza explicada con siete factores es del 57% respecto del total de la huella que es 36.

Tabla 129. Matriz de Componentes Rotados (ACP + VMAX)

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
Cuando trabajo en equipo comparto mis ideas, iniciativas o conocimientos	0,72						
Cuando trabajo en equipo ofrezco mi ayuda, consejo y apoyo	0,70						
Cuando trabajo en equipo promuevo la integración, participación	0,66						
Cuando trabajo en equipo apporto buena actitud y disposición ante la tarea	0,62					0,37	
Cuando trabajo en equipo expreso los aspectos positivos, logros	0,56						
Cuando trabajo en equipo asumo las funciones o roles establecidos	0,55						0,49
Cuando trabajo en equipo propongo utilizar herramientas de gestión o planificación	0,50						
Cuando encuentro obstáculos, busco soluciones		0,65					
Cuando algo no sale como espero, analizo lo sucedido		0,65					
Me propongo objetivos para mejorar		0,58			0,39		
Reconozco mis debilidades		0,53					
Me responsabilizo de las consecuencias de mis actos y decisiones		0,52					
Llevo a cabo acciones para alcanzar mis objetivos o metas		0,43					
Tomo la iniciativa	0,37	0,42					
En mis exposiciones orales académicas establezco contacto visual			0,78				
En mis exposiciones orales académicas el movimiento			0,77				
En mis exposiciones orales académicas mi entonación			0,75				
Me expreso con claridad en mis trabajos escritos y exposiciones			0,61				
Me acepto como soy				0,74			
Me reconozco como una persona única				0,73			

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
Me doy cuenta de lo que me hace único				0,67			
Reconozco mis fortalezas		0,46		0,57			
Soy el protagonista de mi vida		0,35		0,44			
Me pregunto por el sentido de mi vida					0,71		
Me pregunto por mi vocación					0,70		
Reflexiono sobre las metas u objetivos de mi vida		0,45			0,61		
Los objetivos que me propongo me suponen un gran reto		0,46			0,47		
Tener un mentor o tutor me ayuda a establecer objetivos de mejora					0,45		
Presto gran atención para comprender el mensaje						0,61	
Trato a los miembros del equipo con respeto, sin juzgarles						0,58	
Expreso lo que pienso y siento sin ofender						0,58	
Me pongo en el lugar del otro						0,56	
Entiendo mi vida como un continuo camino de aprendizaje					0,35	0,43	
Cuando trabajo en equipo entrego las tareas en el tiempo y forma acordados							0,78
Mis trabajos escritos y exposiciones orales académicas siguen la estructura							0,56
Expreso las ideas principales del tema tratado en mis trabajos			0,40				0,54

Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: normalización Varimax con Kaiser. La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

Fuente: SPSS.

Tabla 130. Matriz de Configuración (ACP + Oblimin)

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
Cuando algo no sale como espero, analizo lo sucedido	0,61						
Cuando encuentro obstáculos, busco soluciones	0,60						
Me propongo objetivos para mejorar	0,52			0,37			
Me responsabilizo de las consecuencias de mis actos y decisiones	0,49						
Reconozco mis debilidades	0,47						
Llevo a cabo acciones para alcanzar mis objetivos o metas							
Cuando trabajo en equipo comparto mis ideas, iniciativas o conocimientos		0,74					
Cuando trabajo en equipo ofrezco mi ayuda, consejo y apoyo		0,72					
Cuando trabajo en equipo promuevo la integración, participación		0,68					
Cuando trabajo en equipo apporto buena actitud y disposición ante la tarea		0,61					
Cuando trabajo en equipo expreso los aspectos positivos, logros		0,55					
Cuando trabajo en equipo propongo utilizar herramientas de gestión o planificación		0,54					
Cuando trabajo en equipo asumo las funciones o roles establecidos		0,50			-0,47		
Tomo la iniciativa							
En mis exposiciones orales académicas establezco contacto visual			-0,79				
En mis exposiciones orales académicas el movimiento			-0,78				
En mis exposiciones orales académicas mi entonación			-0,75				
Me expreso con claridad en mis trabajos escritos y exposiciones			-0,59				
Me pregunto por el sentido de mi vida				0,70			
Me pregunto por mi vocación				0,70			
Reflexiono sobre las metas u objetivos de mi vida	0,38			0,63			
Los objetivos que me propongo me suponen un gran reto	0,38			0,43			
Tener un mentor o tutor me ayuda a establecer objetivos de mejora				0,38			

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
Cuando trabajo en equipo entrego las tareas en el tiempo y forma acordados					-0,81		
Mis trabajos escritos y exposiciones orales académicas siguen la estructura					-0,57		
Expreso las ideas principales del tema tratado en mis trabajos					-0,53		
Presto gran atención para comprender el mensaje						0,58	
Expreso lo que pienso y siento sin ofender						0,55	
Trato a los miembros del equipo con respeto, sin juzgarles						0,54	
Me pongo en el lugar del otro						0,53	
Entiendo mi vida como un continuo camino de aprendizaje						0,37	
Me acepto como soy							0,79
Me reconozco como una persona única							0,78
Me doy cuenta de lo que me hace único							0,66
Reconozco mis fortalezas							0,55
Soy el protagonista de mi vida							0,42

Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: normalización Oblimin con Kaiser. La rotación ha convergido en 16 iteraciones.

Fuente: SPSS.

Vamos a proceder a interpretar esta matriz rotada oblicuamente, en vez de la rotada ortogonal, ya que se ajusta en mayor medida a los criterios de estructura simple de Thurstone.

Tabla 131. Matriz Rotada Analizada. Comparación con Estructura Teórica

Matriz de Configuración										
D	SD	Ítem		Componente						
				1	2	3	4	5	6	7
D1. Intrapersonal	SD1. Mirada profunda (5-13)	5	Reconozco mis fortalezas							0,55
		6	Reconozco mis debilidades	0,47						
		7	Me doy cuenta de lo que me hace único							0,66
		8	Me acepto como soy							0,79
		9	Me reconozco como una persona única							0,78
		10	Entiendo mi vida como un continuo camino de aprendizaje						0,37	
		11	Soy el protagonista de mi vida							0,42
		12	Cuando algo no sale como espero, analizo lo sucedido	0,61						
		13	Me responsabilizo de las consecuencias de mis actos y decisiones	0,49						
	SD2. Superación personal (14-22)	14	Me pregunto por el sentido de mi vida				0,70			
		15	Me pregunto por mi vocación				0,70			
		16	Reflexiono sobre las metas u objetivos de mi vida	0,38			0,63			
		17	Me propongo objetivos para mejorar	0,52			0,37			
		18	Los objetivos que me propongo me suponen un gran reto	0,38			0,43			
		19	Tener un mentor o tutor me ayuda a establecer objetivos de mejora				0,38			
		20	Llevo a cabo acciones para alcanzar mis objetivos o metas							
		21	Cuando encuentro obstáculos, busco soluciones	0,60						
		22	Tomo la iniciativa							

Matriz de Configuración										
D	SD	Ítem		Componente						
				1	2	3	4	5	6	7
D2. Interpersonal	SD3. Trabajo en equipo (23-31)	23	Cuando trabajo en equipo comparto mis ideas, iniciativas o conocimientos		0,74					
		24	Cuando trabajo en equipo ofrezco mi ayuda, consejo y apoyo		0,72					
		25	Cuando trabajo en equipo promuevo la integración, participación		0,68					
		26	Trato a los miembros del equipo con respeto, sin juzgarles						0,54	
		27	Cuando trabajo en equipo apporto buena actitud y disposición ante la tarea		0,61					
		28	Cuando trabajo en equipo expreso los aspectos positivos, logros		0,55					
		29	Cuando trabajo en equipo propongo utilizar herramientas de gestión o planificación		0,54					
		30	Cuando trabajo en equipo asumo las funciones o roles establecidos		0,50			-0,47		
		31	Cuando trabajo en equipo entrego las tareas en el tiempo y forma acordados					-0,81		
	SD4. Comunicación (32-40)	32	Expreso las ideas principales del tema tratado en mis trabajos					-0,53		
		33	Mis trabajos escritos y exposiciones orales académicas siguen la estructura					-0,57		
		34	Me expreso con claridad en mis trabajos escritos y exposiciones			-0,59				
		35	En mis exposiciones orales académicas establezco contacto visual			-0,79				
		36	En mis exposiciones orales académicas el movimiento			-0,78				
		37	En mis exposiciones orales académicas mi entonación			-0,75				
		38	Me pongo en el lugar del otro						0,53	
		39	Expreso lo que pienso y siento sin ofender						0,55	
		40	Presto gran atención para comprender el mensaje						0,58	

Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: normalización Oblimin con Kaiser.

La rotación ha convergido en 16 iteraciones.

Fuente: elaboración propia en base a los resultados de SPSS.

Para comentar la tabla de la matriz de configuración vamos a seguir el criterio de Vernon. Así pues, los valores iguales o superiores a 0,50 son valores que revelan pesos o saturaciones elevadas, además de significativas, en relación a sus respectivas variables (en nuestro caso ítems) y en la definición de los factores.

Analizando la saturación, podemos constatar:

La dimensión intrapersonal se observa a través de los factores: uno, cuatro y siete.

- El **factor uno** se identifica con nuestra subdimensión uno (mirada profunda) y dos (superación personal). Aparecen cuatro ítems con una saturación superior a 0,5. Todos ellos versan sobre los indicadores de dependencia de uno mismo o responsabilidad, objetivos retadores y proactividad. Podríamos llamar al factor: “Responsabilidad y autoexigencia”.

- El **factor cuatro** se identifica con nuestra subdimensión dos (superación personal), especialmente con los indicadores búsqueda de sentido y objetivos retadores. Aparecen cuatro ítems con una saturación superior a 0,5. Todos ellos versan sobre la búsqueda de sentido y uno sobre objetivos. Podríamos llamar al factor: “Superación personal en la búsqueda de sentido”.

- El **factor siete** se identifica con nuestra subdimensión uno (mirada profunda). Aparecen cuatro ítems con una saturación superior a 0,5. Todos ellos versan sobre los indicadores de conocimiento y aceptación personal. La denominación del factor sería la misma que la de la subdimensión uno: “Mirada profunda”.

La dimensión interpersonal se observa a través de los factores: dos, tres, cinco y seis.

- El **factor dos** se identifica con nuestra subdimensión tres (trabajo en equipo) y con todos sus indicadores: cooperación, clima positivo y resultados. Aparecen siete ítems con una saturación superior a 0,5. La denominación del factor sería la misma que la de la subdimensión tres: “Trabajo en equipo”.

- El **factor tres** se identifica con nuestra subdimensión cuatro (comunicación); especialmente con los indicadores de comunicación no verbal y verbal. Aparecen cuatro ítems con una saturación superior a 0,5. La denominación del factor sería la misma que la de la subdimensión cuatro: “Comunicación”.

- El **factor cinco** se identifica con la dimensión interpersonal en relación a la capacidad de organización, ya sea del trabajo o de las exposiciones. Aparecen tres ítems con una saturación superior a 0,5. Podríamos llamar al factor: “Capacidad de organización”.

- El **factor seis** se identifica con la subdimensión cuatro (comunicación); especialmente con el indicador de otras competencias de la comunicación como la empatía, la asertividad y la escucha. Aparecen tres ítems con una saturación superior a 0,5. Podríamos llamar al factor: “Competencias de la comunicación”.

Tabla 132. Matriz de Correlaciones de Componentes

Componente	1	2	3	4	5	6	7
1	1,00	0,30	-0,26	0,24	-0,23	0,22	0,35
2	0,30	1,00	-0,29	0,24	-0,33	0,32	0,35
3	-0,26	-0,29	1,00	-0,33	0,19	-0,19	-0,33
4	0,24	0,24	-0,33	1,00	-0,13	0,20	0,27
5	-0,23	-0,33	0,19	-0,13	1,00	-0,24	-0,16
6	0,22	0,32	-0,19	0,20	-0,24	1,00	0,21
7	0,35	0,35	-0,33	0,27	-0,16	0,21	1,00

Fuente: SPSS. Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: normalización Oblimin con Kaiser.

La matriz de correlaciones entre los factores confirma que la rotación oblicua es la mejor para el análisis, ya que presenta correlaciones significativas.

B.- Segundo análisis factorial

Procedemos a realizar un segundo análisis factorial con el objetivo de contrastar los resultados del primer análisis, sobre la base de un método de factorización distinto a Componentes Principales. Usaremos en concreto: Máxima Verosimilitud.

Tabla 133. KMO y Prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,940
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	8381,27
	gl	630,00
	Sig.	0,00

Fuente: SPSS.

La matriz de correlaciones tiene varianza común significativa.

Tabla 134. Comunalidades

	Extracción
Reconozco mis fortalezas	0,55
Reconozco mis debilidades	0,36
Me doy cuenta de lo que me hace único	0,70
Me acepto como soy	0,40
Me reconozco como una persona única	0,40
Entiendo mi vida como un continuo camino de aprendizaje	0,33
Soy el protagonista de mi vida	0,34
Cuando algo no sale como espero, analizo lo sucedido	0,44
Me responsabilizo de las consecuencias de mis actos y decisiones	0,32
Me pregunto por el sentido de mi vida	0,51
Me pregunto por mi vocación	0,52
Reflexiono sobre las metas u objetivos de mi vida	0,54

Me propongo objetivos para mejorar	0,49
Los objetivos que me propongo me suponen un gran reto	0,43
Tener un mentor o tutor me ayuda a establecer objetivos de mejora	0,31
Llevo a cabo acciones para alcanzar mis objetivos o metas	0,43
Cuando encuentro obstáculos, busco soluciones	0,52
Tomo la iniciativa	0,49
Cuando trabajo en equipo comparto mis ideas, iniciativas o conocimientos	0,65
Cuando trabajo en equipo ofrezco mi ayuda, consejo y apoyo	0,67
Cuando trabajo en equipo promuevo la integración, participación	0,52
Trato a los miembros del equipo con respeto, sin juzgarles	0,36
Cuando trabajo en equipo apporto buena actitud y disposición ante la tarea	0,47
Cuando trabajo en equipo expreso los aspectos positivos, logros	0,42
Cuando trabajo en equipo propongo utilizar herramientas de gestión o planificación	0,25
Cuando trabajo en equipo asumo las funciones o roles establecidos	0,46
Cuando trabajo en equipo entrego las tareas en el tiempo y forma acordados	0,55
Expreso las ideas principales del tema tratado en mis trabajos	0,50
Mis trabajos escritos y exposiciones orales académicas siguen la estructura	0,33
Me expreso con claridad en mis trabajos escritos y exposiciones	0,49
En mis exposiciones orales académicas establezco contacto visual	0,68
En mis exposiciones orales académicas el movimiento	0,73
En mis exposiciones orales académicas mi entonación	0,66
Me pongo en el lugar del otro	0,38
Expreso lo que pienso y siento sin ofender	0,42
Presto gran atención para comprender el mensaje	0,39

Nota. Método de extracción: máxima verosimilitud.

Fuente: SPSS.

Tabla 135. Comunalidades Analizadas (Máxima Verosimilitud)

Comunalidades				
Dimensión	Subdimensión	Ítem		Extracción
D1. Intrapersonal	SD1. Mirada profunda (5-13)	5	Reconozco mis fortalezas	0,55
		6	Reconozco mis debilidades	0,36
		7	Me doy cuenta de lo que me hace único	0,70
		8	Me acepto como soy	0,40
		9	Me reconozco como una persona única	0,40
		10	Entiendo mi vida como un continuo camino de aprendizaje	0,33
		11	Soy el protagonista de mi vida	0,34
		12	Cuando algo no sale como espero, analizo lo sucedido	0,44
		13	Me responsabilizo de las consecuencias de mis actos y decisiones	0,32
	SD2. Superación personal (14-22)	14	Me pregunto por el sentido de mi vida	0,51
		15	Me pregunto por mi vocación	0,52
		16	Reflexiono sobre las metas u objetivos de mi vida	0,54
		17	Me propongo objetivos para mejorar	0,49
		18	Los objetivos que me propongo me suponen un gran reto	0,43
		19	Tener un mentor o tutor me ayuda a establecer objetivos de mejora	0,31
		20	Llevo a cabo acciones para alcanzar mis objetivos o metas	0,43
		21	Cuando encuentro obstáculos, busco soluciones	0,52
		22	Tomo la iniciativa	0,49

Comunalidades				
Dimensión	Subdimensión	Ítem		Extracción
D2. Interpersonal	SD3. Trabajo en equipo (23-31)	23	Cuando trabajo en equipo comparto mis ideas, iniciativas o conocimientos	0,65
		24	Cuando trabajo en equipo ofrezco mi ayuda, consejo y apoyo	0,67
		25	Cuando trabajo en equipo promuevo la integración, participación	0,52
		26	Trato a los miembros del equipo con respeto, sin juzgarles	0,36
		27	Cuando trabajo en equipo apporto buena actitud y disposición ante la tarea	0,47
		28	Cuando trabajo en equipo expreso los aspectos positivos, logros	0,42
		29	Cuando trabajo en equipo propongo utilizar herramientas de gestión o planificación	0,25
		30	Cuando trabajo en equipo asumo las funciones o roles establecidos	0,46
		31	Cuando trabajo en equipo entrego las tareas en el tiempo y forma acordados	0,55
	SD4. Comunicación (32-40)	32	Expreso las ideas principales del tema tratado en mis trabajos	0,50
		33	Mis trabajos escritos y exposiciones orales académicas siguen la estructura	0,33
		34	Me expreso con claridad en mis trabajos escritos y exposiciones	0,49
		35	En mis exposiciones orales académicas establezco contacto visual	0,68
		36	En mis exposiciones orales académicas el movimiento	0,73
		37	En mis exposiciones orales académicas mi entonación	0,66
		38	Me pongo en el lugar del otro	0,38
		39	Expreso lo que pienso y siento sin ofender	0,42
		40	Presto gran atención para comprender el mensaje	0,39

Nota. Método de extracción: máxima verosimilitud.

Fuente: elaboración propia en base a los resultados de SPSS.

Esta tabla nos muestra las variables que son importantes (mayores o iguales a 0,50) y las que no, respecto a la definición de los factores.

De este modo, observando la tabla podemos afirmar:

La dimensión intrapersonal queda definida principalmente por seis ítems:

- Los ítems cinco y el siete definen con mayor peso la subdimensión uno o mirada profunda. Ambos se refieren al indicador de conocimiento personal.
- Los ítems 14, 15, 16 y 21 definen con mayor peso la subdimensión dos o superación personal. Específicamente los ítems 14, 15 y 16 se refieren al indicador de búsqueda de sentido y el ítem 21 se refiere al indicador de proactividad.

La dimensión interpersonal queda definida principalmente por siete ítems:

- Los ítems 23, 24, 25 y 31 definen con mayor peso la subdimensión tres o trabajo en equipo. Los tres primeros ítems se refieren al indicador de cooperación y el último ítem se refiere al indicador de resultados.
- Los ítems 35, 36 y 37 definen con mayor peso la subdimensión cuatro o comunicación. Los tres se refieren al indicador de comunicación no verbal.

Hemos podido apreciar, a través de la tabla de comunalidades, como nuestra estructura teórica se puede observar de algún modo en la empírica; especialmente en lo que se refiere a las dimensiones y a las subdimensiones.

Tabla 136. Varianza Total Explicada

Varianza total explicada				
Factor	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
1	11,11	30,87	30,87	6,69
2	1,67	4,65	35,52	5,77
3	1,24	3,45	38,98	6,56
4	1,08	2,99	41,97	4,53
5	0,69	1,91	43,88	4,61
6	0,61	1,69	45,57	4,82
7	0,60	1,66	47,23	5,71

Nota. Método de extracción: máxima verosimilitud.

Fuente: SPSS.

Esta tabla nos muestra que la varianza explicada con siete factores es del 47% respecto del total de la huella que es 36; sensiblemente inferior a la obtenida por componentes principales.

Tabla 137. Matriz Rotada (Máxima Verosimilitud + Rotación Oblimin)

	Factor						
	1	2	3	4	5	6	7
Me doy cuenta de lo que me hace único	0,79						
Reconozco mis fortalezas	0,62						
Me acepto como soy	0,60						
Me reconozco como una persona única	0,59						
Soy el protagonista de mi vida							
Tomo la iniciativa							
Cuando trabajo en equipo propongo utilizar herramientas de gestión							
Cuando trabajo en equipo ofrezco mi ayuda, consejo y apoyo		0,78					
Cuando trabajo en equipo comparto mis ideas, iniciativas o conocimientos		0,75					
Cuando trabajo en equipo promuevo la integración, participación		0,49					
En mis exposiciones orales académicas el movimiento			-0,84				
En mis exposiciones orales académicas establezco contacto visual			-0,78				
En mis exposiciones orales académicas mi entonación			-0,74				
Me expreso con claridad en mis trabajos escritos y exposiciones			-0,50				
Me pregunto por mi vocación				0,66			
Me pregunto por el sentido de mi vida				0,65			
Reflexiono sobre las metas u objetivos de mi vida				0,50	0,38		
Tener un mentor o tutor me ayuda a establecer objetivos de mejora							
Me propongo objetivos para mejorar					0,46		
Cuando encuentro obstáculos, busco soluciones					0,46		

	Factor						
	1	2	3	4	5	6	7
Cuando algo no sale como espero, analizo lo sucedido					0,43		
Los objetivos que me propongo me suponen un gran reto							
Reconozco mis debilidades							
Me responsabilizo de las consecuencias de mis actos y decisiones							
Llevo a cabo acciones para alcanzar mis objetivos o metas							
Cuando trabajo en equipo entrego las tareas en el tiempo y forma acordados						-0,76	
Cuando trabajo en equipo asumo las funciones o roles establecidos						-0,47	
Expreso las ideas principales del tema tratado en mis trabajos						-0,46	
Mis trabajos escritos y exposiciones orales académicas siguen la estructura						-0,36	
Trato a los miembros del equipo con respeto, sin juzgarles							0,51
Presto gran atención para comprender el mensaje							0,49
Expreso lo que pienso y siento sin ofender							0,49
Me pongo en el lugar del otro							0,41
Cuando trabajo en equipo apporto buena actitud y disposición ante la tarea							0,38
Entiendo mi vida como un continuo camino de aprendizaje							
Cuando trabajo en equipo expreso los aspectos positivos, logros							

Nota. Método de extracción: máxima verosimilitud. Método de rotación: normalización Oblimin con Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 22 iteraciones.

Fuente: SPSS.

Tabla 138. Matriz Rotada Analizada. Comparación con Estructura Teórica

Matriz de configuración. ^a										
D	SD	Ítem		Componente						
				1	2	3	4	5	6	7
D1. Intrapersonal	SD1. Mirada profunda (5-13)	5	Reconozco mis fortalezas	0,62						
		6	Reconozco mis debilidades							
		7	Me doy cuenta de lo que me hace único	0,79						
		8	Me acepto como soy	0,60						
		9	Me reconozco como una persona única	0,59						
		10	Entiendo mi vida como un continuo camino de aprendizaje							
		11	Soy el protagonista de mi vida							
		12	Cuando algo no sale como espero, analizo lo sucedido					0,43		
		13	Me responsabilizo de las consecuencias de mis actos y decisiones							
	SD2. Superación personal (14-22)	14	Me pregunto por el sentido de mi vida				0,65			
		15	Me pregunto por mi vocación				0,66			
		16	Reflexiono sobre las metas u objetivos de mi vida				0,50	0,38		
		17	Me propongo objetivos para mejorar					0,46		
		18	Los objetivos que me propongo me suponen un gran reto							
		19	Tener un mentor o tutor me ayuda a establecer objetivos de mejora							
		20	Llevo a cabo acciones para alcanzar mis objetivos o metas							
		21	Cuando encuentro obstáculos, busco soluciones					0,46		
		22	Tomo la iniciativa							

Matriz de configuración. ^a										
D	SD	Ítem		Componente						
				1	2	3	4	5	6	7
D2. Interpers onal	SD3. Trabajo en equipo (23-31)	23	Cuando trabajo en equipo comparto mis ideas, iniciativas, ...		0,75					
		24	Cuando trabajo en equipo ofrezco mi ayuda, consejo y apoyo		0,78					
		25	Cuando trabajo en equipo promuevo la integración, participación		0,49					
		26	Trato a los miembros del equipo con respeto, sin juzgarles							0,51
		27	Cuando trabajo en equipo apporto buena actitud y disposición							0,38
		28	Cuando trabajo en equipo expreso los aspectos positivos, logros							
		29	Cuando trabajo en equipo propongo utilizar herramientas de gestión							
		30	Cuando trabajo en equipo asumo las funciones o roles establecidos						-0,47	
		31	Cuando trabajo en equipo entrego las tareas en el tiempo y forma						-0,76	
	SD4. Comunica ción (32-40)	32	Expreso las ideas principales del tema tratado en mis trabajos						-0,46	
		33	Mis trabajos escritos y exposiciones orales académicas siguen la estructura académica						-0,36	
		34	Me expreso con claridad en mis trabajos escritos y exposiciones			-0,50				
		35	En mis exposiciones orales académicas establezco contacto visual			-0,78				
		36	En mis exposiciones orales académicas el movimiento			-0,84				
		37	En mis exposiciones orales académicas mi entonación			-0,74				
		38	Me pongo en el lugar del otro							0,41
		39	Expreso lo que pienso y siento sin ofender							0,49
		40	Presto gran atención para comprender el mensaje							0,49

Nota. Método de extracción: máxima verosimilitud. Método de rotación: normalización Oblimin con Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 22 iteraciones.

Fuente: elaboración propia en base a los resultados de SPSS.

Los valores iguales o superiores a 0,50 son valores que revelan pesos o saturaciones significativas y elevadas en relación a sus respectivas variables (en nuestro caso ítems) y en la definición de los factores.

Analizando la tabla podemos observar:

La dimensión intrapersonal se observa a través de los factores: uno, cuatro y cinco.

- El **factor uno** se identifica con nuestra subdimensión uno o **mirada profunda**. Aparecen cuatro ítems con una saturación superior a 0,5. Todos ellos versan sobre los indicadores de conocimiento y aceptación personal.
- El **factor cuatro** se identifica con nuestra subdimensión dos o **superación personal**. Aparecen tres ítems con una saturación superior a 0,5. Todos ellos versan sobre el indicador de búsqueda de sentido.
- El **factor cinco** se identifica también con nuestra subdimensión dos o **superación personal**. Aparecen tres ítems con una saturación algo inferior a 0,5. Cada uno de ellos versa sobre uno de los indicadores de esta subdimensión: búsqueda de sentido, objetivos retadores y proactividad.

La dimensión interpersonal se observa a través de los factores: dos, tres, seis y siete.

- El **factor dos** se identifica con nuestra subdimensión tres o **trabajo en equipo**. Aparecen tres ítems, dos con una saturación superior a 0,5 y uno con una saturación de 0,492. Los tres ítems se refieren al indicador de cooperación.
- El **factor tres** se identifica con nuestra subdimensión cuatro o **comunicación**; especialmente con los indicadores de comunicación no verbal y algo con

el indicador de comunicación verbal. Aparecen tres ítems con una saturación superior a 0,5 y uno con una saturación de - 0,498.

- El **factor seis** se identifica con la dimensión interpersonal en relación a la capacidad de organización, ya sea del trabajo o de las exposiciones. Aparecen cuatro ítems, sólo uno de ellos con una saturación superior a 0,5; el resto es algo inferior.

- El **factor siete** se identifica con nuestra subdimensión cuatro o **comunicación**; especialmente con el indicador que versa sobre otras competencias de la comunicación como la empatía, la asertividad y la escucha. Aparecen tres ítems con una saturación algo inferior a 0,5.

Esta estructura factorial se ajusta mejor a la estructura simple.

Tabla 139. Matriz de Correlaciones entre los Factores

Factor	1	2	3	4	5	6	7
1	1,00	0,39	-0,48	0,31	0,44	-0,30	0,37
2	0,39	1,00	-0,34	0,23	0,24	-0,47	0,49
3	-0,48	-0,34	1,00	-0,44	-0,30	0,33	-0,34
4	0,31	0,23	-0,44	1,00	0,29	-0,24	0,31
5	0,44	0,24	-0,30	0,29	1,00	-0,28	0,31
6	-0,30	-0,47	0,33	-0,24	-0,28	1,00	-0,42
7	0,37	0,49	-0,34	0,31	0,31	-0,42	1,00

Nota. Método de extracción: máxima verosimilitud. Método de rotación: normalización Oblimin con Kaiser.

Fuente: SPSS.

La matriz de correlaciones entre los factores también indica que la rotación oblicua es la mejor para interpretar ya que presenta correlaciones significativas.

C.- Tercer análisis factorial

Procedemos a un último análisis factorial con el objetivo de contrastar los resultados del primer y segundo análisis. De este modo, podremos presentar conclusiones finales y generales suficientemente contrastadas. Forzaremos las soluciones factoriales a cuatro factores para poder comparar nuestra estructura teórica de cuatro subdimensiones.

Tabla 140. KMO y Prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,94
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	8381,27
	gl	630
	Sig.	0,000

Fuente: SPSS.

Observamos como la matriz de correlaciones tiene varianza común significativa.

Elegimos la solución de componentes principales con rotación oblicua porque es la que mejor se ajusta a los principios de la estructura simple de Thurstone.

Tabla 141. Matriz de Rotación Oblicua

	Componente			
	1	2	3	4
Reconozco mis fortalezas	0,76			
Me acepto como soy	0,75			
Me reconozco como una persona única	0,67			
Me doy cuenta de lo que me hace único	0,66			
Reconozco mis debilidades	0,55			
Soy el protagonista de mi vida	0,54			
Cuando encuentro obstáculos, busco soluciones	0,53			
Tomo la iniciativa	0,48			
Llevo a cabo acciones para alcanzar mis objetivos o metas	0,44			
Cuando algo no sale como espero, analizo lo sucedido	0,43			
Cuando trabajo en equipo apporto buena actitud y disposición ante la tarea		0,75		
Cuando trabajo en equipo ofrezco mi ayuda, consejo y apoyo		0,73		
Cuando trabajo en equipo promuevo la integración, participación		0,70		
Cuando trabajo en equipo asumo las funciones o roles establecidos		0,67		
Cuando trabajo en equipo comparto mis ideas, iniciativas o conocimientos		0,64		
Trato a los miembros del equipo con respeto, sin juzgarles		0,63		
Cuando trabajo en equipo entrego las tareas en el tiempo y forma acordados		0,56		
Cuando trabajo en equipo expreso los aspectos positivos, logros		0,53		
Presto gran atención para comprender el mensaje		0,39		0,36
Me responsabilizo de las consecuencias de mis actos y decisiones				

	Componente			
	1	2	3	4
Cuando trabajo en equipo propongo utilizar herramientas de gestión o planificación				
En mis exposiciones orales académicas establezco contacto visual			-0,79	
En mis exposiciones orales académicas el movimiento			-0,72	
En mis exposiciones orales académicas mi entonación			-0,71	
Me expreso con claridad en mis trabajos escritos y exposiciones			-0,58	
Expreso las ideas principales del tema tratado en mis trabajos			-0,39	
Mis trabajos escritos y exposiciones orales académicas siguen la estructura			-0,36	
Reflexiono sobre las metas u objetivos de mi vida				0,73
Me pregunto por el sentido de mi vida				0,67
Me pregunto por mi vocación				0,63
Los objetivos que me propongo me suponen un gran reto				0,53
Me propongo objetivos para mejorar				0,53
Entiendo mi vida como un continuo camino de aprendizaje				0,44
Tener un mentor o tutor me ayuda a establecer objetivos de mejora				0,38
Me pongo en el lugar del otro				
Expreso lo que pienso y siento sin ofender				

Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: normalización Oblimin con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 18 iteraciones.

Fuente: SPSS.

Tabla 142. Matriz de Rotación Oblicua Analizada

Matriz de configuración							
D	SD	Ítem		Componente			
				1	2	3	4
D1. Intrapersonal	SD1. Mirada profunda (5-13)	5	Reconozco mis fortalezas	0,76			
		6	Reconozco mis debilidades	0,55			
		7	Me doy cuenta de lo que me hace único	0,66			
		8	Me acepto como soy	0,75			
		9	Me reconozco como una persona única	0,67			
		10	Entiendo mi vida como un continuo camino de aprendizaje				0,44
		11	Soy el protagonista de mi vida	0,54			
		12	Cuando algo no sale como espero, analizo lo sucedido	0,43			
		13	Me responsabilizo de las consecuencias de mis actos y decisiones				
	SD2. Superación personal (14-22)	14	Me pregunto por el sentido de mi vida				0,67
		15	Me pregunto por mi vocación				0,63
		16	Reflexiono sobre las metas u objetivos de mi vida				0,73
		17	Me propongo objetivos para mejorar				0,53
		18	Los objetivos que me propongo me suponen un gran reto				0,53
		19	Tener un mentor o tutor me ayuda a establecer objetivos de mejora				0,38
		20	Llevo a cabo acciones para alcanzar mis objetivos o metas	0,44			
		21	Cuando encuentro obstáculos, busco soluciones	0,53			
		22	Tomo la iniciativa	0,48			

Matriz de configuración							
D	SD	Ítem		Componente			
				1	2	3	4
D2. Interpersonal	SD3. Trabajo en equipo (23-31)	23	Cuando trabajo en equipo comparto mis ideas, iniciativas		0,64		
		24	Cuando trabajo en equipo ofrezco mi ayuda, consejo y apoyo		0,73		
		25	Cuando trabajo en equipo promuevo la integración, participación		0,70		
		26	Trato a los miembros del equipo con respeto, sin juzgarles		0,63		
		27	Cuando trabajo en equipo apporto buena actitud y disposición ante la tarea		0,75		
		28	Cuando trabajo en equipo expreso los aspectos positivos, logros		0,53		
		29	Cuando trabajo en equipo propongo utilizar herramientas de gestión				
		30	Cuando trabajo en equipo asumo las funciones o roles establecidos		0,67		
		31	Cuando trabajo en equipo entrego las tareas en el tiempo y forma		0,56		
	SD4. Comunicación (32-40)	32	Expreso las ideas principales del tema tratado en mis trabajos			-0,39	
		33	Mis trabajos académicas siguen la estructura			-0,36	
		34	Me expreso con claridad en mis trabajos escritos y exposiciones			-0,58	
		35	En mis exposiciones orales académicas establezco contacto visual			-0,79	
		36	En mis exposiciones orales académicas el movimiento			-0,72	
		37	En mis exposiciones orales académicas mi entonación			-0,71	
		38	Me pongo en el lugar del otro				
		39	Expreso lo que pienso y siento sin ofender				
		40	Presto gran atención para comprender el mensaje		0,39		0,36

Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: normalización Oblimin con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 18 iteraciones.

Fuente: elaboración propia en base a los resultados de SPSS.

Los valores iguales o superiores a 0,50 son valores que revelan pesos o saturaciones significativas y elevadas en relación a sus respectivas variables (en nuestro caso ítems) y en la definición de los factores.

Analizando la tabla, observamos las cuatro subdimensiones en los cuatro factores:

- **La subdimensión uno o mirada profunda** se observa claramente a través del **factor uno**. Aparecen seis ítems con una saturación superior a 0,5 y otro ítem con una saturación algo inferior.
- **La subdimensión dos o superación personal** se observa claramente a través del **factor cuatro**. Aparecen cinco ítems con una saturación superior a 0,5 y otro ítem con una saturación algo inferior.
- **La subdimensión tres o trabajo en equipo** se observa claramente a través del **factor dos**. Aparecen ocho ítems con una saturación superior a 0,5.
- **La subdimensión cuatro o comunicación** se observa claramente a través del **factor tres**. Aparecen cuatro ítems con una saturación superior a 0,5 y otros dos ítems con una saturación algo inferior.

Tabla 143. Matriz de Correlaciones entre Factores

Componente	1	2	3	4
1	1,00	0,43	-0,33	0,40
2	0,43	1,00	-0,30	0,39
3	-0,33	-0,30	1,00	-0,35
4	0,40	0,39	-0,35	1,00

Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: normalización Oblimin con Kaiser.

Fuente: SPSS.

La matriz de correlaciones entre factores indica correlaciones significativas entre los factores.

Tras llevar a cabo los distintos análisis factoriales, podemos concluir en términos generales que sí se observa una relación entre la estructura teórica de nuestro cuestionario y la estructura empírica, resultante de la medida a través del instrumento. Se observa una estructura muy semejante referida a la dimensión intrapersonal e interpersonal, y a sus subdimensiones de mirada profunda, superación personal, trabajo en equipo y comunicación.

Se aprecia también que hay algunos ítems (pocos) que no han conseguido polarizarse por el factor que mejor refleja a la subdimensión correspondiente. Esto nos lleva a pensar que se podrían realizar algunas mejoras en el cuestionario. En concreto, habría que modificar los siguientes ítems:

- El ítem 10, ya que parece guardar más relación con la subdimensión de superación personal que con su propia subdimensión, la de mirada profunda.
- Los ítems 20, 21 y 22, pues parecen guardar mayor relación con la subdimensión de mirada profunda que con su propia subdimensión, la de superación personal.
- Los ítems 13, 29, 38 y 39 que no se han polarizado en las subdimensiones que les corresponden, ni en ninguna otra.
- El ítem 40, ya que parece que guarda más relación con la subdimensión de trabajo en equipo o la de superación personal que con la suya propia, la de comunicación.

10.3. Validación del cuestionario secundario

Dado que diseñamos un segundo cuestionario vamos a proceder a evaluar la calidad del mismo. Para ello, vamos a realizar el análisis de fiabilidad y el análisis factorial exploratorio.

10.3.1. Análisis de fiabilidad

Recordemos que el análisis de fiabilidad de un test estudia el grado de consistencia de las puntuaciones de prueba, es decir, si todos los ítems del test miden el mismo constructo o no.

Seguiremos las pautas de valoración ofrecidas por George y Mallery (2003), anteriormente descritas en el análisis de fiabilidad del cuestionario principal, para valorar los coeficientes de Alfa de Cronbach.

A continuación, presentamos el análisis de fiabilidad que hemos realizado respecto del test global, de las dimensiones y de las subdimensiones, tanto para la valoración inicial como para la valoración final. Recordemos que, este segundo cuestionario mide la autopercepción de progreso en el desarrollo de las competencias personales, comparando la valoración inicial con la final.

Tabla 144. Análisis de Fiabilidad del Test Global. Segundo Cuestionario

ANÁLISIS DE FIABILIDAD		
Test Global	Alfa de Cronbach	
	Inicial	Final
Ítems (12)	0,892	0,851

Fuente: SPSS.

Como podemos observar en la tabla anterior, el coeficiente de Alfa de Cronbach, tanto para la valoración inicial, con un valor de 0,892, como para la valoración final, con un valor de 0,851, indica que la fiabilidad es buena.

Tabla 145. Análisis de Fiabilidad de las Dimensiones. Segundo Cuestionario

ANÁLISIS DE FIABILIDAD		
Dimensiones	Alfa de Cronbach	
	Inicial	Final
D. Intrapersonal (1-6)	0,814	0,784
D. Interpersonal (7-12)	0,835	0,781

Fuente: SPSS.

Los coeficientes de Alfa de Cronbach para las dimensiones intrapersonal e interpersonal toman valores, tanto para la valoración inicial como para la final, entre 0,835 y 0,781. Con lo cual, podemos observar que la fiabilidad es entre buena y aceptable.

Tabla 146. Análisis de Fiabilidad de las Subdimensiones. Segundo Cuestionario

ANÁLISIS DE FIABILIDAD		
Subdimensiones	Alfa de Cronbach	
	Inicial	Final
SD. Mirada profunda (1-3)	0,703	0,657
SD. Superación personal (4-6)	0,709	0,711
SD. Trabajo en equipo (7-9)	0,815	0,788
SD. Comunicación (10-12)	0,746	0,716

Fuente: SPSS.

El coeficiente de Alfa de Cronbach, aplicado para las subdimensiones de mirada profunda, superación personal, trabajo en equipo y comunicación, tanto en la valoración inicial como en la final, toma valores comprendidos entre 0,815 y 0,657. Con lo cual, podemos observar que la fiabilidad es aceptable, dado el mínimo número de ítems que compone cada subdimensión.

A modo de conclusión, en cuanto a la valoración de la fiabilidad de nuestro segundo instrumento de medida, hemos podido observar como los diferentes valores de fiabilidad han sido satisfactorios en todos los casos; por lo que podemos afirmar que, en conjunto, los ítems de nuestro segundo cuestionario miden un mismo constructo. De este modo, podemos considerar nuestro segundo cuestionario suficientemente fiable.

10.3.2. Análisis de homogeneidad de los ítems

Procedemos a realizar el análisis de homogeneidad de los ítems del cuestionario secundario para valorar cada ítem. Consideraremos como valores satisfactorios todos aquellos índices cuyos resultados sean iguales o superiores a 0,20.

A continuación, presentamos los índices de homogeneidad de los ítems en la valoración final.

Tabla 147. Análisis de Ítems del 1 al 12. Valoración final

ANÁLISIS DE HOMOGENEIDAD		
Ítems	Índice Homogeneidad	Valor
1.-Conocimiento personal	0,53	*
2.-Aceptación personal	0,51	*
3.-Responsabilidad personal	0,56	*
4.-Búsqueda sentido	0,40	*
5.-Objetivos retadores	0,60	*
6.-Proactividad	0,57	*
7.-Cooperación	0,50	*
8.-Clima	0,50	*
9.-Orientación resultados	0,53	*
10.-Comunicación verbal	0,54	*
11.-Comunicación no verbal	0,52	*
12.-Competencias comunicación	0,55	*

Nota. * Indica que el valor es satisfactorio por ser superior a 0,20.

Fuente: SPSS.

Como podemos observar, los índices de homogeneidad son, en todos los casos, superiores a 0,20, lo cual indica que los valores son satisfactorios. De este modo, podemos afirmar que todos los ítems muestran un comportamiento homogéneo respecto del conjunto de la escala. Todos ellos apoyan la fiabilidad global del instrumento.

10.3.3. Análisis factorial exploratorio

Vamos a proceder a utilizar la técnica de análisis factorial con el objetivo de valorar en qué medida la estructura teórica del segundo cuestionario se corresponde con la estructura empírica subyacente que nos ofrece nuestra base de datos. Son precisamente los factores los que se espera que guarden relación con la estructura teórica de nuestras dimensiones y subdimensiones.

A continuación, ofrecemos solo las soluciones que mejor se ajustan a la estructura simple de Thurstone.

Tabla 148. Matriz de Rotación Oblimin. Tres Factores

Matriz de configuración			UCM			UFV		
Dimensión	Subdimensión	Ítems (indicadores)	Componente			Componente		
			1	2	3	1	2	3
Intrapersonal	Mirada profunda	1.-Conocimiento personal	0,70					-0,53
		2.-Aceptación personal	0,82					-0,75
		3.-Responsabilidad personal	0,43		0,49	0,53		
	Superación personal	4.-Búsqueda sentido				0,70		
		5.-Objetivos retadores	0,69			0,83		
		6.-Proactividad	0,78			0,74		
Interpersonal	Trabajo en equipo	7.-Cooperación		0,89			-0,81	
		8.-Clima		0,94			-0,83	
		9.-Orientación resultados		0,64			-0,79	
	Comunicación	10.-Comunicación verbal			0,82			-0,76
		11.-Comunicación no verbal			0,88			-0,85
		12.-Competencias comunicación			0,57	0,49		

Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: normalización Oblimin con Kaiser.

Fuente: elaboración propia en base a los resultados de SPSS.

Para proceder a la interpretación del resultado del análisis vamos a seguir el criterio de Vernon. En este sentido, los valores iguales o superiores a 0,50 son valores que revelan pesos o saturaciones significativas y elevadas en relación a sus respectivas variables (en nuestro caso ítems o indicadores) y en la definición de los factores. Analizando la tabla anterior, observamos:

▪ **La dimensión intrapersonal:**

- En la UCM, queda recogida en los ítems 1, 2, 5 y 6 con saturaciones significativas, y en el ítem 3 con una saturación menor. Todos ellos identificados en el factor 1, que se identifica con las subdimensiones de mirada profunda y superación personal.
- En la UFV, queda recogida en los ítems 3, 4, 5 y 6 con saturaciones significativas en el factor 1, que se identifica con la subdimensión de superación personal; y en los ítems 1 y 2 con saturaciones significativas en el factor 3, que se identifica con la subdimensión de mirada profunda.

▪ **La dimensión interpersonal:**

- En la UCM, queda recogida en los ítems 7, 8 y 9 con saturaciones significativas en el factor 2 (subdimensión de trabajo en equipo); y en los ítems 10, 11, y 12 con saturaciones significativas en el factor 3 (subdimensión de comunicación).
- En la UFV, queda recogida en los ítems 7, 8 y 9 con saturaciones significativas en el factor 2 (subdimensión de trabajo en equipo); y en los ítems 10 y 11 con saturaciones significativas en el factor 3 (subdimensión de comunicación).

A continuación, vamos a proceder a “forzar” el análisis a dos factores para comparar mejor la estructura empírica con la teórica.

Tabla 149. Matriz de Rotación Oblimin. Dos Factores

Matriz de configuración			UCM		UFV	
Dimensión	Subdimensión	Ítems (indicadores)	Componente		Componente	
			1	2	1	2
Intrapersonal	Mirada profunda	1.-Conocimiento personal	0,61			-0,42
		2.-Aceptación personal	0,72		0,47	
		3.-Responsabilidad personal	0,56		0,58	
	Superación personal	4.-Búsqueda sentido	0,51		0,69	
		5.-Objetivos retadores	0,85		0,81	
		6.-Proactividad	0,83		0,76	
Interpersonal	Trabajo en equipo	7.-Cooperación		0,87		-0,91
		8.-Clima		0,91		-0,78
		9.-Orientación resultados		0,61		-0,67
	Comunicación	10.-Comunicación verbal	0,56		0,41	
		11.-Comunicación no verbal	0,51			-0,48
		12.-Competencias comunicación	0,52		0,58	

Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: normalización Oblimin con Kaiser.

Fuente: elaboración propia en base a los resultados de SPSS.

Analizando la tabla anterior, observamos:

▪ **La dimensión intrapersonal:**

- En la UCM, queda recogida en los ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 6 con saturaciones significativas. Todos ellos identificados en el factor 1, que se identifica con las subdimensiones de mirada profunda y superación personal.
- En la UFV, queda recogida en los ítems 3, 4, 5 y 6 con saturaciones significativas, y en el ítem 2 con una saturación más baja. Todos ellos recogidos en el factor 1, que se identifica con las subdimensiones de superación personal y mirada profunda. El ítem 1, con saturación más baja, queda recogido en el factor 2.

▪ **La dimensión interpersonal:**

- En la UCM, queda recogida en los ítems 7, 8 y 9 con saturaciones significativas en el factor 2, que se identifica con la subdimensión de trabajo en equipo; y en los ítems 10, 11, y 12 con saturaciones significativas en el factor 3, que se identifica con la subdimensión de comunicación.
- En la UFV, queda recogida en los ítems 7, 8 y 9 con saturaciones significativas en el factor 2, que se identifica con la subdimensión de trabajo en equipo; y en los ítems 10 (con saturación más baja) y 12 (con saturación significativa) recogidos en el factor 1, que se identifica con la subdimensión de comunicación.

Tabla 150. Matriz de Correlaciones entre Factores

Componente	UCM		UFV	
	1	2	1	2
1	1	0,45	1	-0,42
2	0,45	1	-,415	1

Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: normalización Oblimin con Kaiser

Fuente: elaboración propia en base a los resultados de SPSS.

Esta matriz de correlaciones entre factores refleja que los factores son correlacionales por lo que las soluciones oblicuas son mejores.

Podemos concluir por tanto, tras realizar estos análisis factoriales, que, en términos generales, sí se observa una relación entre la estructura teórica de nuestro cuestionario y la estructura empírica, resultante de la medida a través del instrumento. De este modo, se constata una estructura muy semejante referida a las dimensiones y a las subdimensiones.

Capítulo 11. Estudios fundamentales

Recordemos que el objeto de este estudio es justificar la necesidad de implantar un programa formativo para el desarrollo de competencias personales en los planes de estudio universitarios. Hemos justificado desde distintos planos (educación, empleo y sociedad) el por qué y el para qué desarrollar estas competencias y hemos constatado que los cuestionarios que hemos elaborado son válidos y fiables para medir el grado de desarrollo o de adquisición de competencias personales. Es por esto que, llegados a este punto, vamos a proceder a responder a las hipótesis fundamentales de nuestra investigación.

11.1. Hipótesis fundamentales

A continuación, presentamos las hipótesis fundamentales de nuestro estudio.

11.1.1. Primera hipótesis. Diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre UCM y UFV

Pregunta, objetivo e hipótesis primera (H 1)

Abordamos nuestra primera pregunta, objetivo e hipótesis.

Tabla 151. Pregunta, Objetivo e Hipótesis Primera

P1	¿Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan?	O1	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan.	H1	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan.

Fuente: elaboración propia.

Recordemos que esta hipótesis conlleva a su vez 7 hipótesis. Vamos a ir analizando una a una.

H 1.1. Existen diferencias significativas en la puntuación total entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan.

Tabla 152. Estadísticos de la Hipótesis 1.1

Estadísticos de grupo					
Universidad		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Puntuación Total	UCM	193	161,17	17,25	1,24
	UFV	354	181,98	16,95	0,90

Fuente: SPSS.

La tabla nos muestra los grupos que se están comparando (UCM y UFV) y, para cada grupo, el número de casos, la media, la desviación y el error típico.

En esta tabla, podemos observar las diferencias entre las medias de estos dos grupos. Así, la UFV tiene una media superior a la de la UCM en 20,81 puntos; por lo que parece que va a haber diferencias significativas a favor de la UFV.

Tabla 153. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 1.1

Prueba de muestras independientes							
		Prueba Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia a medias
Puntuación Total	Se han asumido varianzas iguales	0,00	0,98	-13,64	545,00	0,00	-20,81
	No se han asumido varianzas iguales			-13,57	388,68	0,00	-20,81

Fuente: SPSS.

La tabla anterior ofrece, en primer lugar, el contraste de Levene (F) sobre homogeneidad o igualdad de varianzas. El resultado de este contraste es el que nos permite decidir si podemos o no suponer que las varianzas poblacionales son iguales. Si la probabilidad asociada al estadístico de Levene es mayor que 0,05 podremos suponer que las varianzas poblacionales son iguales; sin embargo, si la probabilidad asociada al estadístico de Levene es menor que 0,05 rechazaremos la hipótesis de igualdad de varianzas y supondremos que son distintas. En nuestro caso la probabilidad asociada al estadístico de Levene es de 0,98, mayor a 0,05, por lo que asumimos varianzas poblacionales iguales y trabajamos con la primera fila.

Las columnas siguientes al estadístico de Levene, contienen el estadístico t, sus grados de libertad (gl), el nivel crítico bilateral (significación bilateral) y la diferencia de medias. En nuestro caso, el estadístico t toma el valor de 13,64 y tiene asociado un nivel crítico bilateral de 0. Puesto que 0 es menor que 0,05 (α) la diferencia es significativa, por lo que aceptamos la hipótesis alterna; es decir, podemos afirmar que existen diferencias significativas en la puntuación total, a favor de la UFV.

H 1.2. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la dimensión intrapersonal entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos de la UCM de primer curso, que no la cursan.

Tabla 154. Estadísticos de la Hipótesis 1.2

Estadísticos de grupo					
Universidad		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Dimensión Intrapersonal	UCM	193	78,59	8,77	0,63
	UFV	354	91,32	9,15	0,49

Fuente: SPSS.

La tabla anterior muestra las diferencias entre las medias de estos dos grupos. Así, la UFV tiene una media superior a la de la UCM en 12,73 puntos; por lo que parece que va a haber diferencias significativas a favor de la UFV.

Tabla 155. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 1.2

Prueba de muestras independientes							
		Prueba Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia medias
Dimensión Intrapersonal	Se han asumido varianzas iguales	1,57	0,21	-15,78	545,00	0,00	-12,73
	No se han asumido varianzas iguales			-15,98	409,18	0,00	-12,73

Fuente: SPSS.

El estadístico de Levene es de 0,21, mayor a 0,05, por lo que asumimos varianzas poblacionales iguales y trabajamos con la primera fila.

El estadístico t toma el valor de 15,78 y tiene asociado un nivel crítico bilateral de 0. Puesto que 0 es menor que 0,05 (α) la diferencia es significativa, por lo que aceptamos la hipótesis alterna; es decir, podemos afirmar que existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la dimensión intrapersonal, a favor de la UFV.

H 1.3. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la dimensión interpersonal entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos de la UCM de primer curso, que no la cursan.

Tabla 156. Estadísticos de la Hipótesis 1.3

Estadísticos de grupo					
Universidad		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Dimensión Interpersonal	UCM	193	82,58	10,31	0,74
	UFV	354	90,66	8,93	0,47

Fuente: SPSS.

La tabla muestra las diferencias entre las medias de los dos grupos. Así, la UFV tiene una media superior a la de la UCM en 8,08 puntos; por lo que parece que va a haber diferencias significativas a favor de la UFV.

Tabla 157. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 1.3

Prueba de muestras independientes							
		Prueba Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia a medias
Dimensión Interpersonal	Se han asumido varianzas iguales	3,83	0,05	-9,56	545,00	0,00	-8,08
	No se han asumido varianzas iguales			-9,17	349,36	0,00	-8,08

Fuente: SPSS.

El estadístico de Levene es de 0,05, igual a 0,05, por lo que asumimos varianzas poblacionales iguales y trabajamos con la primera fila.

El estadístico t toma el valor de 9,56 y tiene asociado un nivel crítico bilateral de 0. La diferencia es significativa, por lo que aceptamos la hipótesis alterna; es decir, podemos afirmar que existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la dimensión interpersonal, a favor de la UFV.

H 1.4. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión mirada profunda entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos de la UCM de primer curso, que no la cursan.

Tabla 158. Estadísticos de la Hipótesis 1.4

Estadísticos de grupo					
Universidad		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Subdimensión 1 Mirada profunda	UCM	193	39,72	5,17	0,37
	UFV	354	45,64	4,94	0,26

Fuente: SPSS.

La tabla muestra las diferencias entre las medias de los dos grupos. La UFV presenta una media superior a la de la UCM en 5,92 puntos; por lo que parece que va a haber diferencias significativas a favor de la UFV.

Tabla 159. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 1.4

Prueba de muestras independientes							
		Prueba Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia a medias
Subdimensión 1 Mirada profunda	Se han asumido varianzas iguales	0,02	0,88	-13,18	545,00	0,00	-5,92
	No se han asumido varianzas iguales			-13,01	379,37	0,00	-5,92

Fuente: SPSS.

El estadístico de Levene es de 0,88, mayor a 0,05, por lo que asumimos varianzas poblacionales iguales y trabajamos con la primera fila.

El estadístico t toma el valor de 13,18 y tiene asociado un nivel crítico bilateral de 0. La diferencia es significativa, por lo que aceptamos la hipótesis alterna; es decir,

podemos afirmar que existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión mirada profunda, a favor de la UFV.

H 1.5. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión superación personal entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan.

Tabla 160. Estadísticos de la Hipótesis 1.5

Estadísticos de grupo					
Universidad		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Subdimensión 2 Superación personal	UCM	193	38,87	5,11	0,37
	UFV	354	45,68	4,99	0,27

Fuente: SPSS.

La tabla muestra las diferencias entre las medias de los dos grupos. La UFV presenta una media superior a la de la UCM en 6,81 puntos; por lo que parece que va a haber diferencias significativas a favor de la UFV.

Tabla 161. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 1.5

Prueba de muestras independientes							
		Prueba Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia medias
Subdimensión 2 Superación personal	Se han asumido varianzas iguales	0,17	0,68	-15,13	545,00	0,00	-6,81
	No se han asumido varianzas iguales			-15,02	386,62	0,00	-6,81

Fuente: SPSS.

La tabla anterior muestra que el estadístico de Levene es de 0,68, mayor a 0,05, por lo que asumimos varianzas poblacionales iguales y trabajamos con la primera fila.

El estadístico t toma el valor de 15,13 y tiene asociado un nivel crítico bilateral de 0. La diferencia es significativa, por lo que aceptamos la hipótesis alterna; es decir, podemos afirmar que existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión superación personal, a favor de la UFV.

H 1.6. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión trabajo en equipo entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan.

Tabla 162. Estadísticos de la Hipótesis 1.6

Estadísticos de grupo					
Universidad		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Subdimensión 3 Trabajo en equipo	UCM	193	42,89	5,64	0,41
	UFV	354	45,74	4,75	0,25

Fuente: SPSS.

La tabla muestra las diferencias entre las medias de los dos grupos. La UFV presenta una media superior a la de la UCM en 2,85 puntos; por lo que parece que va a haber diferencias significativas a favor de la UFV.

Tabla 163. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 1.6

Prueba de muestras independientes							
		Prueba Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia medias
Subdimensión 3 Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	12,19	0,00	-6,28	545,00	0,00	-2,85
	No se han asumido varianzas iguales			-5,97	341,73	0,00	-2,85

Fuente: SPSS.

El estadístico de Levene es de 0,00, menor a 0,05, por lo que no podemos asumir varianzas poblacionales iguales y trabajamos con la segunda fila.

El estadístico t toma el valor de 5,97 y tiene asociado un nivel crítico bilateral de 0. La diferencia es significativa, por lo que aceptamos la hipótesis alterna; es decir, podemos afirmar que existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión trabajo en equipo, a favor de la UFV.

H 1.7. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión comunicación entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos de la UCM de primer curso, que no la cursan.

Tabla 164. Estadísticos de la Hipótesis 1.7

Estadísticos de grupo					
Universidad		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Subdimensión 4 Comunicación	UCM	193	39,69	6,00	0,43
	UFV	354	44,92	5,26	0,28

Fuente: SPSS.

La tabla anterior muestra las diferencias entre las medias de los dos grupos. La UFV presenta una media superior a la de la UCM en 5,22 puntos; por lo que parece que va a haber diferencias significativas a favor de la UFV.

Tabla 165. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 1.7

Prueba de muestras independientes							
		Prueba Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia medias
Subdimensión 4 Comunicación	Se han asumido varianzas iguales	3,06	0,08	-10,56	545,00	0,00	-5,22
	No se han asumido varianzas iguales			-10,16	353,02	0,00	-5,22

Fuente: SPSS.

El estadístico de Levene es de 0,08, mayor a 0,05, por lo que asumimos varianzas poblacionales iguales y trabajamos con la primera fila.

El estadístico t toma el valor de 10,56 y tiene asociado un nivel crítico bilateral de 0. La diferencia es significativa, por lo que aceptamos la hipótesis alterna; es decir, podemos afirmar que existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión comunicación, a favor de la UFV.

A continuación, mostramos una tabla síntesis de la primera hipótesis que planteaba la existencia de diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan.

Tabla 166. Síntesis de Resultados de Nuestra Primera Hipótesis Fundamental

H.1. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan.		Diferencia medias UFV-UCM	Varianzas iguales		t	Sig. (bilateral)	Aceptamos hipótesis alterna
H1.1	Puntuación Total superior UFV que UCM	20,81	0,98	Sí	13,64	0,00	Sí
H1.2	Dimensión Intrapersonal superior UFV que UCM	12,73	0,21	Sí	15,78	0,00	Sí
H1.3	Dimensión Interpersonal superior UFV que UCM	8,08	0,05	Sí	9,56	0,00	Sí
H1.4	Subdimensión Mirada Profunda superior UFV que UCM	5,92	0,88	Sí	13,18	0,00	Sí
H1.5	Subdimensión Superación Personal superior UFV que UCM	6,81	0,68	Sí	15,13	0,00	Sí
H1.6	Subdimensión Trabajo en Equipo superior UFV que UCM	2,85	0,00	No	5,97	0,00	Sí
H1.7	Subdimensión Comunicación superior UFV que UCM	5,22	0,08	Sí	10,56	0,00	Sí

Fuente: elaboración propia.

11.1.2. Segunda hipótesis. Diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre la Facultad de Educación UCM y UFV

Pregunta, objetivo e hipótesis segunda (H 2)

Continuamos con la pregunta, objetivo e hipótesis segunda de nuestro estudio.

Tabla 167. Pregunta, Objetivo e Hipótesis Segunda

P2	¿Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de la Facultad de Educación de primer curso que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no la cursan (alumnos UCM)?	O2	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de la Facultad de Educación de primer curso que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no la cursan (alumnos UCM).	H2	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de la Facultad de Educación de primer curso que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no la cursan (alumnos UCM).

Fuente: elaboración propia.

Esta hipótesis conlleva a su vez 7 hipótesis.

H 2.1. Existen diferencias significativas en la puntuación total entre los alumnos de la Facultad de primer curso que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no la cursan (alumnos UCM).

Tabla 168. Estadísticos de la Hipótesis 2.1

Estadísticos de grupo					
Universidad		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Puntuación Total	UCM	193	161,17	17,25	1,24
	UFV	60	188,82	14,87	1,92

Fuente: SPSS.

La tabla anterior muestra los grupos que se están comparando (UCM y UFV) para la Facultad de Educación y, para cada grupo, el número de casos, la media, la desviación, y el error típico.

En esta tabla podemos observar las diferencias entre las medias de estos dos grupos. Así, la UFV tiene una media superior a la de la UCM en 27,65 puntos; por lo que parece que va a haber diferencias significativas a favor de la UFV.

Tabla 169. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 2.1

Prueba de muestras independientes							
		Prueba Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia medias
Puntuación Total	Se han asumido varianzas iguales	1,32	0,25	-11,19	251,00	0,00	-27,65
	No se han asumido varianzas iguales			-12,09	112,60	0,00	-27,65

Fuente: SPSS.

La tabla ofrece el contraste de Levene (F) sobre homogeneidad o igualdad de varianzas. En nuestro caso, la probabilidad asociada al estadístico de Levene es de 0,25, mayor a 0,05, por lo que asumimos varianzas poblacionales iguales y trabajamos con la primera fila.

El estadístico t toma el valor de 11,19 y tiene asociado un nivel crítico bilateral de 0. La diferencia es significativa, por lo que aceptamos la hipótesis alterna; es decir, podemos afirmar que existen diferencias significativas en la puntuación total, a favor de la UFV.

H 2.2. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la dimensión intrapersonal entre los alumnos de la Facultad de Educación que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no (alumnos UCM).

Tabla 170. Estadísticos de la Hipótesis 2.2

Estadísticos de grupo					
Universidad		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Dimensión Intrapersonal	UCM	193	78,59	8,77	0,63
	UFV	60	94,83	8,34	1,08

Fuente: SPSS.

La tabla muestra las diferencias entre las medias de estos dos grupos. La UFV tiene una media superior a la de la UCM en 16,24 puntos; por lo que parece que va a haber diferencias significativas a favor de la UFV.

Tabla 171. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 2.2

Prueba de muestras independientes							
		Prueba Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia a medias
Dimensión Intrapersonal	Se han asumido varianzas iguales	0,03	0,87	-12,67	251,00	0,00	-16,24
	No se han asumido varianzas iguales			-13,02	102,82	0,00	-16,24

Fuente: SPSS.

El estadístico de Levene es de 0,87, mayor a 0,05, por lo que asumimos varianzas poblacionales iguales y trabajamos con la primera fila.

El estadístico t toma el valor de 12,67 y tiene asociado un nivel crítico bilateral de 0. La diferencia es significativa, por lo que aceptamos la hipótesis alterna; es decir,

podemos afirmar que existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la dimensión intrapersonal, a favor de la UFV.

H 2.3. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la dimensión interpersonal entre los alumnos de la Facultad de Educación que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no (alumnos UCM).

Tabla 172. Estadísticos de la Hipótesis 2.3

Estadísticos de grupo					
Universidad		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Dimensión Interpersonal	UCM	193	82,58	10,31	0,74
	UFV	60	93,98	7,85	1,01

Fuente: SPSS.

La tabla muestra las diferencias entre las medias de los dos grupos. La UFV tiene una media superior a la de la UCM en 11,40 puntos; por lo que parece que va a haber diferencias significativas a favor de la UFV.

Tabla 173. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 2.3

Prueba de muestras independientes							
		Prueba Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia medias
Dimensión Interpersonal	Se han asumido varianzas iguales	5,67	0,02	-7,88	251,00	0,00	-11,40
	No se han asumido varianzas iguales			-9,08	127,96	0,00	-11,40

Fuente: SPSS.

El estadístico de Levene es de 0,02, menor a 0,05, por lo que no podemos asumir varianzas poblacionales iguales y trabajamos con la segunda fila.

El estadístico t toma el valor de 9,08 y tiene asociado un nivel crítico bilateral de 0. La diferencia es significativa, por lo que aceptamos la hipótesis alterna; es decir, podemos afirmar que existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la dimensión interpersonal, a favor de la UFV.

H 2.4. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión mirada profunda entre los alumnos de la Facultad de Educación que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no (alumnos UCM).

Tabla 174. Estadísticos de la Hipótesis 2.4

Estadísticos de grupo					
Universidad		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Subdimensión 1 Mirada profunda	UCM	193	39,72	5,17	0,37
	UFV	60	47,55	4,90	0,63

Fuente: SPSS.

La tabla muestra las diferencias entre las medias de los dos grupos. La UFV presenta una media superior a la de la UCM en 7,83 puntos; por lo que parece que va a haber diferencias significativas a favor de la UFV.

Tabla 175. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 2.4

Prueba de muestras independientes							
		Prueba Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia medias
Subdimensión 1 Mirada profunda	Se han asumido varianzas iguales	0,01	0,94	-10,37	251,00	0,00	-7,83
	No se han asumido varianzas iguales			-10,66	103,06	0,00	-7,83

Fuente: SPSS.

En la tabla anterior, observamos que el estadístico de Levene es de 0,94, mayor a 0,05, por lo que asumimos varianzas poblacionales iguales y trabajamos con la primera fila.

El estadístico t toma el valor de 10,37 y tiene asociado un nivel crítico bilateral de 0. La diferencia es significativa, por lo que aceptamos la hipótesis alterna; es decir, podemos afirmar que existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión mirada profunda, a favor de la UFV.

H 2.5. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión superación personal entre los alumnos de la Facultad de Educación que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no (alumnos UCM).

Tabla 176. Estadísticos de la Hipótesis 2.5

Estadísticos de grupo					
Universidad		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Subdimensión 2 Superación personal	UCM	193	38,87	5,11	0,37
	UFV	60	47,28	4,21	0,54

Fuente: SPSS.

La tabla muestra las diferencias entre las medias de los dos grupos. La UFV presenta una media superior a la de la UCM en 8,41 puntos; por lo que parece que va a haber diferencias significativas a favor de la UFV.

Tabla 177. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 2.5

Prueba de muestras independientes							
		Prueba Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia medias
Subdimensión 2 Superación personal	Se han asumido varianzas iguales	0,96	0,33	-11,58	251,00	0,00	-8,41
	No se han asumido varianzas iguales			-12,81	117,66	0,00	-8,41

Fuente: SPSS.

El estadístico de Levene es de 0,33, mayor a 0,05, por lo que asumimos varianzas poblacionales iguales y trabajamos con la primera fila.

El estadístico t toma el valor de 11,58 y tiene asociado un nivel crítico bilateral de 0. La diferencia es significativa, por lo que aceptamos la hipótesis alterna; es decir, podemos afirmar que existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión superación personal, a favor de la UFV.

H 2.6. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión trabajo en equipo entre los alumnos de la Facultad de Educación que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no (alumnos UCM).

Tabla 178. Estadísticos de la Hipótesis 2.6

Estadísticos de grupo					
Universidad		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Subdimensión 3 Trabajo en equipo	UCM	193	42,89	5,64	0,41
	UFV	60	47,93	3,95	0,51

Fuente: SPSS.

La tabla anterior muestra las diferencias entre las medias de los dos grupos. La UFV presenta una media superior a la de la UCM en 5,05 puntos; por lo que parece que va a haber diferencias significativas a favor de la UFV.

Tabla 179. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 2.6

Prueba de muestras independientes							
		Prueba Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia medias
Subdimensión 3 Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	13,00	0,00	-6,45	251,00	0,00	-5,05
	No se han asumido varianzas iguales			-7,74	140,03	0,00	-5,05

Fuente: SPSS.

El estadístico de Levene es de 0,00, menor a 0,05, por lo que no podemos asumir varianzas poblacionales iguales y trabajamos con la segunda fila.

El estadístico t toma el valor de 7,74 y tiene asociado un nivel crítico bilateral de 0. La diferencia es significativa, por lo que aceptamos la hipótesis alterna; es decir, podemos afirmar que existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión trabajo en equipo, a favor de la UFV.

H 2.7. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión comunicación entre los alumnos de la Facultad de Educación que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no (alumnos UCM).

Tabla 180. Estadísticos de la Hipótesis 2.7

Estadísticos de grupo					
Universidad		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Subdimensión 4 Comunicación	UCM	193	39,69	6,00	0,43
	UFV	60	46,05	4,72	0,61

Fuente: SPSS.

La tabla muestra las diferencias entre las medias de los dos grupos. La UFV presenta una media superior a la de la UCM en 6,36 puntos; por lo que parece que va a haber diferencias significativas a favor de la UFV.

Tabla 181. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 2.7

Prueba de muestras independientes							
		Prueba Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia a medias
Subdimensión 4 Comunicación	Se han asumido varianzas iguales	4,41	0,04	-7,52	251,00	0,00	-6,36
	No se han asumido varianzas iguales			-8,52	123,56	0,00	-6,36

Fuente: SPSS.

El estadístico de Levene es de 0,04, menor a 0,05, por lo que no podemos asumir varianzas poblacionales iguales y trabajamos con la segunda fila. El estadístico t toma el valor de 8,52 y tiene asociado un nivel crítico bilateral de 0. La diferencia es significativa, por lo que aceptamos la hipótesis alterna; es decir, podemos afirmar que existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión comunicación, a favor de la UFV.

A continuación, mostramos una tabla síntesis de la segunda hipótesis.

Tabla 182. Síntesis de Resultados de Nuestra Segunda Hipótesis Fundamental

H.2. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de la Facultad de Educación que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no (alumnos UCM).		Diferencia medias UFV-UCM	Varianzas iguales		t	Sig. (bilateral)	Aceptamos hipótesis alterna
H2.1	Puntuación Total superior UFV que UCM	27,65	0,25	Sí	11,19	0,00	Sí
H2.2	Dimensión Intrapersonal superior UFV que UCM	16,24	0,87	Sí	12,67	0,00	Sí
H2.3	Dimensión Interpersonal superior UFV que UCM	11,40	0,02	No	9,08	0,00	Sí
H2.4	Subdimensión Mirada Profunda superior UFV que UCM	7,83	0,94	Sí	10,37	0,00	Sí
H2.5	Subdimensión Superación Personal superior UFV que UCM	8,41	0,33	Sí	11,58	0,00	Sí
H2.6	Subdimensión Trabajo en Equipo superior UFV que UCM	5,05	0,00	No	7,74	0,00	Sí
H2.7	Subdimensión Comunicación superior UFV que UCM	6,36	0,04	No	8,52	0,00	Sí

Fuente: elaboración propia.

11.1.3. Tercera hipótesis. Diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales en UFV en función de la facultad

Pregunta, objetivo e hipótesis tercera (H 3)

Continuamos con la pregunta, objetivo e hipótesis tercera de nuestro estudio.

Tabla 183. Pregunta, Objetivo e Hipótesis Tercera

P3	¿Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen?	O3	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen.	H3	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen.

Fuente: elaboración propia.

Esta hipótesis conlleva 7 hipótesis. Vamos a ir analizando una a una. Previamente mostramos la correspondencia de las facultades con la numeración que le hemos dado en el programa SPSS.

Tabla 184. Identificación Numérica en SPSS para cada Facultad

Facultad	Numeración en SPSS
Facultad de Educación (EDU)	1 (EDU)
Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales (JE)	2 (JE)
Facultad de Ciencias de la Salud (CS)	3 (CS)
Facultad de Ciencias Experimentales (CE)	4 (CE)
Escuela Politécnica Superior (PS)	5 (PS)
Facultad de Ciencias de la Comunicación (CC)	6 (CC)

Fuente: elaboración propia.

H 3.1. Existen diferencias significativas en la puntuación total entre los alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen.

Tabla 185. Estadísticos Descriptivos de las Facultades en la Hipótesis 3.1

Estadísticos descriptivos ^a			
Variable dependiente: Puntuación Total			
Facultad	Media	Desviación típica	N
1 (EDU)	188,82	14,87	60
2 (JE)	184,50	17,06	60
3 (CS)	178,81	17,42	89
4 (CE)	178,91	13,88	47
5 (PS)	176,89	15,73	45
6 (CC)	183,77	19,04	53
Total	181,98	16,95	354

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV.

La media de cada una de las facultades nos indica que las facultades 5, 3 y 4 (Politécnica Superior, Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales) son las tienen un valor menor. La diferencia de medias mayor se halla entre la facultad 1 (Educación) y la 5 (Politécnica), con una diferencia de 11,93 puntos. Por lo que, es posible que haya diferencias significativas, al menos entre estas dos facultades.

Tabla 186. ANOVA. Pruebas de los Efectos Inter-sujetos de la Hipótesis 3.1

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Puntuación Total						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	5858,78 ^b	5	1171,76	4,27	0,00	0,06
Intersección	11145125,55	1	11145125,55	40605,32	0,00	0,99
Facultad	5858,78	5	1171,76	4,27	0,00	0,06
Error	95517,12	348	274,47			
Total	11825088,00	354				
Total corregida	101375,90	353				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,058 (R cuadrado corregida = ,044).

En la tabla anterior, podemos observar como el estadístico F (4,27), al ser mayor a 1, nos indica que parece que va a haber diferencias significativas. F, aparece acompañado de su nivel crítico o nivel de significación (Sig.). Puesto que el valor del nivel crítico (0,00) es menor que 0,05, hay diferencias significativas y por tanto aceptamos la hipótesis alterna; es decir, aceptamos que la puntuación total del postest varía significativamente entre las distintas facultades.

El estadístico F del ANOVA únicamente nos permite contrastar la hipótesis general de que los promedios comparados no son iguales; pero no sabemos dónde se encuentran las diferencias. Para saber qué media difiere de qué otra debemos utilizar un tipo particular de contrastes denominados comparaciones múltiples post hoc o comparaciones a posteriori.

En la siguiente tabla observamos que, únicamente hay diferencias significativas en la facultad 5 (Politécnica) y en la 3 (Ciencias de la Salud), ambas con respecto de la facultad 1 (Educación). Diferencias significativas a favor de esta última en ambos casos.

Tabla 187. Post Hoc. Comparaciones Múltiples de las Facultades en la Hipótesis 3.1

Comparaciones múltiples ^a						
Variable dependiente: Puntuación Total. Scheffe						
(I)Facultad		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1 (EDU)	2	4,32	3,02	0,84	-5,81	14,44
	3	10,0077*	2,77	0,02	0,75	19,27
	4	9,90	3,23	0,10	-0,90	20,70
	5	11,9278*	3,27	0,02	0,99	22,86
	6	5,04	3,12	0,76	-5,41	15,49
2 (JE)	1	-4,32	3,02	0,84	-14,44	5,81
	3	5,69	2,77	0,52	-3,57	14,95
	4	5,59	3,23	0,70	-5,21	16,39
	5	7,61	3,27	0,37	-3,32	18,54
	6	0,73	3,12	1,00	-9,73	11,18
3 (CS)	1	-10,0077*	2,77	0,02	-19,27	-0,75
	2	-5,69	2,77	0,52	-14,95	3,57
	4	-0,11	2,99	1,00	-10,10	9,89
	5	1,92	3,03	1,00	-8,22	12,06
	6	-4,96	2,87	0,70	-14,58	4,66
4 (CE)	1	-9,90	3,23	0,10	-20,70	0,90
	2	-5,59	3,23	0,70	-16,39	5,21
	3	0,11	2,99	1,00	-9,89	10,10
	5	2,03	3,46	1,00	-9,54	13,59
	6	-4,86	3,32	0,83	-15,97	6,25
5 (PS)	1	-11,9278*	3,27	0,02	-22,86	-0,99
	2	-7,61	3,27	0,37	-18,54	3,32
	3	-1,92	3,03	1,00	-12,06	8,22
	4	-2,03	3,46	1,00	-13,59	9,54
	6	-6,88	3,36	0,52	-18,12	4,35
6 (CC)	1	-5,04	3,12	0,76	-15,49	5,41
	2	-0,73	3,12	1,00	-11,18	9,73
	3	4,96	2,87	0,70	-4,66	14,58
	4	4,86	3,32	0,83	-6,25	15,97
	5	6,88	3,36	0,52	-4,35	18,12

Fuente: SPSS.

Nota. Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = 274,474. * La diferencia de medias es significativa al nivel ,05. a. Universidad = UFV.

H 3.2. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la dimensión intrapersonal entre los alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen.

Tabla 188. Estadísticos Descriptivos de las Facultades en la Hipótesis 3.2

Estadísticos descriptivos ^a			
Variable dependiente: Dimensión Intrapersonal			
Facultad	Media	Desviación típica	N
1 (EDU)	94,83	8,34	60
2 (JE)	93,18	8,60	60
3 (CS)	89,20	9,11	89
4 (CE)	89,23	7,60	47
5 (PS)	88,78	8,71	45
6 (CC)	92,83	10,59	53
Total	91,32	9,15	354

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV.

La media de cada una de las facultades nos indica que las facultades 5, 3 y 4 (Politécnica, Salud y Experimentales) son las tienen un valor menor. La diferencia de medias mayor se halla entre la facultad 1 (Educación) y la 5 (Politécnica), con una diferencia de 6,05 puntos. Por lo que, es posible que haya diferencias significativas.

Tabla 189. ANOVA. Pruebas de los Efectos Inter-sujetos de la Hipótesis 3.2

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Dimensión Intrapersonal						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	1964,29b	5	392,86	4,95	0,00	0,07
Intersección	2808882,77	1	2808882,77	35417,18	0,00	0,99
Facultad	1964,29	5	392,86	4,95	0,00	0,07
Error	27599,35	348	79,31			
Total	2982005,00	354				
Total corregida	29563,64	353				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,066 (R cuadrado corregida = ,053).

Esta tabla nos muestra el estadístico F (4,95) que, al ser mayor a 1, nos indica que puede haber diferencias significativas. Puesto que el valor del nivel crítico (0,00) es menor que 0,05, hay diferencias significativas, por lo que aceptamos la hipótesis alterna, es decir, existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la dimensión intrapersonal entre las distintas facultades.

La siguiente tabla, que recoge la prueba post hoc o comparaciones múltiples, nos indica que únicamente hay diferencias significativas en las facultades 3 (Salud) y 5 (Politécnica) con respecto de la facultad 1 (Educación). Diferencias significativas a favor de esta última en ambos casos.

Tabla 190. Post Hoc. Comparaciones Múltiples de las Facultades en la Hipótesis 3.2

Comparaciones múltiples ^a						
Variable dependiente: Dimensión Intrapersonal. Scheffe						
(I)Facultad		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1 (EDU)	2	1,65	1,63	0,96	-3,79	7,09
	3	5,6311*	1,49	0,01	0,65	10,61
	4	5,60	1,73	0,07	-0,21	11,40
	5	6,0556*	1,76	0,04	0,18	11,93
	6	2,00	1,68	0,92	-3,61	7,62
2 (JE)	1	-1,65	1,63	0,96	-7,09	3,79
	3	3,98	1,49	0,21	-1,00	8,96
	4	3,95	1,73	0,40	-1,86	9,75
	5	4,41	1,76	0,28	-1,47	10,28
	6	0,35	1,68	1,00	-5,26	5,97
3 (CS)	1	-5,6311*	1,49	0,01	-10,61	-0,65
	2	-3,98	1,49	0,21	-8,96	1,00
	4	-0,03	1,61	1,00	-5,41	5,34
	5	0,42	1,63	1,00	-5,03	5,88
	6	-3,63	1,55	0,36	-8,80	1,54
4 (CE)	1	-5,60	1,73	0,07	-11,40	0,21
	2	-3,95	1,73	0,40	-9,75	1,86
	3	0,03	1,61	1,00	-5,34	5,41
	5	0,46	1,86	1,00	-5,76	6,67
	6	-3,60	1,78	0,54	-9,57	2,38
5 (PS)	1	-6,0556*	1,76	0,04	-11,93	-0,18
	2	-4,41	1,76	0,28	-10,28	1,47
	3	-0,42	1,63	1,00	-5,88	5,03
	4	-0,46	1,86	1,00	-6,67	5,76
	6	-4,05	1,81	0,41	-10,09	1,99
6 (CC)	1	-2,00	1,68	0,92	-7,62	3,61
	2	-0,35	1,68	1,00	-5,97	5,26
	3	3,63	1,55	0,36	-1,54	8,80
	4	3,60	1,78	0,54	-2,38	9,57
	5	4,05	1,81	0,41	-1,99	10,09

Fuente: SPSS.

Nota: Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = 79,308. * La diferencia de medias es significativa al nivel ,05. a. Universidad = UFV.

H 3.3. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la dimensión interpersonal entre los alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen.

Tabla 191. Estadísticos Descriptivos de las Facultades en la Hipótesis 3.3

Estadísticos descriptivos ^a			
Variable dependiente: Dimensión Interpersonal			
Facultad	Media	Desviación típica	N
1 (EDU)	93,98	7,85	60
2 (JE)	91,32	9,57	60
3 (CS)	89,61	9,62	89
4 (CE)	89,68	7,14	47
5 (PS)	88,11	7,88	45
6 (CC)	90,94	9,58	53
Total	90,66	8,93	354

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV.

La media de cada una de las facultades nos indica que las facultades 5, 3 y 4 (Politécnica, Salud y Experimentales) son las que tienen un valor menor. La diferencia de medias mayor se halla entre la facultad 1 (Educación) y la 5 (Politécnica), con una diferencia de 5,87 puntos. Por lo que, es posible que haya diferencias significativas.

Tabla 192. ANOVA. Pruebas de los Efectos Inter-sujetos de la Hipótesis 3.3

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Dimensión Interpersonal						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	1128,95b	5	225,79	2,91	0,01	0,04
Intersección	2763771,30	1	2763771,30	35578,86	0,00	0,99
Facultad	1128,95	5	225,79	2,91	0,01	0,04
Error	27032,69	348	77,68			
Total	2937655,00	354				
Total corregida	28161,64	353				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,040 (R cuadrado corregida = ,026).

El estadístico F (2,91), al ser mayor a 1, nos indica que parece que va a haber diferencias significativas. Y, puesto que el valor del nivel crítico (0,01) es menor que 0,05, hay diferencias significativas, por lo que aceptamos la hipótesis alterna, es decir, existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la dimensión interpersonal entre las distintas facultades.

A continuación, procedemos a realizar la prueba post hoc, dado que el estadístico F del ANOVA no nos permite observar dónde están las diferencias.

De este modo, observando la tabla que se muestra en la página siguiente, comprobamos que únicamente hay diferencias significativas entre la facultad 5 (Politécnica) y la facultad 1 (Educación). Diferencia significativa a favor de esta última.

Tabla 193. Post Hoc. Comparaciones Múltiples de las Facultades en la Hipótesis 3.3

Comparaciones múltiples ^a						
Variable dependiente: Dimensión Interpersonal. Scheffe						
(I)Facultad		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1 (EDU)	2	2,67	1,61	0,74	-2,72	8,05
	3	4,38	1,47	0,12	-0,55	9,30
	4	4,30	1,72	0,28	-1,44	10,05
	5	5,87*	1,74	0,05	0,06	11,69
	6	3,04	1,66	0,65	-2,52	8,60
2 (JE)	1	-2,67	1,61	0,74	-8,05	2,72
	3	1,71	1,47	0,93	-3,22	6,64
	4	1,64	1,72	0,97	-4,11	7,38
	5	3,21	1,74	0,64	-2,61	9,02
	6	0,37	1,66	1,00	-5,19	5,93
3 (CS)	1	-4,38	1,47	0,12	-9,30	0,55
	2	-1,71	1,47	0,93	-6,64	3,22
	4	-0,07	1,59	1,00	-5,39	5,24
	5	1,50	1,61	0,97	-3,90	6,89
	6	-1,34	1,53	0,98	-6,45	3,78
4 (CE)	1	-4,30	1,72	0,28	-10,05	1,44
	2	-1,64	1,72	0,97	-7,38	4,11
	3	0,07	1,59	1,00	-5,24	5,39
	5	1,57	1,84	0,98	-4,58	7,72
	6	-1,26	1,77	0,99	-7,17	4,65
5 (PS)	1	-5,87*	1,74	0,05	-11,69	-0,06
	2	-3,21	1,74	0,64	-9,02	2,61
	3	-1,50	1,61	0,97	-6,89	3,90
	4	-1,57	1,84	0,98	-7,72	4,58
	6	-2,83	1,79	0,77	-8,81	3,15
6 (CC)	1	-3,04	1,66	0,65	-8,60	2,52
	2	-0,37	1,66	1,00	-5,93	5,19
	3	1,34	1,53	0,98	-3,78	6,45
	4	1,26	1,77	0,99	-4,65	7,17
	5	2,83	1,79	0,77	-3,15	8,81

Fuente: SPSS.

Nota: Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = 77,680. * La diferencia de medias es significativa al nivel ,05. a. Universidad = UFV.

H 3.4. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión mirada profunda entre los alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen.

Tabla 194. Estadísticos Descriptivos de las Facultades en la Hipótesis 3.4

Estadísticos descriptivos ^a			
Variable dependiente: Subdimensión 1. Mirada profunda			
Facultad	Media	Desviación típica	N
1 (EDU)	47,55	4,90	60
2 (JE)	46,62	4,61	60
3 (CS)	44,45	4,92	89
4 (CE)	44,55	4,10	47
5 (PS)	44,78	4,36	45
6 (CC)	46,09	5,70	53
Total	45,64	4,94	354

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV.

La media de cada una de las facultades nos indica que las facultades 5, 3 y 4 (Politécnica, Salud y Experimentales) son las que tienen un valor menor. La diferencia de medias mayor se halla entre la facultad 1 (Educación) y la 3 (Salud), con una diferencia de 3,01 puntos. Por lo que, es posible que haya diferencias significativas.

Tabla 195. ANOVA. Pruebas de los Efectos Inter-sujetos de la Hipótesis 3.4

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Subdimensión 1. Mirada profunda						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	502,17b	5	100,43	4,31	0,00	0,06
Intersección	702276,83	1	702276,83	30145,92	0,00	0,99
Facultad	502,17	5	100,43	4,31	0,00	0,06
Error	8106,98	348	23,30			
Total	746126,00	354				
Total corregida	8609,15	353				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,058 (R cuadrado corregida = ,045).

Esta tabla muestra el estadístico F (4,31) que, al ser mayor a 1, nos indica que puede haber diferencias significativas. Y, puesto que el valor del nivel crítico (0,00) es menor que 0,05, hay diferencias significativas, por lo que aceptamos la hipótesis alterna, es decir, existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión mirada profunda entre las distintas facultades.

Por otro lado, la siguiente tabla, que recoge la prueba post hoc o comparaciones múltiples, nos indica que únicamente hay diferencias significativas entre la facultad 3 (Salud) y la facultad 1 (Educación). Diferencias significativas a favor de esta última.

Tabla 196. Post Hoc. Comparaciones Múltiples de las Facultades en la Hipótesis 3.4

Comparaciones múltiples ^a						
Variable dependiente: Subdimensión 1. Scheffe						
(I)Facultad		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1 (EDU)	2	0,93	0,88	0,95	-2,02	3,88
	3	3,10*	0,81	0,01	0,40	5,80
	4	3,00	0,94	0,07	-0,15	6,14
	5	2,77	0,95	0,13	-0,41	5,96
	6	1,46	0,91	0,77	-1,59	4,50
2 (JE)	1	-0,93	0,88	0,95	-3,88	2,02
	3	2,17	0,81	0,21	-0,53	4,87
	4	2,06	0,94	0,44	-1,08	5,21
	5	1,84	0,95	0,59	-1,35	5,02
	6	0,52	0,91	1,00	-2,52	3,57
3 (CS)	1	-3,10*	0,81	0,01	-5,80	-0,40
	2	-2,17	0,81	0,21	-4,87	0,53
	4	-0,10	0,87	1,00	-3,02	2,81
	5	-0,33	0,88	1,00	-3,28	2,63
	6	-1,64	0,84	0,57	-4,45	1,16
4 (CE)	1	-3,00	0,94	0,07	-6,14	0,15
	2	-2,06	0,94	0,44	-5,21	1,08
	3	0,10	0,87	1,00	-2,81	3,02
	5	-0,22	1,01	1,00	-3,59	3,14
	6	-1,54	0,97	0,77	-4,78	1,70
5 (PS)	1	-2,77	0,95	0,13	-5,96	0,41
	2	-1,84	0,95	0,59	-5,02	1,35
	3	0,33	0,88	1,00	-2,63	3,28
	4	0,22	1,01	1,00	-3,14	3,59
	6	-1,32	0,98	0,87	-4,59	1,96
6 (CC)	1	-1,46	0,91	0,77	-4,50	1,59
	2	-0,52	0,91	1,00	-3,57	2,52
	3	1,64	0,84	0,57	-1,16	4,45
	4	1,54	0,97	0,77	-1,70	4,78
	5	1,32	0,98	0,87	-1,96	4,59

Fuente: SPSS.

Nota: Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = 23,296. * La diferencia de medias es significativa al nivel ,05. a. Universidad = UFV.

H 3.5. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión superación personal entre los alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen.

Tabla 197. Estadísticos Descriptivos de las Facultades en la Hipótesis 3.5

Estadísticos descriptivos ^a			
Variable dependiente: Subdimensión 2. Superación personal			
Facultad	Media	Desviación típica	N
1 (EDU)	47,28	4,21	60
2 (JE)	46,57	4,84	60
3 (CS)	44,75	5,07	89
4 (CE)	44,68	4,33	47
5 (PS)	44,00	5,20	45
6 (CC)	46,74	5,42	53
Total	45,68	4,99	354

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV.

La media de cada una de las facultades nos indica que las facultades 5, 3 y 4 (Politécnica, Salud y Experimentales) son las que tienen un valor menor. La diferencia de medias mayor se halla entre la facultad 1 (Educación) y la 5 (Politécnica), con una diferencia de 3,28 puntos. Por lo que, es posible que haya diferencias significativas.

Tabla 198. ANOVA. Pruebas de los Efectos Inter-sujetos de la Hipótesis 3.5

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Subdimensión 2. Superación personal						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	510,936b	5	102,19	4,30	0,00	0,06
Intersección	702164,56	1	702164,56	29539,83	0,00	0,99
Facultad	510,94	5	102,19	4,30	0,00	0,06
Error	8271,99	348	23,77			
Total	747487,00	354				
Total corregida	8782,93	353				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,058 (R cuadrado corregida = ,045).

Por un lado, el estadístico F (4,30), al ser mayor a 1, nos indica que parece que va a haber diferencias significativas. Y, puesto que el valor del nivel crítico (0,00) es menor que 0,05, hay diferencias significativas, por lo que aceptamos la hipótesis alterna, es decir, existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión superación personal entre las distintas facultades.

Por otro lado, la prueba post hoc o comparaciones múltiples, que se muestra en la página siguiente, nos indica que únicamente hay diferencias significativas entre la facultad 5 (Politécnica) y la facultad 1 (Educación). Diferencias significativas a favor de esta última.

Tabla 199. Post Hoc. Comparaciones Múltiples de las Facultades en la Hipótesis 3.5

Comparaciones múltiples ^a						
Variable dependiente: Subdimensión 2. Scheffe						
(I)Facultad		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1 (EDU)	2	0,72	0,89	0,99	-2,26	3,70
	3	2,53	0,81	0,09	-0,19	5,26
	4	2,60	0,95	0,19	-0,58	5,78
	5	3,28*	0,96	0,04	0,07	6,50
	6	0,55	0,92	1,00	-2,53	3,62
2 (JE)	1	-0,72	0,89	0,99	-3,70	2,26
	3	1,81	0,81	0,42	-0,91	4,54
	4	1,89	0,95	0,56	-1,29	5,06
	5	2,57	0,96	0,21	-0,65	5,78
	6	-0,17	0,92	1,00	-3,24	2,91
3 (CS)	1	-2,53	0,81	0,09	-5,26	0,19
	2	-1,81	0,81	0,42	-4,54	0,91
	4	0,07	0,88	1,00	-2,87	3,01
	5	0,75	0,89	0,98	-2,23	3,74
	6	-1,98	0,85	0,36	-4,81	0,85
4 (CE)	1	-2,60	0,95	0,19	-5,78	0,58
	2	-1,89	0,95	0,56	-5,06	1,29
	3	-0,07	0,88	1,00	-3,01	2,87
	5	0,68	1,02	0,99	-2,72	4,08
	6	-2,05	0,98	0,49	-5,32	1,21
5 (PS)	1	-3,28*	0,96	0,04	-6,50	-0,07
	2	-2,57	0,96	0,21	-5,78	0,65
	3	-0,75	0,89	0,98	-3,74	2,23
	4	-0,68	1,02	0,99	-4,08	2,72
	6	-2,74	0,99	0,18	-6,04	0,57
6 (CC)	1	-0,55	0,92	1,00	-3,62	2,53
	2	0,17	0,92	1,00	-2,91	3,24
	3	1,98	0,85	0,36	-0,85	4,81
	4	2,05	0,98	0,49	-1,21	5,32
	5	2,74	0,99	0,18	-0,57	6,04

Fuente: SPSS.

Nota: Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = 23,770. * La diferencia de medias es significativa al nivel ,05. a. Universidad = UFV.

H 3.6. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión trabajo en equipo entre los alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen.

Tabla 200. Estadísticos Descriptivos de las Facultades en la Hipótesis 3.6

Estadísticos descriptivos ^a			
Variable dependiente: Subdimensión 3. Trabajo en equipo			
Facultad	Media	Desviación típica	N
1 (EDU)	47,93	3,95	60
2 (JE)	45,43	5,25	60
3 (CS)	45,29	5,07	89
4 (CE)	45,43	3,56	47
5 (PS)	44,51	4,20	45
6 (CC)	45,68	5,23	53
Total	45,74	4,75	354

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV.

La media de cada una de las facultades nos indica que la facultad 5 (Politécnica) es la que tiene un valor menor. La diferencia de medias mayor se halla entre la facultad 1 (Educación) y la 5 (Politécnica), con una diferencia de 3,42 puntos. Por lo que, es posible que haya diferencias significativas.

Tabla 201. ANOVA. Pruebas de los Efectos Inter-sujetos de la Hipótesis 3.6

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Subdimensión 3. Trabajo en equipo						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	384,94b	5	76,99	3,53	0,00	0,05
Intersección	703472,95	1	703472,95	32249,20	0,00	0,99
Facultad	384,94	5	76,99	3,53	0,00	0,05
Error	7591,15	348	21,81			
Total	748600,00	354				
Total corregida	7976,09	353				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,048 (R cuadrado corregida = ,035).

Por un lado, el estadístico F (3,53), al ser mayor a 1, nos indica que parece que va a haber diferencias significativas. Y, puesto que el valor del nivel crítico (0,00) es menor que 0,05, hay diferencias significativas, por lo que aceptamos la hipótesis alterna, es decir, existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión trabajo en equipo entre las distintas facultades.

Por otro lado, la siguiente tabla, referida a la prueba post hoc o comparaciones múltiples, nos indica que únicamente hay diferencias significativas en las facultades 3 (Salud) y 5 (Politécnica), con respecto de la facultad 1 (Educación). Diferencias significativas a favor de esta última en ambos casos.

Tabla 202. Post Hoc. Comparaciones Múltiples de las Facultades en la Hipótesis 3.6

Comparaciones múltiples ^a						
Variable dependiente: Subdimensión 3. Scheffe						
(I)Facultad		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1 (EDU)	2	2,50	0,85	0,13	-0,35	5,35
	3	2,64*	0,78	0,05	0,03	5,25
	4	2,51	0,91	0,18	-0,54	5,55
	5	3,42*	0,92	0,02	0,34	6,50
	6	2,25	0,88	0,26	-0,69	5,20
2 (JE)	1	-2,50	0,85	0,13	-5,35	0,35
	3	0,14	0,78	1,00	-2,47	2,75
	4	0,01	0,91	1,00	-3,04	3,05
	5	0,92	0,92	0,96	-2,16	4,00
	6	-0,25	0,88	1,00	-3,19	2,70
3 (CS)	1	-2,64*	0,78	0,05	-5,25	-0,03
	2	-0,14	0,78	1,00	-2,75	2,47
	4	-0,13	0,84	1,00	-2,95	2,68
	5	0,78	0,85	0,97	-2,08	3,64
	6	-0,39	0,81	1,00	-3,10	2,32
4 (CE)	1	-2,51	0,91	0,18	-5,55	0,54
	2	-0,01	0,91	1,00	-3,05	3,04
	3	0,13	0,84	1,00	-2,68	2,95
	5	0,91	0,97	0,97	-2,35	4,17
	6	-0,25	0,94	1,00	-3,39	2,88
5 (PS)	1	-3,42*	0,92	0,02	-6,50	-0,34
	2	-0,92	0,92	0,96	-4,00	2,16
	3	-0,78	0,85	0,97	-3,64	2,08
	4	-0,91	0,97	0,97	-4,17	2,35
	6	-1,17	0,95	0,91	-4,34	2,00
6 (CC)	1	-2,25	0,88	0,26	-5,20	0,69
	2	0,25	0,88	1,00	-2,70	3,19
	3	0,39	0,81	1,00	-2,32	3,10
	4	0,25	0,94	1,00	-2,88	3,39
	5	1,17	0,95	0,91	-2,00	4,34

Fuente: SPSS.

Nota: Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = 21,814. * La diferencia de medias es significativa al nivel ,05. a. Universidad = UFV.

H 3.7. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión comunicación entre los alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen.

Tabla 203. Estadísticos Descriptivos de las Facultades en la Hipótesis 3.7

Estadísticos descriptivos ^a			
Variable dependiente: Subdimensión 4. Comunicación			
Facultad	Media	Desviación típica	N
1 (EDU)	46,05	4,72	60
2 (JE)	45,88	5,42	60
3 (CS)	44,31	5,91	89
4 (CE)	44,26	4,36	47
5 (PS)	43,60	4,64	45
6 (CC)	45,26	5,47	53
Total	44,92	5,26	354

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV.

La media de cada una de las facultades nos indica que la facultad 5 (Politécnica) es la que tiene un valor menor. La diferencia de medias mayor se halla entre la facultad 1 (Educación) y la 5 (Politécnica), con una diferencia de 2,45 puntos. Por lo que, es posible que haya diferencias significativas.

Tabla 204. ANOVA. Pruebas de los Efectos Inter-sujetos de la Hipótesis 3.7

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Subdimensión 4. Comunicación						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	270,36b	5	54,07	1,98	0,08	0,03
Intersección	678525,29	1	678525,29	24886,20	0,00	0,99
Facultad	270,36	5	54,07	1,98	0,08	0,03
Error	9488,26	348	27,27			
Total	724001,00	354				
Total corregida	9758,62	353				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,028 (R cuadrado corregida = ,014).

Por un lado, el estadístico F (1,98), al ser mayor a 1, nos indica que pudiera haber diferencias significativas. Sin embargo, como el valor del nivel crítico (0,08) es mayor que 0,05, podemos confirmar que no hay diferencias significativas, por lo que aceptamos la hipótesis nula, es decir, no existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión comunicación entre las distintas facultades.

A través de la prueba post hoc o comparaciones múltiples, que presentamos a continuación, observaremos que, efectivamente, no existen diferencias significativas entre las distintas facultades, ya que la significatividad en todos los casos es mayor a 0,05.

Tabla 205. Post Hoc. Comparaciones Múltiples de las Facultades en la Hipótesis 3.7

Comparaciones múltiples ^a						
Variable dependiente: Subdimensión 4. Scheffe						
(I)Facultad		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1 (EDU)	2	0,17	0,95	1,00	-3,02	3,36
	3	1,74	0,87	0,56	-1,18	4,65
	4	1,79	1,02	0,68	-1,61	5,20
	5	2,45	1,03	0,34	-1,00	5,90
	6	0,79	0,98	0,99	-2,51	4,08
2 (JE)	1	-0,17	0,95	1,00	-3,36	3,02
	3	1,57	0,87	0,66	-1,35	4,49
	4	1,63	1,02	0,77	-1,78	5,03
	5	2,28	1,03	0,43	-1,16	5,73
	6	0,62	0,98	1,00	-2,67	3,91
3 (CS)	1	-1,74	0,87	0,56	-4,65	1,18
	2	-1,57	0,87	0,66	-4,49	1,35
	4	0,06	0,94	1,00	-3,09	3,21
	5	0,71	0,96	0,99	-2,48	3,91
	6	-0,95	0,91	0,95	-3,98	2,08
4 (CE)	1	-1,79	1,02	0,68	-5,20	1,61
	2	-1,63	1,02	0,77	-5,03	1,78
	3	-0,06	0,94	1,00	-3,21	3,09
	5	0,66	1,09	1,00	-2,99	4,30
	6	-1,01	1,05	0,97	-4,51	2,49
5 (PS)	1	-2,45	1,03	0,34	-5,90	1,00
	2	-2,28	1,03	0,43	-5,73	1,16
	3	-0,71	0,96	0,99	-3,91	2,48
	4	-0,66	1,09	1,00	-4,30	2,99
	6	-1,66	1,06	0,78	-5,21	1,88
6 (CC)	1	-0,79	0,98	0,99	-4,08	2,51
	2	-0,62	0,98	1,00	-3,91	2,67
	3	0,95	0,91	0,95	-2,08	3,98
	4	1,01	1,05	0,97	-2,49	4,51
	5	1,66	1,06	0,78	-1,88	5,21

Fuente: SPSS.

Nota: Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = 27,265. * La diferencia de medias es significativa al nivel ,05. a. Universidad = UFV.

Tabla 206. Síntesis de Resultados de Nuestra Tercera Hipótesis Fundamental

H.3. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen.		Diferencia medias Facultades	F	Sig.	Aceptamos hipótesis alterna
H3.1	Puntuación Total	Sí	4,27	0,00	Sí
H3.2	Dimensión Intrapersonal	Sí	4,95	0,00	Sí
H3.3	Dimensión Interpersonal	Sí	2,91	0,01	Sí
H3.4	Subdimensión Mirada Profunda	Sí	4,31	0,00	Sí
H3.5	Subdimensión Superación Personal	Sí	4,30	0,00	Sí
H3.6	Subdimensión Trabajo en Equipo	Sí	3,53	0,00	Sí
H3.7	Subdimensión Comunicación	Sí	1,98	0,08	No

Fuente: elaboración propia.

11.1.4. Cuarta hipótesis. Diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales en UFV en función del sexo

Pregunta, objetivo e hipótesis cuarta (H 4)

Continuamos con la pregunta, objetivo e hipótesis cuarta de nuestro estudio.

Tabla 207. Pregunta, Objetivo e Hipótesis Cuarta

P4	¿Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo?	O4	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo.	H4	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo.

Fuente: elaboración propia.

Esta hipótesis general conlleva 7 hipótesis específicas.

H 4.1. Existen diferencias significativas en la puntuación total entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo.

Tabla 208. Estadísticos Descriptivos en Puntuación Total en Función del Sexo

Estadísticos descriptivos ^a			
Variable dependiente: Puntuación Total			
Sexo	Media	Desviación típica	N
Mujer	184,67	16,38	246
Hombre	175,85	16,69	108
Total	181,98	16,95	354

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV.

La media del sexo nos indica que la puntuación total del hombre es menor en 8,82 puntos que la de la mujer; por lo que, es posible que haya diferencias significativas a favor de la mujer.

Tabla 209. ANOVA. Diferencia en Puntuación Total en Función del Sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Puntuación Total						
Universidad UFV	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Sexo	5842,28	1	5842,28	21,53	0,00	0,06
Error	95533,61	352	271,40			
Total corregida	101375,90	353				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,058 (R cuadrado corregida = ,055).

El estadístico F (21,53) y su nivel de significación (0,00), menor que 0,05, indican que hay diferencias significativas. Por tanto, aceptamos la hipótesis alterna; es decir, aceptamos que la puntuación total varía significativamente entre los alumnos de primero de la UFV en función del sexo, a favor de las mujeres.

H 4.2. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la dimensión intrapersonal entre los alumnos de la UFV en función del sexo.

Tabla 210. Estadísticos Descriptivos en D. Intrapersonal en Función del Sexo

Estadísticos descriptivos ^a			
Variable dependiente: Dimensión Intrapersonal			
Sexo	Media	Desviación típica	N
Mujer	92,54	8,82	246
Hombre	88,56	9,33	108
Total	91,32	9,15	354

Fuente: SPSS. Nota: a. Universidad = UFV.

La media del sexo nos indica que la dimensión intrapersonal del hombre es menor que la de la mujer en 3,97 puntos; por lo que, es posible que haya diferencias significativas a favor de la mujer.

Tabla 211. ANOVA. Diferencia en D. Intrapersonal en Función del Sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Dimensión Intrapersonal						
Universidad UFV	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Sexo	1183,92	1	1183,92	14,68	0,00	0,04
Error	28379,72	352	80,62			
Total corregida	29563,64	353				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,040 (R cuadrado corregida = ,037).

El estadístico F (14,68) y su nivel crítico (0,00) indican que hay diferencias significativas. De este modo, aceptamos la hipótesis alterna; es decir, existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la dimensión intrapersonal entre los alumnos de primero de la UFV en función del sexo, a favor de las mujeres.

H 4.3. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la dimensión interpersonal entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo.

Tabla 212. Estadísticos Descriptivos en D. Interpersonal en Función del Sexo

Estadísticos descriptivos ^a			
Variable dependiente: Dimensión Interpersonal			
Sexo	Media	Desviación típica	N
Mujer	92,14	8,69	246
Hombre	87,29	8,58	108
Total	90,66	8,93	354

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV.

Las medias nos indican que la dimensión interpersonal del hombre es menor en 4,85 puntos; por lo que, es posible que haya diferencias significativas a favor de la mujer.

Tabla 213. ANOVA. Diferencia en D. Interpersonal en Función del Sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Dimensión Interpersonal						
Universidad UFV	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Sexo	1766,24	1	1766,24	23,55	0,00	0,06
Error	26395,40	352	74,99			
Total corregida	28161,64	353				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,063 (R cuadrado corregida = ,060).

El estadístico F (23,55) y su nivel crítico (0,00) indican que hay diferencias significativas. De este modo, aceptamos la hipótesis alterna; es decir, existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la dimensión interpersonal entre los alumnos de primero de la UFV en función del sexo, a favor de las mujeres.

H 4.4. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión mirada profunda entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo.

Tabla 214. Estadísticos Descriptivos en SD. Mirada Profunda en Función del Sexo

Estadísticos descriptivos ^a			
Variable dependiente: Subdimensión 1: Mirada Profunda			
Sexo	Media	Desviación típica	N
Mujer	46,020	4,960	246
Hombre	44,787	4,803	108
Total	45,644	4,938	354

Fuente: SPSS. Nota: a. Universidad = UFV.

La media de la subdimensión mirada profunda del hombre es menor que la de la mujer en 1,23 puntos; por lo que, puede haber diferencias significativas a favor de la mujer.

Tabla 215. ANOVA. Diferencia en SD. Mirada Profunda en Función del Sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Subdimensión 1: Mirada Profunda						
Universidad UFV	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Sexo	114,15	1	114,15	4,73	0,03	0,01
Error	8495,00	352	24,13			
Total corregida	8609,15	353				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,013 (R cuadrado corregida = ,010).

El estadístico F (4,73) y su nivel crítico (0,03) indican que hay diferencias significativas. De este modo, aceptamos la hipótesis alterna; es decir, existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión mirada profunda entre los alumnos de primero de la UFV en función del sexo, a favor de las mujeres.

H 4.5. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión superación personal entre los alumnos de la UFV en función del sexo.

Tabla 216. Estadísticos Descriptivos en SD. Superación Personal en Función del Sexo

Estadísticos descriptivos ^a			
Variable dependiente: Subdimensión 2: Superación Personal			
Sexo	Media	Desviación típica	N
Mujer	46,52	4,59	246
Hombre	43,78	5,35	108
Total	45,68	4,99	354

Fuente: SPSS. Nota: a. Universidad = UFV.

La media de la subdimensión superación personal del hombre es menor que la de la mujer en 2,74 puntos; por ello, puede haber diferencias significativas a favor de la mujer.

Tabla 217. ANOVA. Diferencia en SD. Superación Personal en Función del Sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Subdimensión 2: Superación Personal						
Universidad UFV	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Sexo	562,83	1	562,83	24,10	0,00	0,06
Error	8220,10	352	23,35			
Total corregida	8782,93	353				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,064 (R cuadrado corregida = ,061).

El estadístico F (24,10) y su nivel crítico (0,00) indican que hay diferencias significativas. De este modo, aceptamos la hipótesis alterna; es decir, existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión superación personal entre los alumnos de primero de la UFV en función del sexo, a favor de las mujeres.

H 4.6. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión trabajo en equipo entre los alumnos de la UFV en función del sexo.

Tabla 218. Estadísticos Descriptivos en SD. Trabajo en Equipo en Función del Sexo

Estadísticos descriptivos ^a			
Variable dependiente: Subdimensión 3: Trabajo en Equipo			
Sexo	Media	Desviación típica	N
Mujer	46,62	4,45	246
Hombre	43,74	4,84	108
Total	45,74	4,75	354

Fuente: SPSS. Nota: a. Universidad = UFV.

La media de la subdimensión trabajo en equipo del hombre es menor que la de la mujer en 2,88 puntos. Es posible que haya diferencias significativas a favor de la mujer.

Tabla 219. ANOVA Diferencia en SD. Trabajo en Equipo en Función del Sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Subdimensión 3: Trabajo en Equipo						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Sexo	621,27	1	621,27	29,73	0,00	0,08
Error	7354,82	352	20,89			
Total corregida	7976,09	353				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,078 (R cuadrado corregida = ,075).

El estadístico F (29,73) y su nivel crítico (0,00) indican que hay diferencias significativas. De este modo, aceptamos la hipótesis alterna; es decir, existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión trabajo en equipo entre los alumnos de primero de la UFV en función del sexo, a favor de las mujeres.

H 4.7. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión comunicación entre los alumnos de la UFV en función del sexo.

Tabla 220. Estadísticos Descriptivos en SD. Comunicación en Función del Sexo

Estadísticos descriptivos ^a			
Variable dependiente: Subdimensión 4: Comunicación			
Sexo	Media	Desviación típica	N
Mujer	45,52	5,29	246
Hombre	43,55	4,95	108
Total	44,92	5,26	354

Fuente: SPSS. Nota: a. Universidad = UFV.

La media de la subdimensión comunicación del hombre es menor que la de la mujer en 1,97 puntos; por lo que, puede haber diferencias significativas a favor de la mujer.

Tabla 221. ANOVA. Diferencia en SD. Comunicación en Función del Sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Subdimensión 4: Comunicación						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Sexo	292,46	1	292,46	10,88	0,00	0,03
Error	9466,17	352	26,89			
Total corregida	9758,62	353				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,030 (R cuadrado corregida = ,027).

El estadístico F (10,88) y su nivel crítico (0,00) indican que hay diferencias significativas. De este modo, aceptamos la hipótesis alterna; es decir, existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión comunicación entre los alumnos de primero de la UFV en función del sexo, a favor de las mujeres.

En síntesis, podemos decir que las mujeres muestran un grado superior de desarrollo de las competencias personales, tanto en la puntuación total como en las dos dimensiones y en las cuatro subdimensiones.

A continuación, mostramos una tabla resumen de la hipótesis cuatro. Esta hipótesis planteaba la existencia de diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primero de la UFV en función del sexo.

Tabla 222. Síntesis de Resultados de Nuestra Cuarta Hipótesis Fundamental

H.4. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo.		Diferencia de medias M-H	F	Sig.	Aceptamos hipótesis alterna
H4.1	Puntuación Total superior Mujer que Hombre	8,82	21,53	0,00	Sí
H4.2	Dimensión Intrapersonal superior Mujer que Hombre	3,97	14,68	0,00	Sí
H4.3	Dimensión Interpersonal superior Mujer que Hombre	4,85	23,55	0,00	Sí
H4.4	Subdimensión Mirada Profunda superior Mujer que Hombre	1,23	4,73	0,03	Sí
H4.5	Subdimensión Superación Personal superior Mujer que Hombre	2,74	24,10	0,00	Sí
H4.6	Subdimensión Trabajo en Equipo superior Mujer que Hombre	2,88	29,73	0,00	Sí
H4.7	Subdimensión Comunicación superior Mujer que Hombre	1,97	10,88	0,00	Sí

Fuente: elaboración propia.

11.1.5. Quinta hipótesis. Diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales en UFV debido a la intersección entre facultad y sexo

Pregunta, objetivo e hipótesis quinta (H 5)

Continuamos con la pregunta, objetivo e hipótesis quinta de nuestro estudio.

Tabla 223. Pregunta, Objetivo e Hipótesis Quinta

P5	¿Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo?	O5	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.	H5	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.

Fuente: elaboración propia.

Recordamos la identificación numérica que hemos dado a cada facultad de la UFV en el programa SPSS.

Tabla 224. Identificación Numérica en SPSS para cada Facultad

Facultad	Numeración en SPSS
Facultad de Educación (EDU)	1 (EDU)
Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales (JE)	2 (JE)
Facultad de Ciencias de la Salud (CS)	3 (CS)
Facultad de Ciencias Experimentales (CE)	4 (CE)
Escuela Politécnica Superior (PS)	5 (PS)
Facultad de Ciencias de la Comunicación (CC)	6 (CC)

Fuente: elaboración propia.

Esta hipótesis general conlleva 7 hipótesis específicas. Veamos cada una de ellas.

H 5.1. Existen diferencias significativas en la puntuación total entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.

Tabla 225. Estadísticos Descriptivos en Puntuación Total en Función de la Intersección Facultad y Sexo

		Estadísticos descriptivos ^a			
		Variable dependiente: Puntuación Total			
Facultad UFV	Sexo	Media	Diferencia Media M -H	Desviación típica	N
1 EDU	Mujer	189,10	2,10	15,00	52
	Hombre	187,00		14,83	8
	Total	188,82		14,87	60
2 JE	Mujer	188,77	8,84	16,56	31
	Hombre	179,93		16,66	29
	Total	184,50		17,06	60
3 CS	Mujer	179,46	5,28	18,41	78
	Hombre	174,18		5,86	11
	Total	178,81		17,42	89
4 CE	Mujer	181,62	9,77	12,49	34
	Hombre	171,85		15,33	13
	Total	178,91		13,88	47
5 PS	Mujer	181,42	6,17	12,52	12
	Hombre	175,24		16,62	33
	Total	176,89		15,73	45
6 CC	Mujer	189,62	22,12	14,52	39
	Hombre	167,50		21,12	14
	Total	183,77		19,04	53
Total	Mujer	184,67	8,82	16,38	246
	Hombre	175,85		16,69	108
	Total	181,98		16,95	354

Fuente: SPSS. Nota: a. Universidad = UFV.

Las medias nos indican que la puntuación total del hombre es menor que la de la mujer para todas las facultades, con una diferencia mínima de 2,10 puntos en la Facultad de Educación (Facultad 1) y una máxima de 22, 12 puntos en la Facultad de Ciencias de la Comunicación (Facultad 6).

Tabla 226. ANOVA Factorial. Diferencia en Puntuación Total en Función de la Intersección Facultad y Sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Puntuación Total						
Universidad UFV	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Facultad	3846,76	5	769,35	3,00	0,01	0,04
Sexo	4663,83	1	4663,83	18,17	0,00	0,05
Facultad * Sexo	2295,75	5	459,15	1,79	0,11	0,03
Error	87774,25	342	256,65			
Total corregida	101375,90	353				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,134 (R cuadrado corregida = ,106).

En esta tabla, analizamos exclusivamente la intersección entre facultad y sexo, ya que, tanto la facultad como el sexo han sido analizadas previamente en las hipótesis tres y cuatro.

El estadístico F (1,79) y su nivel crítico (0,11) indican que no hay diferencias significativas. De este modo, aceptamos la hipótesis nula; es decir, no existen diferencias significativas en la puntuación total entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.

H 5.2. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la dimensión intrapersonal entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.

Tabla 227. Estadísticos Descriptivos en D. Intrapersonal en Función de la Intersección Facultad y Sexo

		Estadísticos descriptivos ^a			
		Variable dependiente: Dimensión Intrapersonal			
Facultad UFV	Sexo	Media	Diferencia Media M -H	Desviación típica	N
1 EDU	Mujer	94,73	-0,77	8,48	52
	Hombre	95,50		7,82	8
	Total	94,83		8,34	60
2 JE	Mujer	94,84	3,42	8,34	31
	Hombre	91,41		8,66	29
	Total	93,18		8,60	60
3 CS	Mujer	89,78	4,69	9,50	78
	Hombre	85,09		3,73	11
	Total	89,20		9,11	89
4 CE	Mujer	90,65	5,11	6,42	34
	Hombre	85,54		9,37	13
	Total	89,23		7,60	47
5 PS	Mujer	90,25	2,01	6,82	12
	Hombre	88,24		9,34	33
	Total	88,78		8,71	45
6 CC	Mujer	95,64	10,64	8,76	39
	Hombre	85,00		11,59	14
	Total	92,83		10,59	53
Total	Mujer	92,54	3,97	8,82	246
	Hombre	88,56		9,33	108
	Total	91,32		9,15	354

Fuente: SPSS. Nota: a. Universidad = UFV.

Las medias nos indican que la dimensión intrapersonal del hombre es menor que la de la mujer para todas las facultades, menos para Educación. La diferencia de medias oscila entre 2,01 puntos, en Escuela Politécnica (Facultad 5) y 10,64 puntos, en la Facultad de Ciencias de la Comunicación (Facultad 6).

Tabla 228. ANOVA Factorial. Diferencia en D. Intrapersonal en Función de la Intersección Facultad y Sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Dimensión Intrapersonal						
Universidad UFV	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Facultad	1638,05	5	327,61	4,35	0,00	0,06
Sexo	997,58	1	997,58	13,24	0,00	0,04
Facultad * Sexo	656,60	5	131,32	1,74	0,12	0,02
Error	25759,94	342	75,32			
Total corregida	29563,64	353				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. R cuadrado = ,129 (R cuadrado corregida = ,101)

Esta tabla, en la que sólo analizamos la intersección entre facultad y sexo (el resto ya han sido contrastadas en las hipótesis anteriores), el estadístico F (1,74) y su nivel crítico (0,12) nos indican que no hay diferencias significativas. De este modo, aceptamos la hipótesis nula, es decir, no existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la dimensión intrapersonal entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.

H 5.3. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la dimensión interpersonal entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.

Tabla 229. Estadísticos Descriptivos en D. Interpersonal en Función de la Intersección Facultad y Sexo

		Estadísticos descriptivos ^a			
		Variable dependiente: Dimensión Interpersonal			
Facultad UFV	Sexo	Media	Diferencia Media M -H	Desviación típica	N
1 EDU	Mujer	94,37	2,87	7,92	52
	Hombre	91,50		7,41	8
	Total	93,98		7,85	60
2 JE	Mujer	93,94	5,42	8,76	31
	Hombre	88,52		9,74	29
	Total	91,32		9,57	60
3 CS	Mujer	89,68	0,59	10,17	78
	Hombre	89,09		4,21	11
	Total	89,61		9,62	89
4 CE	Mujer	90,97	4,66	6,83	34
	Hombre	86,31		7,08	13
	Total	89,68		7,14	47
5 PS	Mujer	91,17	4,17	6,49	12
	Hombre	87,00		8,13	33
	Total	88,11		7,88	45
6 CC	Mujer	93,97	11,47	7,30	39
	Hombre	82,50		10,32	14
	Total	90,94		9,58	53
Total	Mujer	92,14	4,85	8,69	246
	Hombre	87,29		8,58	108
	Total	90,66		8,93	354

Fuente: SPSS. Nota: a. Universidad = UFV.

Observamos como la diferencia de medias entre mujeres y hombres oscila entre un mínimo de 0,59 puntos, en la Facultad de Ciencias de la Salud (Facultad 3), y un máximo de 11, 47 puntos, en la Facultad de Ciencias de la Comunicación (Facultad 6).

Tabla 230. ANOVA Factorial. Diferencia en D. Interpersonal en Función de la Intersección Facultad y Sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Dimensión Interpersonal						
Universidad UFV	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Facultad	567,94	5	113,59	1,57	0,03	0,02
Sexo	1347,46	1	1347,46	18,57	0,00	0,05
Facultad * Sexo	660,39	5	132,08	1,82	0,11	0,03
Error	24818,95	342	72,57			
Total corregida	28161,64	353				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,119 (R cuadrado corregida = ,090).

Esta tabla, en la que sólo analizamos la intersección entre facultad y sexo (el resto ya han sido contrastadas en las hipótesis anteriores), el estadístico F (1,82) y su nivel crítico (0,11) nos indican que no hay diferencias significativas. De este modo, aceptamos la hipótesis nula, es decir, no existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la dimensión interpersonal entre los alumnos de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.

H 5.4. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión mirada profunda entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.

Tabla 231. Estadísticos Descriptivos en SD. Mirada Profunda en Función de la Intersección Facultad y Sexo

		Estadísticos descriptivos ^a			
		Variable dependiente: Subdimensión Mirada Profunda			
Facultad UFV	Sexo	Media	Diferencia Media M -H	Desviación típica	N
1 EDU	Mujer	47,37	-1,38	5,03	52
	Hombre	48,75		4,10	8
	Total	47,55		4,90	60
2 JE	Mujer	47,19	1,19	4,59	31
	Hombre	46,00		4,64	29
	Total	46,62		4,61	60
3 CS	Mujer	44,59	1,14	5,14	78
	Hombre	43,45		2,94	11
	Total	44,45		4,92	89
4 CE	Mujer	44,97	1,51	3,72	34
	Hombre	43,46		4,96	13
	Total	44,55		4,10	47
5 PS	Mujer	45,00	0,30	3,54	12
	Hombre	44,70		4,67	33
	Total	44,78		4,36	45
6 CC	Mujer	47,38	4,88	5,28	39
	Hombre	42,50		5,45	14
	Total	46,09		5,70	53
Total	Mujer	46,02	1,23	4,96	246
	Hombre	44,79		4,80	108
	Total	45,64		4,94	354

Fuente: SPSS. Nota: a. Universidad = UFV.

En la tabla anterior observamos que, la media de las mujeres es siempre superior a la de los hombres menos en el caso de la Facultad de Educación (Facultad 1), en el que la media de los hombres es superior a la de las mujeres en 1,38 puntos. En el resto de casos, donde la media de las mujeres es superior, la diferencia oscila entre un mínimo de 0,30 puntos, en la Escuela Politécnica (Facultad 5), y un máximo de 4,88 puntos, en la Facultad de Ciencias de la Comunicación (Facultad 6).

Tabla 232. ANOVA Factorial. Diferencia en SD. Mirada Profunda en Función de la Intersección Facultad y Sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Subdimensión Mirada Profunda						
Universidad UFV	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Facultad	426,63	5,00	85,33	3,75	0,00	0,05
Sexo	92,41	1,00	92,41	4,06	0,04	0,01
Facultad * Sexo	190,78	5,00	38,16	1,67	0,14	0,02
Error	7791,90	342,00	22,78			
Total corregida	8609,15	353,00				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,095 (R cuadrado corregida = ,066).

Esta tabla, en la que sólo analizamos la intersección entre facultad y sexo (el resto ya han sido contrastadas en las hipótesis anteriores), el estadístico F (1,67) y su nivel crítico (0,14) nos indican que no hay diferencias significativas. De este modo, aceptamos la hipótesis nula, es decir, no existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión mirada profunda entre los alumnos de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.

H 5.5. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión superación personal entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.

Tabla 233. Estadísticos Descriptivos en SD. Superación Personal en Función de la Intersección Facultad y Sexo

		Estadísticos descriptivos ^a			
		Variable dependiente: Subdimensión Superación Personal			
Facultad UFV	Sexo	Media	Diferencia Media M -H	Desviación típica	N
1 EDU	Mujer	47,37	0,62	4,27	52
	Hombre	46,75		4,06	8
	Total	47,28		4,21	60
2 JE	Mujer	47,65	2,23	4,32	31
	Hombre	45,41		5,16	29
	Total	46,57		4,84	60
3 CS	Mujer	45,19	3,56	5,12	78
	Hombre	41,64		3,47	11
	Total	44,75		5,07	89
4 CE	Mujer	45,68	3,60	3,57	34
	Hombre	42,08		5,19	13
	Total	44,68		4,33	47
5 PS	Mujer	45,25	1,70	4,65	12
	Hombre	43,55		5,38	33
	Total	44,00		5,20	45
6 CC	Mujer	48,26	5,76	4,02	39
	Hombre	42,50		6,65	14
	Total	46,74		5,42	53
Total	Mujer	46,52	2,74	4,59	246
	Hombre	43,78		5,35	108
	Total	45,68		4,99	354

Fuente: SPSS. Nota: a. Universidad = UFV.

Observamos que, la media del hombre es inferior a la de la mujer en todas las facultades, con una diferencia mínima de 0,62 puntos, en la Facultad de Educación (Facultad 1), y una máxima de 5,76 puntos, en la Facultad de Ciencias de la Comunicación (Facultad 6).

Tabla 234. ANOVA Factorial. Diferencia en SD. Superación Personal en Función de la Intersección Facultad y Sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Subdimensión Superación Personal						
Universidad UFV	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Facultad	414,15	5	82,83	3,74	0,00	0,05
Sexo	482,73	1	482,73	21,77	0,00	0,06
Facultad * Sexo	147,68	5	29,54	1,33	0,25	0,02
Error	7584,08	342	22,18			
Total corregida	8782,93	353				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,136 (R cuadrado corregida = ,109).

Esta tabla, en la que sólo analizamos la intersección entre facultad y sexo (el resto ya han sido contrastadas en las hipótesis anteriores), el estadístico F (1,33) y su nivel crítico (0,25) nos indican que no hay diferencias significativas. De este modo, aceptamos la hipótesis nula, es decir, no existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión superación personal entre los alumnos de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.

H 5.6. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión trabajo en equipo entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.

Tabla 235. Estadísticos Descriptivos en SD. Trabajo en Equipo en Función de la Intersección Facultad y Sexo

		Estadísticos descriptivos ^a			
		Variable dependiente: Subdimensión Trabajo en Equipo			
Facultad UFV	Sexo	Media	Diferencia Media M -H	Desviación típica	N
1 EDU	Mujer	48,08	1,08	3,95	52
	Hombre	47,00		4,07	8
	Total	47,93		3,95	60
2 JE	Mujer	47,13	3,51	4,68	31
	Hombre	43,62		5,30	29
	Total	45,43		5,25	60
3 CS	Mujer	45,44	1,16	5,33	78
	Hombre	44,27		2,41	11
	Total	45,29		5,07	89
4 CE	Mujer	46,12	2,50	3,51	34
	Hombre	43,62		3,15	13
	Total	45,43		3,56	47
5 PS	Mujer	46,67	2,94	3,45	12
	Hombre	43,73		4,22	33
	Total	44,51		4,20	45
6 CC	Mujer	47,05	5,19	3,36	39
	Hombre	41,86		7,41	14
	Total	45,68		5,23	53
Total	Mujer	46,62	2,88	4,45	246
	Hombre	43,74		4,84	108
	Total	45,74		4,75	354

Fuente: SPSS. Nota: a. Universidad = UFV.

Observamos que, la media del hombre es inferior a la de la mujer en todas las facultades, con una diferencia mínima de 1,08 puntos, en la Facultad de Educación

(Facultad 1), y una máxima de 5,19 puntos, en la Facultad de Ciencias de la Comunicación (Facultad 6).

Tabla 236. ANOVA Factorial. Diferencia en SD. Trabajo en Equipo en Función de la Intersección Facultad y Sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Subdimensión Trabajo en Equipo						
Universidad UFV	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Facultad	183,76	5	36,75	1,80	0,04	0,03
Sexo	424,93	1	424,93	20,84	0,00	0,06
Facultad * Sexo	113,39	5	22,68	1,11	0,35	0,02
Error	6972,80	342	20,39			
Total corregida	7976,09	353				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,126 (R cuadrado corregida = ,098).

Esta tabla, en la que sólo analizamos la intersección entre facultad y sexo (el resto ya han sido contrastadas en las hipótesis anteriores), el estadístico F (1,11) y su nivel crítico (0,35) nos indican que no hay diferencias significativas. De este modo, aceptamos la hipótesis nula, es decir, no existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión trabajo en equipo entre los alumnos de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.

H 5.7. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión comunicación entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.

Tabla 237. Estadísticos Descriptivos en SD. Comunicación en Función de la Intersección Facultad y Sexo

		Estadísticos descriptivos ^a			
		Variable dependiente: Subdimensión Comunicación			
Facultad UFV	Sexo	Media	Diferencia Media M -H	Desviación típica	N
1 EDU	Mujer	46,29	1,79	4,69	52
	Hombre	44,50		4,93	8
	Total	46,05		4,72	60
2 JE	Mujer	46,81	1,91	5,28	31
	Hombre	44,90		5,47	29
	Total	45,88		5,42	60
3 CS	Mujer	44,24	-0,57	6,24	78
	Hombre	44,82		2,68	11
	Total	44,31		5,91	89
4 CE	Mujer	44,85	2,16	4,12	34
	Hombre	42,69		4,73	13
	Total	44,26		4,36	47
5 PS	Mujer	44,50	1,23	4,19	12
	Hombre	43,27		4,82	33
	Total	43,60		4,64	45
6 CC	Mujer	46,92	6,28	4,66	39
	Hombre	40,64		4,97	14
	Total	45,26		5,47	53
Total	Mujer	45,52	1,97	5,29	246
	Hombre	43,55		4,95	108
	Total	44,92		5,26	354

Fuente: SPSS. Nota: a. Universidad = UFV.

Observamos que, la media del hombre es inferior a la de la mujer en todas las facultades menos en la Facultad de Ciencias de la Salud (Facultad 3), en la que la media

del hombre es superior en 0,57 puntos. En el resto, en el que la media de la mujer es superior a la del hombre, la diferencia oscila en un mínimo de 1,23 puntos, en la Escuela Politécnica (Facultad 5), y un máximo de 6,28 puntos, en la Facultad de Ciencias de la Comunicación (Facultad 6).

Tabla 238. ANOVA Factorial. Diferencia en SD. Comunicación en Función de la Intersección Facultad y Sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Subdimensión Comunicación						
Universidad UFV	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Facultad	182,65	5	36,53	1,40	0,22	0,02
Sexo	259,02	1	259,02	9,90	0,00	0,03
Facultad * Sexo	256,49	5	51,30	1,96	0,08	0,03
Error	8944,77	342	26,15			
Total corregida	9758,62	353				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,083 (R cuadrado corregida = ,054).

Esta tabla, en la que sólo analizamos la intersección entre facultad y sexo (el resto ya han sido contrastadas en las hipótesis anteriores), el estadístico F (1,96) y su nivel crítico (0,08) nos indican que no hay diferencias significativas. De este modo, aceptamos la hipótesis nula, es decir, no existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la subdimensión comunicación entre los alumnos de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.

En síntesis, podemos decir que no existen diferencias significativas en el desarrollo de las competencias personales entre los alumnos UFV debido a la intersección entre facultad y sexo; ni en la puntuación total, ni en las dos dimensiones, ni tampoco en las cuatro subdimensiones.

Tabla 239. Síntesis de Resultados de Nuestra Quinta Hipótesis Fundamental

H.5. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.		Diferencia medias Facultad*Sexo	F	Sig.	Aceptamos hipótesis alterna
H5.1	Puntuación Total	Sí	1,79	0,11	No
H5.2	Dimensión Intrapersonal	Sí	1,74	0,12	No
H5.3	Dimensión Interpersonal	Sí	1,82	0,11	No
H5.4	Subdimensión Mirada Profunda	Sí	1,67	0,14	No
H5.5	Subdimensión Superación Personal	Sí	1,33	0,25	No
H5.6	Subdimensión Trabajo en Equipo	Sí	1,11	0,35	No
H5.7	Subdimensión Comunicación	Sí	1,96	0,08	No

Fuente: elaboración propia.

11.2. Cuadro síntesis de las hipótesis fundamentales

A continuación, vamos a presentar una tabla síntesis de las cinco hipótesis fundamentales a través de la cual:

- **Aceptamos la hipótesis alterna para la primera hipótesis** general y sus 7 específicas. Esto significa que el desarrollo de las competencias personales en los alumnos de la UFV es significativamente superior al alcanzado por los alumnos de la UCM en la puntuación total, en la dimensión intrapersonal e interpersonal y en las subdimensiones de mirada profunda, superación personal, trabajo en equipo y comunicación.
- **Aceptamos la hipótesis alterna para la segunda hipótesis** general y sus 7 específicas. Esto significa que el desarrollo de las competencias personales en los alumnos de la Facultad de Educación de la UFV es significativamente superior al alcanzado por los alumnos de la Facultad de Educación de la UCM en la puntuación total, en la dimensión intrapersonal e interpersonal y en las subdimensiones de mirada profunda, superación personal, trabajo en equipo y comunicación.
- **Aceptamos la hipótesis alterna para la tercera hipótesis** general y 6 específicas. Esto significa que el desarrollo de las competencias personales en los alumnos de la UFV difiere según la facultad objeto de estudio en la puntuación total, en la dimensión intrapersonal e interpersonal y en las subdimensiones de mirada profunda, superación personal y trabajo en equipo; pero no difiere en la subdimensión de comunicación. No obstante, añadir que la facultad con mayor

grado de desarrollo de las competencias personales en la UFV es la Facultad de Educación.

- **Aceptamos la hipótesis alterna para la cuarta hipótesis** general y sus 7 específicas. Esto significa que el desarrollo de las competencias personales en los alumnos de la UFV difiere en función del sexo en la puntuación total, en la dimensión intrapersonal e interpersonal y en las subdimensiones de mirada profunda, superación personal, trabajo en equipo y comunicación.
- **Aceptamos la hipótesis nula para la quinta hipótesis** general y sus 7 específicas. Esto significa que el desarrollo de las competencias personales en los alumnos de la UFV no difiere debido a la intersección entre facultad y sexo ni en la puntuación total, ni en la dimensión intrapersonal e interpersonal, ni tampoco en las subdimensiones de mirada profunda, superación personal, trabajo en equipo y comunicación.

Como conclusión general, podemos aseverar que el programa de formación en competencias personales o la asignatura HCP ha tenido un impacto significativo en el desarrollo de las competencias personales en los universitarios de la UFV.

Tabla 240. Síntesis de Resultados de las Cinco Hipótesis Fundamentales

H.1. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan.		Se acepta hipótesis alterna	H.2. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de la Facultad de Educación que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no la cursan (alumnos UCM).		Se acepta hipótesis alterna	H.3. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen.		Se acepta hipótesis alterna
H1.1	Puntuación Total	Sí, a favor de la UFV	H2.1	Puntuación Total	Sí, a favor de la UFV	H3.1	Puntuación Total	Sí
H1.2	Dimensión Intrapersonal	Sí, a favor de la UFV	H2.2	Dimensión Intrapersonal	Sí, a favor de la UFV	H3.2	Dimensión Intrapersonal	Sí
H1.3	Dimensión Interpersonal	Sí, a favor de la UFV	H2.3	Dimensión Interpersonal	Sí, a favor de la UFV	H3.3	Dimensión Interpersonal	Sí
H1.4	Subdimensión Mirada Profunda	Sí, a favor de la UFV	H2.4	Subdimensión Mirada Profunda	Sí, a favor de la UFV	H3.4	Subdimensión Mirada Profunda	Sí
H1.5	Subdimensión Superación Personal	Sí, a favor de la UFV	H2.5	Subdimensión Superación Personal	Sí, a favor de la UFV	H3.5	Subdimensión Superación Personal	Sí
H1.6	Subdimensión Trabajo en Equipo	Sí, a favor de la UFV	H2.6	Subdimensión Trabajo en Equipo	Sí, a favor de la UFV	H3.6	Subdimensión Trabajo en Equipo	Sí
H1.7	Subdimensión Comunicación	Sí, a favor de la UFV	H2.7	Subdimensión Comunicación	Sí, a favor de la UFV	H3.7	Subdimensión Comunicación	No

H.4. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo.		Se acepta hipótesis alterna	H.5. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.		Se acepta hipótesis alterna
H4.1	Puntuación Total	Sí, a favor de las mujeres	H5.1	Puntuación Total	No
H4.2	Dimensión Intrapersonal	Sí, a favor de las mujeres	H5.2	Dimensión Intrapersonal	No
H4.3	Dimensión Interpersonal	Sí, a favor de las mujeres	H5.3	Dimensión Interpersonal	No
H4.4	Subdimensión Mirada Profunda	Sí, a favor de las mujeres	H5.4	Subdimensión Mirada Profunda	No
H4.5	Subdimensión Superación Personal	Sí, a favor de las mujeres	H5.5	Subdimensión Superación Personal	No
H4.6	Subdimensión Trabajo en Equipo	Sí, a favor de las mujeres	H5.6	Subdimensión Trabajo en Equipo	No
H4.7	Subdimensión Comunicación	Sí, a favor de las mujeres	H5.7	Subdimensión Comunicación	No

Fuente: elaboración propia.

Capítulo 12. Estudios complementarios

En este capítulo abordaremos el análisis de otras dos fuentes de información que nos van a permitir complementar nuestros estudios fundamentales.

Recordemos que, además de diseñar un cuestionario principal, diseñamos:

- Un segundo cuestionario online, de carácter cuantitativo, que pasamos tanto a la UCM como a la UFV al final del curso 2016-2017; cuestionario que además añadía dos preguntas de carácter cualitativo para el caso de la UFV.
- Una entrevista, llamada *Conversaciones con los Alumnos*, para aquellos grados o titulaciones de la UFV objeto de nuestro estudio.

Analizaremos, en primer lugar, la información derivada de nuestro segundo cuestionario para, posteriormente, abordar un análisis de las entrevistas; y finalizar con unas breves conclusiones generales acerca de estos estudios complementarios.

12.1. Hipótesis complementarias

El segundo cuestionario solicitaba al alumno que para cada uno de los 12 indicadores (conocimiento personal, aceptación de uno mismo, dependencia de uno mismo, búsqueda de sentido, objetivos retadores, proactividad, cooperación, clima, orientación a resultados, comunicación verbal, comunicación no verbal y competencias de la comunicación) identificara su percepción de progreso, valorando para ello y al mismo tiempo su percepción inicial (al comienzo del curso) y final (tras finalizar el curso).

Este cuestionario fue cumplimentado por los alumnos al final de curso, coincidiendo en fecha y en hora con el cuestionario principal.

El objetivo de proceder al análisis de este segundo cuestionario es poder disponer de un análisis complementario respecto del cuestionario principal y poder analizar la autopercepción de progreso experimentado por los alumnos al final del curso académico.

Este cuestionario difiere del principal en el hecho de que este recoge la percepción personal del alumno respecto del grado de desarrollo o aprendizaje de las competencias personales objeto de estudio durante el año académico 2016 – 2017.

De este modo, podremos contrastar los resultados de nuestras hipótesis fundamentales, obtenidas de nuestro cuestionario principal, con las del segundo; aunque también añadiremos alguna hipótesis más, de carácter complementario, con respecto a nuestras hipótesis fundamentales.

12.1.1. Primera hipótesis. Diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales en UCM y UFV

Pregunta, objetivo e hipótesis primera (H 1)

Tabla 241. Pregunta, Objetivo e Hipótesis Primera

P1	¿Existen diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades (UCM y UFV)?	O1	Determinar si existen diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades (UCM y UFV).	H1	Existen diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades (UCM y UFV).

Fuente: elaboración propia.

En este sentido, planteamos las siguientes hipótesis específicas para nuestro segundo cuestionario.

H 1.1 Existen diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades (UCM y UFV) respecto de la puntuación total.

Tabla 242. Estadísticos y Prueba T Student para Muestras Correlacionadas para la Puntuación Total

Puntuación Total	UCM				UFV			
	Media Inicial	Media Final	t	Sig	Media Inicial	Media Final	t	Sig
	50,79	57,09	-15,15	0,00	40,38	59,59	-77,20	0,00

Fuente: SPSS.

La tabla muestra las medias, iniciales y finales, de estas dos universidades para la puntuación total. La UFV presenta una diferencia de medias de 19,21 puntos y la UCM presenta una diferencia de medias de 6,30 puntos.

Estos datos ya nos sugieren que los alumnos de ambas universidades han mejorado en el desarrollo de las competencias personales. Sin embargo, la UFV presenta una diferencia de medias bastante superior a la de la UCM, en concreto de 12,91 puntos.

Por otro lado, las diferencias entre las medias finales para ambas universidades son bastante menores; en concreto, la diferencia es de 2,50 puntos superior la UFV que la UCM.

Los estadísticos t en ambos casos son mayores a uno y tienen asociado un nivel crítico bilateral inferior a 0,05. De modo que, en ambos casos, las diferencias son

significativas, aunque el estadístico t toma un valor notablemente superior en la UFV que en la UCM (62,05 puntos de diferencia).

De este modo, podemos aceptar la hipótesis alterna, es decir, existen diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades respecto de la puntuación total.

En el Anexo 5 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

H 1.2 Existen diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades respecto de la dimensión intrapersonal.

Tabla 243. Estadísticos y Prueba T Student para Muestras Correlacionadas para la Dimensión Intrapersonal

			UCM				UFV			
Dimensión		N	Media Inicial	Media Final	t	Sig	Media Inicial	Media Final	t	Sig
1	Dimensión intrapersonal	188	24,86	27,96	-14,19	0,00	19,74	30,17	-66,66	0,00

Fuente: SPSS.

La tabla muestra las medias, iniciales y finales, de estas dos universidades para la dimensión intrapersonal. La UFV presenta una diferencia de medias de 10,43 puntos y la UCM presenta una diferencia de medias de 3,10 puntos.

Estos datos ya nos sugieren que los alumnos de ambas universidades han progresado en el desarrollo de las competencias personales asociadas a la dimensión

intrapersonal. Sin embargo, la UFV presenta una diferencia de medias bastante superior a la de la UCM, en concreto de 7,34 puntos.

Por otro lado, las diferencias entre las medias finales para ambas universidades son bastante menores; en concreto la diferencia es 2,22 puntos, superior en la UFV que en la UCM.

Los estadísticos t en ambos casos son mayores a uno y tienen asociado un nivel crítico bilateral inferior a 0,05. De modo que, en ambos casos, las diferencias son significativas, aunque el estadístico t toma un valor notablemente superior en la UFV que en la UCM (52,47 puntos de diferencia).

De este modo, podemos aceptar la hipótesis alterna, es decir, existen diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades respecto de la dimensión intrapersonal.

En el Anexo 6 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

H 1.3 Existen diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades respecto de la dimensión interpersonal.

Tabla 244. Estadísticos y Prueba T Student para Muestras Correlacionadas para la Dimensión Interpersonal

			UCM				UFV			
Dimensión		N	Media Inicial	Media Final	t	Sig	Media Inicial	Media Final	t	Sig
2	Dimensión interpersonal	309	25,93	29,13	-12,94	0,00	20,63	29,41	-60,28	0,00

Fuente: SPSS.

La tabla muestra las medias, iniciales y finales, de estas dos universidades para la dimensión interpersonal. La UFV presenta una diferencia de medias de 8,78 puntos y la UCM presenta una diferencia de medias de 3,20 puntos.

Estos datos ya nos sugieren que los alumnos de ambas universidades han progresado en el desarrollo de las competencias personales asociadas a la dimensión interpersonal. Sin embargo, la UFV presenta una diferencia de medias bastante superior a la de la UCM, en concreto de 5,57 puntos.

Por otro lado, las diferencias entre las medias finales para ambas universidades son bastante menores; en concreto la diferencia es 0,28 puntos, superior en la UFV que en la UCM.

Los estadísticos t en ambos casos son mayores a uno y tienen asociado un nivel crítico bilateral inferior a 0,05. De modo que, en ambos casos, las diferencias son

significativas, aunque el estadístico t toma un valor notablemente superior en la UFV que en la UCM (47,34 puntos de diferencia).

De este modo, podemos aceptar la hipótesis alterna, es decir, existen diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades respecto de la dimensión interpersonal.

En el Anexo 6 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

H 1.4 Existen diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades respecto de la subdimensión de mirada profunda.

Tabla 245. Estadísticos y Prueba T Student para Muestras Correlacionadas para la Subdimensión Mirada Profunda

		UCM				UFV			
Subdimensión		Media Inicial	Media Final	t	Sig	Media Inicial	Media Final	t	Sig
1	Mirada profunda	12,55	14,05	-13,17	0,00	9,65	15,02	-63,73	0,00

Fuente: SPSS.

La tabla muestra la diferencia de medias (inicial y final) de estas dos universidades para la subdimensión de mirada profunda. Así:

- La UFV presenta una diferencia de medias de 5,37 puntos.
- La UCM presenta una diferencia de medias de 1,51 puntos.

Estos datos ya nos sugieren que los alumnos de ambas universidades han progresado en el desarrollo de las competencias personales asociadas a esta subdimensión.

Sin embargo, la UFV presenta una diferencia de medias bastante superior a la de la UCM; en concreto 3,87 puntos superior.

Por otro lado, las diferencias entre las medias finales de ambas universidades son bastante menores; en concreto 0,97 puntos de diferencia a favor de la UFV.

Los estadísticos t en ambos casos son mayores a uno y tienen asociado un nivel crítico bilateral inferior a 0,05. De modo que, las diferencias son significativas tanto para la UCM como para la UFV; pero en el caso de la UFV el estadístico t toma un valor notablemente mayor, en concreto 50,56 puntos superior al de la UCM.

De este modo, podemos aceptar la hipótesis alterna, es decir, existen diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades respecto a la subdimensión mirada profunda.

En el Anexo 7 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

H 1.5 Existen diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades respecto de la subdimensión de superación personal.

Tabla 246. Estadísticos y Prueba T Student para Muestras Correlacionadas para la Subdimensión de Superación Personal

		UCM				UFV			
Subdimensión		Media Inicial	Media Final	t	Sig	Media Inicial	Media Final	t	Sig
2	Superación personal	12,31	13,90	-11,49	0,00	10,09	15,16	-46,96	0,00

Fuente: SPSS.

La tabla muestra la diferencia de medias (inicial y final) de estas dos universidades para la subdimensión de superación personal. De este modo:

- La UFV presenta una diferencia de medias de 5,06 puntos.
- La UCM presenta una diferencia de medias de 1,59 puntos.

Estos datos ya nos sugieren que los alumnos de ambas universidades han progresado en el desarrollo de las competencias personales asociadas a esta subdimensión.

Sin embargo, la UFV presenta una diferencia de medias bastante superior a la de la UCM; en concreto 3,47 puntos superior.

Por otro lado, las diferencias entre las medias finales de ambas universidades son bastante menores; no habiendo más de 1,26 puntos de diferencia a favor de la UFV.

Los estadísticos t en ambos casos son mayores a uno y tienen asociado un nivel crítico bilateral inferior a 0,05. De modo que, las diferencias son significativas tanto para

la UCM como para la UFV; pero en el caso de la UFV el estadístico t toma un valor notablemente mayor; en concreto 35,46 puntos superior al de la UCM.

De este modo, podemos aceptar la hipótesis alterna, es decir, existen diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades respecto de la subdimensión de superación personal.

En el Anexo 7 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

H 1.6 Existen diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades respecto de la subdimensión de trabajo en equipo.

Tabla 247. Estadísticos y Prueba T Student para Muestras Correlacionadas para la Subdimensión de Trabajo en Equipo

		UCM				UFV			
Subdimensión		Media Inicial	Media Final	t	Sig	Media Inicial	Media Final	t	Sig
3	Trabajo en equipo	13,46	14,95	-9,04	0,00	10,45	14,94	-51,93	0,00

Fuente: SPSS.

La tabla muestra la diferencia de medias (inicial y final) de estas dos universidades para la subdimensión de trabajo en equipo. De este modo:

- La UFV presenta una diferencia de medias de 4,50 puntos.
- La UCM presenta una diferencia de medias de 1,49 puntos.

Estos datos ya nos sugieren que los alumnos de ambas universidades han progresado en el desarrollo de las competencias personales asociadas a esta subdimensión

Sin embargo, la UFV presenta una diferencia de medias bastante superior a la UCM; en concreto 3,01 puntos superior.

Por otro lado, las diferencias entre las medias finales de ambas universidades son insignificantes o nulas.

Los estadísticos t en todos los casos son mayores a uno y tienen asociado un nivel crítico bilateral inferior a 0,05. De modo que, las diferencias son significativas tanto para la UCM como para la UFV; pero en el caso de la UFV el estadístico t toma un valor notablemente mayor; en concreto 42,89 puntos superior al de la UCM.

De este modo, podemos aceptar la hipótesis alterna, es decir, existen diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades respecto de la subdimensión de trabajo en equipo.

En el Anexo 7 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

H 1.7 Existen diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades respecto de la subdimensión de comunicación.

Tabla 248. Estadísticos y Prueba T Student para Muestras Correlacionadas para la Subdimensión de Comunicación

		UCM				UFV			
Subdimensión		Media Inicial	Media Final	t	Sig	Media Inicial	Media Final	t	Sig
4	Comunicación	12,46	14,18	-13,69	0,00	10,18	14,47	-49,76	0,00

Fuente: SPSS.

La tabla muestra la diferencia de medias (inicial y final) de estas dos universidades para la subdimensión de comunicación. De este modo:

- La UFV presenta una diferencia de medias de 4,28 puntos.
- La UCM presenta una diferencia de medias de 1,71 puntos.

Estos datos ya nos sugieren que los alumnos de ambas universidades han progresado en el desarrollo de las competencias personales asociadas a esta subdimensión.

Sin embargo, la UFV presenta una diferencia de medias bastante superior a la de la UCM; en concreto 2,57 puntos superior.

Por otro lado, la diferencia entre las medias finales de ambas universidades es insignificante.

Los estadísticos t en todos los casos son mayores a uno y tienen asociado un nivel crítico bilateral inferior a 0,05. De modo que, las diferencias son significativas tanto para

la UCM como para la UFV; pero en el caso de la UFV el estadístico t toma un valor notablemente mayor; en concreto 36,08 puntos superior al de la UCM.

De este modo, podemos aceptar la hipótesis alterna, es decir, existen diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades respecto de la subdimensión de comunicación.

En el Anexo 7 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

H 1.8 Existen diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades respecto los indicadores de conocimiento personal, aceptación de uno mismo, dependencia de uno mismo, búsqueda de sentido, objetivos retadores, proactividad, cooperación, clima, orientación a resultados, comunicación verbal, comunicación no verbal y competencias de la comunicación.

Vamos a analizar estas 12 hipótesis de manera conjunta.

La siguiente tabla muestra la media inicial y final de las dos universidades para los 12 indicadores.

Los estadísticos t en todos los casos son mayores a uno y tienen asociado un nivel crítico bilateral inferior a 0,05. De modo que, las diferencias son significativas tanto para la UCM como para la UFV; pero en el caso de la UFV los estadísticos t toman un valor notablemente mayor.

Tabla 249. Estadísticos y Prueba T Student para Muestras Correlacionadas para los 12 Indicadores

		UCM				UFV			
Indicadores		Media Inicial	Media Final	t	Sig	Media Inicial	Media Final	t	Sig
1	Conocimiento personal	3,81	4,55	-13,08	0,00	2,91	5,00	-51,73	0,00
2	Aceptación de un mismo	4,28	4,62	-6,40	0,00	3,17	4,95	-38,54	0,00
3	Dependencia de uno mismo	4,46	4,88	-7,54	0,00	3,56	5,06	-40,44	0,00
4	Búsqueda de sentido	3,91	4,51	-9,58	0,00	3,34	5,14	-33,04	0,00
5	Objetivos retadores	4,14	4,72	-9,83	0,00	3,36	4,97	-35,03	0,00
6	Proactividad	4,26	4,68	-7,98	0,00	3,39	5,05	-39,49	0,00
7	Cooperación	4,40	4,97	-8,26	0,00	3,28	4,96	-36,89	0,00
8	Clima	4,66	5,02	-4,86	0,00	3,63	5,05	-36,55	0,00
9	Orientación a resultados	4,40	4,96	-9,17	0,00	3,54	4,94	-35,21	0,00
10	Comunicación verbal	4,11	4,75	-11,88	0,00	3,38	4,81	-36,13	0,00
11	Comunicación no verbal	3,82	4,46	-11,05	0,00	3,13	4,54	-36,31	0,00
12	Competencias comunicación	4,54	4,97	-8,61	0,00	3,68	5,12	-36,33	0,00

Fuente: SPSS.

En la siguiente tabla presentamos las diferencias entre las medias y los estadísticos t; diferencias todas ellas a favor de la UFV.

Tabla 250. Diferencias de las Medias y Prueba T Student de los 12 Indicadores entre la UCM y la UFV

Indicadores		UCM			UFV			Diferencias	
		Diferencia medias	t	Sig	Diferencia medias	t	Sig	Media UFV-UCM	Estadístico t
1	Conocimiento personal	0,73	-13,08	,000	2,09	-51,73	,000	1,36	-38,65
2	Aceptación de un mismo	0,35	-6,40	,000	1,78	-38,54	,000	1,43	-32,13
3	Dependencia de uno mismo	0,43	-7,54	,000	1,50	-40,44	,000	1,08	-32,90
4	Búsqueda de sentido	0,59	-9,58	,000	1,81	-33,04	,000	1,22	-23,45
5	Objetivos Retadores	0,57	-9,83	,000	1,61	-35,03	,000	1,03	-25,20
6	Proactividad	0,43	-7,98	,000	1,65	-39,49	,000	1,22	-31,51
7	Cooperación	0,57	-8,26	,000	1,68	-36,89	,000	1,11	-28,63
8	Clima	0,36	-4,86	,000	1,42	-36,55	,000	1,06	-31,69
9	Orientación a resultados	0,56	-9,17	,000	1,40	-35,21	,000	0,84	-26,04
10	Comunicación verbal	0,64	-11,88	,000	1,43	-36,13	,000	0,79	-24,24
11	Comunicación no verbal	0,64	-11,05	,000	1,40	-36,31	,000	0,77	-25,26
12	Competencias comunicación	0,43	-8,61	,000	1,44	-36,33	,000	1,01	-27,72

Fuente: elaboración propia basada en SPSS.

De este modo, podemos aceptar la hipótesis alterna, es decir, existen diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades respecto de los 12 indicadores.

En el Anexo 8 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

Tabla 251. Síntesis de Resultados de la Primera Hipótesis Complementaria

H.1. Existen diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades (UCM y UFV).		t UCM	Sig. UCM	t UFV	Sig. UFV	Aceptamos hipótesis alterna
H1.1	Puntuación Total	-15,15	0,00	-77,20	0,00	Sí
H1.2	Dimensión Intrapersonal	-14,19	0,00	-66,66	0,00	Sí
H1.3	Dimensión Interpersonal	-12,94	0,00	-60,28	0,00	Sí
H1.4	Subdimensión Mirada Profunda	-13,17	0,00	-63,73	0,00	Sí
H1.5	Subdimensión Superación Personal	-11,49	0,00	-46,96	0,00	Sí
H1.6	Subdimensión Trabajo en Equipo	-9,04	0,00	-51,93	0,00	Sí
H1.7	Subdimensión Comunicación	-13,69	0,00	-49,76	0,00	Sí
H1.8	12 Indicadores	>1	0,00	>1	0,00	Sí

Fuente: elaboración propia.

12.1.2. Segunda hipótesis. Diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre UCM y UFV

Pregunta, objetivo e hipótesis segunda (H 2)

Tabla 252. Pregunta, Objetivo e Hipótesis Segunda

P2	¿Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan?	O2	Determinar si existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan.	H2	Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan.

Fuente: elaboración propia

H 2.1 Existen diferencias significativas respecto de la puntuación total entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan (esta hipótesis es paralela a la hipótesis fundamental H 1.1).

Tabla 253. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Puntuación Total

Puntuación total	Media Final UCM	Media Final UFV	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
	57,09	59,59	17,63	0,00	0,034

Fuente: SPSS.

La tabla muestra las medias finales recogidas para la puntuación total en las dos universidades. La diferencia de medias de la UFV con respecto a la UCM es de 2,50 puntos.

Por otro lado, el estadístico F toma el valor de 17,63 y aparece acompañado de su nivel crítico que es inferior a 0,05. Estos datos indican que efectivamente hay diferencias significativas.

De este modo, aceptamos la hipótesis alterna. Es decir, existen diferencias significativas respecto de la puntuación total a favor de los alumnos universitarios de la UFV de primer curso que cursan la asignatura HCP.

En el Anexo 9 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

H 2.2 Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de la dimensión intrapersonal entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan (esta hipótesis es paralela a la hipótesis fundamental H 1.2).

Tabla 254. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Dimensión Intrapersonal

Dimensión		Media Final UCM	Media Final UFV	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
1	Intrapersonal	27,96	30,17	47,69	0,00	0,088

Fuente: SPSS.

La tabla muestra las medias finales recogidas para la dimensión intrapersonal en las dos universidades. La diferencia de medias de la UFV con respecto a la UCM es de 2,22 puntos.

Por otro lado, el estadístico F toma el valor de 47,69 y su nivel crítico asociado toma el valor de 0,00. Estos datos indican que hay diferencias significativas.

De este modo, aceptamos la hipótesis alterna. Es decir, existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias asociadas a la dimensión intrapersonal a favor de los alumnos universitarios de la UFV de primer curso que cursan la asignatura HCP.

En el Anexo 10 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

H 2.3 Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de la dimensión interpersonal entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan (esta hipótesis es paralela a la hipótesis fundamental H 1.3).

Tabla 255. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Dimensión Interpersonal

Dimensión		Media Final UCM	Media Final UFV	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
2	Interpersonal	29,13	29,41	0,67	0,41	0,001

Fuente: SPSS.

La tabla anterior muestra las medias finales recogidas para la dimensión interpersonal en las dos universidades. La diferencia de medias de la UFV con respecto a la UCM es de 0,28 puntos.

Por otro lado, el estadístico F toma el valor de 0,67 y su nivel crítico asociado toma el valor de 0,41; por lo que, aceptamos la hipótesis la nula. Es decir, no existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias asociadas a la dimensión interpersonal entre los alumnos de la UFV y los de la UCM.

En el Anexo 11 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

H 2.4 Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de la subdimensión de mirada profunda entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan (esta hipótesis es paralela a la hipótesis fundamental H 1.4).

Tabla 256. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Subdimensión Mirada Profunda

Subdimensión		Media Final UCM	Media Final UFV	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
1	Mirada profunda	14,05	15,02	31,20	0,00	0,059

Fuente: SPSS.

La tabla muestra las medias finales recogidas para la subdimensión de mirada profunda en las dos universidades. La diferencia de medias de la UFV con respecto a la UCM es de 0,97 puntos.

El estadístico F toma el valor de 31,20 y su nivel crítico asociado toma el valor de 0,00; lo que indica que hay diferencias significativas.

De este modo, aceptamos la hipótesis alterna. Es decir, existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias asociadas a la subdimensión mirada profunda, a favor de los alumnos universitarios de la UFV de primer curso que cursan la asignatura HCP.

En el Anexo 12 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

H 2.5 Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de la subdimensión de superación personal entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan (esta hipótesis es paralela a la hipótesis fundamental H 1.5).

Tabla 257. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Subdimensión de Superación Personal

Subdimensión		Media Final UCM	Media Final UFV	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
2	Superación personal	13,90	15,16	41,99	0,00	0,078

Fuente: SPSS.

La tabla muestra las medias finales recogidas para la subdimensión de superación personal en las dos universidades. La diferencia de medias de la UFV con respecto a la UCM es de 1,25 puntos.

El estadístico F toma el valor de 41,99 y su nivel crítico asociado toma el valor de 0,00. Estos datos indican que hay diferencias significativas.

De este modo, aceptamos la hipótesis alterna. Es decir, existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias asociadas a la subdimensión superación personal, a favor de los alumnos universitarios de la UFV de primer curso que cursan la asignatura HCP.

En el Anexo 13 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

H 2.6 Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de la subdimensión de trabajo en equipo entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan (esta hipótesis es paralela a la hipótesis fundamental H 1.6).

Tabla 258. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Subdimensión de Trabajo en Equipo

Subdimensión		Media Final UCM	Media Final UFV	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
3	Trabajo en equipo	14,95	14,95	0,00	0,97	0,000

Fuente: SPSS.

La tabla muestra las medias finales recogidas para la subdimensión de trabajo en equipo en las dos universidades. No existen diferencias de medias entre la UFV y la UCM.

El estadístico F toma el valor de 0,00 y su nivel crítico asociado toma el valor de 0,97; por lo que no hay diferencias significativas.

De este modo, aceptamos la hipótesis nula. Es decir, no existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias asociadas a la subdimensión de trabajo en equipo entre los alumnos de la UFV y los de la UCM.

En el Anexo 14 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

H 2.7 Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de la subdimensión de comunicación entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan (esta hipótesis es paralela a la hipótesis fundamental H 1.7).

Tabla 259. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Subdimensión de Comunicación

Subdimensión		Media Final UCM	Media Final UFV	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
4	Comunicación	14,18	14,47	2,05	0,15	0,004

Fuente: SPSS.

La tabla muestra las medias finales recogidas para la subdimensión de comunicación en las dos universidades. La diferencia de medias de la UFV con respecto a la UCM es de 0,29 puntos.

El estadístico F toma el valor de 2,05 y su nivel crítico asociado toma el valor de 0,15. Estos datos indican que no hay diferencias significativas. De este modo, aceptamos la hipótesis nula. Es decir, no existen diferencias significativas entre los alumnos de la UFV

y los de la UCM en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias asociadas a la subdimensión de comunicación.

En el Anexo 15 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

H 2.8 Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de los indicadores de conocimiento personal, aceptación de un mismo, dependencia de uno mismo, búsqueda de sentido, objetivos retadores, proactividad, cooperación, clima, orientación a resultados, comunicación verbal, comunicación no verbal y competencias de la comunicación entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan.

Vamos a contrastar las 12 hipótesis que se derivan de estos indicadores.

Tabla 260. Estadísticos para los 12 Indicadores

Indicadores		Media Final UCM	Media Final UFV	Diferencia Medias
1	Conocimiento personal	4,55	5,00	0,45
2	Aceptación de un mismo	4,62	4,95	0,33
3	Dependencia de uno mismo	4,88	5,06	0,18
4	Búsqueda de sentido	4,51	5,14	0,63
5	Objetivos retadores	4,72	4,97	0,25
6	Proactividad	4,68	5,05	0,37
7	Cooperación	4,97	4,96	-0,01
8	Clima	5,02	5,05	0,03
9	Orientación a resultados	4,96	4,94	-0,02
10	Comunicación verbal	4,75	4,81	0,06
11	Comunicación no verbal	4,46	4,54	0,08
12	Competencias comunicación	4,97	5,12	0,15

Fuente: SPSS.

La tabla muestra las medias finales recogidas para los 12 indicadores en las dos universidades. También incorpora la diferencia de medias de la UFV con respecto a la UCM. Esta nos sugiere que es probable que haya diferencias significativas en los indicadores del uno al seis y el 12.

Tabla 261. Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos y Contraste de Diferencias Significativas para los 12 Indicadores

Indicadores		F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Diferencias significativas
1	Conocimiento personal	48,36	0,00	0,089	Sí
2	Aceptación de un mismo	14,28	0,00	0,028	Sí
3	Dependencia de uno mismo	6,33	0,01	0,013	Sí
4	Búsqueda de sentido	51,64	0,00	0,094	Sí
5	Objetivos retadores	10,13	0,00	0,020	Sí
6	Proactividad	21,94	0,00	0,042	Sí
7	Cooperación	0,02	0,88	0,000	No
8	Clima	0,08	0,77	0,000	No
9	Orientación a resultados	0,05	0,82	0,000	No
10	Comunicación verbal	0,52	0,47	0,001	No
11	Comunicación no verbal	0,71	0,40	0,001	No
12	Competencias comunicación	3,91	0,05	0,008	Sí

Fuente: elaboración propia basada en SPSS.

Observando el estadísticos F y su nivel crítico asociado para cada indicador, concluimos que, aceptamos la hipótesis alterna, a favor de la UFV para los indicadores del uno al seis y el 12; pero no para los indicadores del siete al 11.

En el Anexo 16 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

Tabla 262. Síntesis de Resultados de la Segunda Hipótesis Complementaria

H.2. Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM, que no la cursan.		Diferencia medias UFV-UCM	F	Sig. (bilateral)	Aceptamos hipótesis alterna
H2.1	Puntuación Total superior UFV que UCM	2,50	17,63	0,00	Sí
H2.2	Dimensión Intrapersonal superior UFV que UCM	2,22	47,69	0,00	Sí
H2.3	Dimensión Interpersonal superior UFV que UCM	0,28	0,67	0,41	No
H2.4	Subdimensión Mirada Profunda superior UFV que UCM	0,97	31,20	0,00	Sí
H2.5	Subdimensión Superación Personal superior UFV que UCM	1,25	41,99	0,00	Sí
H2.6	Subdimensión Trabajo en Equipo superior UFV que UCM	0	0,00	0,97	No
H2.7	Subdimensión Comunicación superior UFV que UCM	0,29	2,05	0,15	No
H2.8	12 Indicadores, superior UFV que UCM	Oscila entre -0,02 y 0,63	Oscila entre 0,02 y 51,64	Oscila entre 0,88 y 0,00	Sí, indicadores del 1 al 6 y el 12 No, indicadores del 7 al 11

Fuente: elaboración propia.

12.1.3. Tercera hipótesis. Diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre la Facultad de Educación UCM y UFV

Pregunta, objetivo e hipótesis tercera (H 3)

Continuamos con la pregunta, objetivo e hipótesis tercera de nuestro estudio.

Tabla 263. Pregunta, Objetivo e Hipótesis Tercera

P3	¿Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de la Facultad de Educación de primer curso que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no la cursan (alumnos UCM)?	O3	Determinar si existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de la Facultad de Educación de primer curso que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no la cursan (alumnos UCM).	H3	Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de la Facultad de Educación que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no la cursan (alumnos UCM).

Fuente: elaboración propia.

En este sentido, planteamos las siguientes hipótesis.

H 3.1 Existen diferencias significativas respecto de la puntuación total para la Facultad de Educación entre los alumnos de la UFV de primero, que cursan HCP, y los alumnos de primero de la UCM, que no la cursan (esta hipótesis es paralela a la hipótesis fundamental H 2.1).

Tabla 264. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Puntuación Total

Puntuación total	Media Final UCM	Media Final UFV	Diferencia Medias UFV-UCM	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
	57,09	61,46	4,37	16,32	0,000	0,07

Fuente: SPSS.

La tabla muestra las medias finales recogidas para la puntuación total en las dos universidades. La diferencia de medias de la UFV con respecto a la UCM es de 4,37 puntos.

Por otro lado, el estadístico F toma el valor de 16,32 y su nivel crítico asociado toma el valor de 0,00. Estos datos indican que hay diferencias significativas.

De este modo, aceptamos la hipótesis alterna. Es decir, existen diferencias significativas respecto de la puntuación total entre los alumnos de la Facultad de Educación de la UFV y los de la UCM, a favor de la UFV.

En el Anexo 17 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

H 3.2 Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias asociadas a la dimensión intrapersonal para la Facultad de Educación entre los alumnos de primero de la UFV, que cursan HCP, y los alumnos de primero de la UCM, que no la cursan (esta hipótesis es paralela a la hipótesis fundamental H 2.2).

Tabla 265. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Dimensión Intrapersonal

Dimensión		Media Final UCM	Media Final UFV	Diferencia Medias UFV-UCM	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
1	Intrapersonal	27,96	30,56	2,61	19,53	0,000	0,077

Fuente: SPSS.

La tabla muestra las medias finales recogidas para la dimensión intrapersonal en las dos universidades. La diferencia de medias de la UFV con respecto a la UCM es de 2,61 puntos.

Por otro lado, el estadístico F toma el valor de 19,53 y su nivel crítico asociado toma el valor de 0,00. Estos datos indican que hay diferencias significativas.

De este modo, aceptamos la hipótesis alterna. Es decir, existen diferencias significativas entre los alumnos de la Facultad de Educación de la UFV y los de la UCM en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales asociadas a la dimensión intrapersonal, a favor de la UFV.

En el Anexo 18 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

H 3.3 Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias asociadas a la dimensión interpersonal para la Facultad de Educación entre los alumnos de primero de la UFV, que cursan HCP y los alumnos de primero de la UCM, que no la cursan (esta hipótesis es paralela a la hipótesis fundamental H 2.3).

Tabla 266. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Dimensión Interpersonal

Dimensión		Media Final UCM	Media Final UFV	Diferencia Medias UFV-UCM	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
2	Interpersonal	29,13	30,90	1,77	8,21	0,01	0,034

Fuente: SPSS.

La tabla muestra las medias finales recogidas para la dimensión interpersonal en las dos universidades. La diferencia de medias de la UFV con respecto a la UCM es 1,77 puntos.

Por otro lado, el estadístico F toma el valor de 8,21 y su nivel crítico asociado toma el valor de 0,01. De este modo, aceptamos la hipótesis alterna. Es decir, existen diferencias significativas entre los alumnos de la Facultad de Educación de la UFV y los de la UCM en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales asociadas a la dimensión interpersonal, a favor de la UFV.

En el Anexo 19 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

H 3.4 Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias asociadas a la subdimensión de mirada profunda para la Facultad de Educación entre los alumnos de primero de la UFV, que cursan HCP, y los alumnos de la UCM, que no la cursan (esta hipótesis es paralela a la hipótesis fundamental H 2.4).

Tabla 267. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Subdimensión de Mirada Profunda

Subdimensión		Media Final UCM	Media Final UFV	Diferencia Medias UFV-UCM	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
1	Mirada profunda	14,05	15,42	1,36	18,92	0,000	0,075

Fuente: SPSS.

La tabla muestra las medias finales recogidas para la subdimensión de mirada profunda en las dos universidades. La diferencia de medias de la UFV con respecto a la UCM es de 1,36 puntos.

El estadístico F toma el valor de 18,92 y su nivel crítico asociado toma el valor de 0,00; lo que indica que hay diferencias significativas.

De este modo, aceptamos la hipótesis alterna. Es decir, existen diferencias significativas entre los alumnos de la Facultad de Educación de la UFV y los de la UCM en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales asociadas a la subdimensión de mirada profunda, a favor de la UFV.

En el Anexo 20 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

H3.5 Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias asociadas a la subdimensión de superación personal para la Facultad de Educación entre los alumnos de primero de la UFV, que cursan HCP, y los alumnos de primero de la UCM, que no la cursan (esta hipótesis es paralela a la hipótesis fundamental H 2.5).

Tabla 268. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Subdimensión de Superación Personal

Subdimensión		Media Final UCM	Media Final UFV	Diferencia Medias UFV-UCM	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
2	Superación personal	13,90	15,15	1,24	12,61	0,00	0,051

Fuente: SPSS.

La tabla muestra las medias finales recogidas para la subdimensión de superación personal en las dos universidades. La diferencia de medias de la UFV con respecto a la UCM es de 1,24.

El estadístico F toma el valor de 12,61 y su nivel crítico asociado toma el valor de 0,00; lo que indica que hay diferencias significativas.

De este modo, aceptamos la hipótesis alterna. Es decir, existen diferencias significativas entre los alumnos de la Facultad de Educación de la UFV y los de la UCM en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales asociadas a la subdimensión de superación personal, a favor de la UFV.

En el Anexo 21 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

H 3.6 Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias asociadas a la subdimensión de trabajo en equipo para la Facultad de Educación entre los alumnos de primero de la UFV, que cursan HCP, y los alumnos de primero de la UCM, que no la cursan (esta hipótesis es paralela a la hipótesis fundamental H 2.6).

Tabla 269. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Subdimensión de Trabajo en Equipo

Subdimensión		Media Final UCM	Media Final UFV	Diferencia Medias UFV-UCM	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
3	Trabajo en equipo	14,95	15,50	0,55	2,17	0,14	0,009

Fuente: SPSS.

La tabla muestra las medias finales recogidas para la subdimensión de trabajo en equipo en las dos universidades. La diferencia de medias de la UFV con respecto a la UCM es de 0,55 puntos.

El estadístico F toma el valor de 2,17 y su nivel crítico asociado toma el valor de 0,14; por lo que no hay diferencias significativas.

De este modo, aceptamos la hipótesis nula. Es decir, no existen diferencias significativas entre los alumnos de la Facultad de Educación de la UFV y los de la UCM en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales asociadas a la subdimensión de trabajo en equipo.

En el Anexo 22 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

H3.7 Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias asociadas a la subdimensión de comunicación para la Facultad de Educación entre los alumnos de primero de la UFV, que cursan HCP, y los alumnos de primero de la UCM, que no la cursan (esta hipótesis es paralela a la hipótesis fundamental H 2.7).

Tabla 270. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Subdimensión de Comunicación

Subdimensión		Media Final UCM	Media Final UFV	Diferencia Medias UFV-UCM	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
4	Comunicación	14,18	15,40	1,22	12,02	0,00	0,049

Fuente: SPSS.

La tabla muestra las medias finales recogidas para la subdimensión de comunicación en las dos universidades. La diferencia de medias de la UFV con respecto a la UCM es de 1,22 puntos.

El estadístico F toma el valor de 12,02 y su nivel crítico asociado toma el valor de 0,00; lo que indica que hay diferencias significativas.

De este modo, aceptamos la hipótesis alterna. Es decir, existen diferencias significativas entre los alumnos de la Facultad de Educación de la UFV y los de la UCM en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales asociadas a la subdimensión de comunicación, a favor de la UFV.

En el Anexo 23 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

H 3.8. Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias asociadas a los indicadores de conocimiento personal, aceptación de un mismo, dependencia de uno mismo, búsqueda de sentido, objetivos retadores, proactividad, cooperación, clima, orientación a resultados, comunicación verbal, comunicación no verbal y competencias de la comunicación para la Facultad de Educación entre los alumnos de primero de la UFV, que cursan HCP, y los alumnos de primero de la UCM, que no la cursan.

Vamos a proceder a contrastar estas 12 hipótesis.

Tabla 271. Diferencia de Medias entre UCM y UFV en los 12 Indicadores

Indicadores		Media posttest UCM	Media posttest UFV	Diferencia Medias UFV-UCM
1	Conocimiento personal	4,55	5,19	0,64
2	Aceptación de un mismo	4,62	5,13	0,51
3	Dependencia de uno mismo	4,88	5,10	0,22
4	Búsqueda de sentido	4,51	4,92	0,41
5	Objetivos Retadores	4,72	5,02	0,30
6	Proactividad	4,68	5,21	0,53
7	Cooperación	4,97	5,19	0,22
8	Clima	5,02	5,29	0,27
9	Orientación a resultados	4,96	5,02	0,06
10	Comunicación verbal	4,75	5,06	0,31
11	Comunicación no verbal	4,46	4,98	0,52
12	Competencias de la comunicación	4,97	5,35	0,38

Fuente: SPSS.

La tabla anterior muestra las medias finales recogidas para los 12 indicadores en las dos universidades. Las diferencias de medias de la UFV con respecto a la UCM nos sugieren que es probable no haya diferencias significativas en todos los indicadores.

Tabla 272. Diferencias Significativas entre UCM y UFV para los 12 Indicadores

Indicadores		F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Diferencias significativas
1	Conocimiento personal	32,14	0,00	0,121	Sí
2	Aceptación de un mismo	8,92	0,00	0,037	Sí
3	Dependencia de uno mismo	2,81	0,10	0,012	No
4	Búsqueda de sentido	6,14	0,01	0,026	Sí
5	Objetivos retadores	5,09	0,03	0,021	Sí
6	Proactividad	14,41	0,00	0,058	Sí
7	Cooperación	2,09	0,15	0,009	No
8	Clima	3,27	0,07	0,014	No
9	Orientación a resultados	0,20	0,66	0,001	No
10	Comunicación verbal	4,96	0,03	0,021	Sí
11	Comunicación no verbal	11,96	0,00	0,049	Sí
12	Competencias comunicación	8,00	0,01	0,033	Sí

Fuente: elaboración propia basada en SPSS.

De este modo, podemos afirmar que la diferencia de medias de la UFV con respecto a la UCM son significativas en casi todos los indicadores a favor de la UFV (todos menos: 3, 7, 8 y 9).

En el Anexo 24 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

Tabla 273. Síntesis de Resultados de la Tercera Hipótesis Complementaria

H.3. Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de la Facultad de Educación de primer curso que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no la cursan (alumnos UCM).		Diferencia medias UFV-UCM	F	Sig. (bilateral)	Aceptamos hipótesis alterna
H3.1	Puntuación Total superior UFV que UCM	4,37	16,32	0,00	Sí
H3.2	Dimensión Intrapersonal superior UFV que UCM	2,61	19,53	0,00	Sí
H3.3	Dimensión Interpersonal superior UFV que UCM	1,77	8,21	0,01	Sí
H3.4	Subdimensión Mirada Profunda superior UFV que UCM	1,36	18,92	0,00	Sí
H3.5	Subdimensión Superación Personal superior UFV que UCM	1,34	12,61	0,00	Sí
H3.6	Subdimensión Trabajo en Equipo superior UFV que UCM	0,55	2,17	0,14	No
H3.7	Subdimensión Comunicación superior UFV que UCM	1,22	12,02	0,00	Sí
H3.8	12 Indicadores, superior UFV que UCM	Oscila entre 0,06 y 0,64	Oscila entre 0,20 y 32,14	Oscila entre 0,66 y 0,00	Sí, todos los indicadores menos: 3, 7, 8 y 9

Fuente: elaboración propia.

12.1.4. Cuarta hipótesis. Diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales en UFV en función de la facultad

Pregunta, objetivo e hipótesis cuarta (H 4)

Continuamos con la pregunta, objetivo e hipótesis cuarta de nuestro estudio.

Tabla 274. Pregunta, Objetivo e Hipótesis Cuarta

P4	¿Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos UFV en función de la facultad a la que pertenecen?	O4	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos UFV en función de la facultad a la que pertenecen.	H4	Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos UFV en función de la facultad a la que pertenecen.

Fuente: elaboración propia.

Antes de comenzar con las hipótesis, mostramos la nomenclatura simbólica de las facultades para interpretar correctamente las tablas.

Tabla 275. Nomenclatura Simbólica de las Facultades UFV

F. 1	F. 2	F. 3	F. 4	F. 5	F. 6
Educación (EDU)	Jurídicas Empresariales (JE)	Ciencias Salud (CS)	Ciencias Experimentales (CE)	Escuela Politécnica (EP)	Ciencias Comunicación (CC)

Fuente: elaboración propia.

H 4.1 Existen diferencias significativas para la puntuación total entre los alumnos UFV en función de la facultad a la que pertenecen (esta hipótesis es paralela a la hipótesis fundamental H 3.1).

Tabla 276. Diferencia de Medias entre Facultades en Puntuación Total (UFV)

Puntuación total	Media F.1 (EDU)	Media F.2 (JE)	Media F.3 (CS)	Media F. 4 (CE)	Media F. 5 (EP)	Media F. 6 (CC)	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
	61,46	61,42	58,83	56,86	59,73	59,59	3,73	0,00	0,06

Fuente: SPSS.

Las variaciones de las medias en la puntuación total para las distintas facultades parecen indicar que puede haber diferencias significativas.

El estadístico F (3,73), con un nivel crítico asociado de 0,00, nos indica que hay diferencias significativas y, por tanto, aceptamos la hipótesis alterna, es decir, aceptamos que existen diferencias significativas para la puntuación total entre los alumnos UFV en función de la facultad a la que pertenecen.

En la siguiente tabla, podemos observar que las diferencias se encuentran entre:

- La Facultad de Educación (Facultad 1) y la de Ciencias Experimentales (Facultad 4), a favor de la primera.
- La Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales (Facultad 2) y la de Ciencias Experimentales (Facultad 4), a favor de la primera.

En el Anexo 25 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

Tabla 277. Comparaciones Múltiples para la Puntuación Total (Scheffe)

UFV		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1 (EDU)	2	0,04	1,25	1,00	-4,15	4,23
	3	2,63	1,11	0,35	-1,09	6,35
	4	4,5947*	1,29	0,03	0,27	8,92
	5	1,73	1,40	0,91	-2,96	6,42
	6	1,87	1,28	0,83	-2,41	6,15
2 (JE)	1	-0,04	1,25	1,00	-4,23	4,15
	3	2,59	1,10	0,35	-1,08	6,26
	4	4,5564*	1,28	0,03	0,27	8,84
	5	1,69	1,39	0,91	-2,96	6,34
	6	1,83	1,26	0,83	-2,40	6,07
3 (CS)	1	-2,63	1,11	0,35	-6,35	1,09
	2	-2,59	1,10	0,35	-6,26	1,08
	4	1,97	1,14	0,71	-1,86	5,79
	5	-0,90	1,26	0,99	-5,13	3,33
	6	-0,76	1,13	0,99	-4,53	3,01
4 (CE)	1	-4,5947*	1,29	0,03	-8,92	-0,27
	2	-4,5564*	1,28	0,03	-8,84	-0,27
	3	-1,97	1,14	0,71	-5,79	1,86
	5	-2,86	1,43	0,54	-7,64	1,91
	6	-2,72	1,30	0,50	-7,09	1,65
5 (EP)	1	-1,73	1,40	0,91	-6,42	2,96
	2	-1,69	1,39	0,91	-6,34	2,96
	3	0,90	1,26	0,99	-3,33	5,13
	4	2,86	1,43	0,54	-1,91	7,64
	6	0,14	1,41	1,00	-4,59	4,87
6 (CC)	1	-1,87	1,28	0,83	-6,15	2,41
	2	-1,83	1,26	0,83	-6,07	2,40
	3	0,76	1,13	0,99	-3,01	4,53
	4	2,72	1,30	0,50	-1,65	7,09
	5	-0,14	1,41	1,00	-4,87	4,59

Fuente: SPSS. Nota: Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = 38,295. *. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

H 4.2 Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias asociadas a la dimensión intrapersonal entre los alumnos UFV en función de la facultad a la que pertenecen (esta hipótesis es paralela a la hipótesis fundamental H 3.2).

Tabla 278. Diferencia de Medias entre Facultades en D. Intrapersonal (UFV)

Dimensión		Media F.1 (EDU)	Media F.2 (JE)	Media F.3 (CS)	Media F. 4 (CE)	Media F. 5 (EP)	Media F. 6 (CC)	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
1	Intrapersonal	30,56	31,08	30,16	28,45	30,00	30,59	3,41	0,01	0,053

Fuente: SPSS.

Las variaciones de las medias en la dimensión intrapersonal para las distintas facultades parecen indicar que puede haber diferencias significativas.

El estadístico F (3,41), con un nivel crítico asociado de 0,01, nos indica que hay diferencias significativas y, por tanto, aceptamos la hipótesis alterna, es decir, aceptamos que existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales asociadas a la dimensión intrapersonal entre los alumnos UFV en función de la facultad.

En la siguiente tabla, podemos observar que las diferencias se encuentran entre la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales (Facultad 2) y la Facultad de Ciencias Experimentales (Facultad 4), a favor de la primera. En todas las demás comparaciones entre facultades no se dan diferencias.

En el Anexo 26 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

Tabla 279. Comparaciones Múltiples para D. Intrapersonal (Scheffe)

UFV		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1 (EDU)	2	-0,52	0,67	0,99	-2,76	1,72
	3	0,40	0,59	0,99	-1,59	2,39
	4	2,11	0,69	0,10	-0,21	4,42
	5	0,56	0,75	0,99	-1,95	3,07
	6	-0,02	0,68	1,00	-2,31	2,27
2 (JE)	1	0,52	0,67	0,99	-1,72	2,76
	3	0,92	0,59	0,78	-1,04	2,89
	4	2,6255*	0,68	0,01	0,33	4,92
	5	1,08	0,74	0,83	-1,41	3,57
	6	0,49	0,68	0,99	-1,77	2,76
3 (CS)	1	-0,40	0,59	0,99	-2,39	1,59
	2	-0,92	0,59	0,78	-2,89	1,04
	4	1,70	0,61	0,17	-0,34	3,75
	5	0,16	0,68	1,00	-2,11	2,42
	6	-0,43	0,60	0,99	-2,45	1,59
4 (CE)	1	-2,11	0,69	0,10	-4,42	0,21
	2	-2,6255*	0,68	0,01	-4,92	-0,33
	3	-1,70	0,61	0,17	-3,75	0,34
	5	-1,55	0,76	0,54	-4,10	1,01
	6	-2,13	0,70	0,10	-4,47	0,21
5 (EP)	1	-0,56	0,75	0,99	-3,07	1,95
	2	-1,08	0,74	0,83	-3,57	1,41
	3	-0,16	0,68	1,00	-2,42	2,11
	4	1,55	0,76	0,54	-1,01	4,10
	6	-0,59	0,76	0,99	-3,12	1,94
6 (CC)	1	0,02	0,68	1,00	-2,27	2,31
	2	-0,49	0,68	0,99	-2,76	1,77
	3	0,43	0,60	0,99	-1,59	2,45
	4	2,13	0,70	0,10	-0,21	4,47
	5	0,59	0,76	0,99	-1,94	3,12

Fuente: SPSS. Nota: Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = 10,975. *. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

H4.3 Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias asociadas a la dimensión interpersonal entre los alumnos UFV en función de la facultad a la que pertenecen (esta hipótesis es paralela a la hipótesis fundamental H 3.3).

Tabla 280. Diferencia de Medias entre Facultades en D. Interpersonal (UFV)

Dimensión		Media F.1 (EDU)	Media F.2 (JE)	Media F.3 (CS)	Media F. 4 (CE)	Media F. 5 (EP)	Media F. 6 (CC)	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
2	Interpersonal	30,90	30,34	28,67	28,41	29,73	29,00	3,86	0,00	0,060

Fuente: SPSS.

También se pueden apreciar diferencias significativas entre las medias de las facultades en la dimensión interpersonal.

En este sentido, el estadístico F (3,86), con un nivel crítico asociado de 0,00, nos indica que hay diferencias significativas y, por tanto, aceptamos la hipótesis alterna, es decir, aceptamos que existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales asociadas a la dimensión interpersonal entre los alumnos UFV en función de la facultad.

En la siguiente tabla, podemos observar que las diferencias se encuentran entre la Facultad de Educación (Facultad 1) y la Facultad de Ciencias de la Salud (Facultad 3), a favor de la primera.

En el Anexo 27 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

Tabla 281. Comparaciones Múltiples para D. Interpersonal (Scheffe)

UFV		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1 (EDU)	2	0,56	0,73	0,99	-1,89	3,00
	3	2,2254*	0,65	0,04	0,05	4,40
	4	2,49	0,75	0,06	-0,04	5,01
	5	1,17	0,82	0,84	-1,57	3,91
	6	1,90	0,75	0,27	-0,60	4,39
2 (JE)	1	-0,56	0,73	0,99	-3,00	1,89
	3	1,67	0,64	0,24	-0,47	3,81
	4	1,93	0,75	0,25	-0,57	4,43
	5	0,61	0,81	0,99	-2,10	3,33
	6	1,34	0,74	0,66	-1,13	3,81
3 (CS)	1	-2,2254*	0,65	0,04	-4,40	-0,05
	2	-1,67	0,64	0,24	-3,81	0,47
	4	0,26	0,67	1,00	-1,97	2,50
	5	-1,06	0,74	0,84	-3,53	1,41
	6	-0,33	0,66	1,00	-2,53	1,87
4 (CE)	1	-2,49	0,75	0,06	-5,01	0,04
	2	-1,93	0,75	0,25	-4,43	0,57
	3	-0,26	0,67	1,00	-2,50	1,97
	5	-1,32	0,83	0,78	-4,11	1,47
	6	-0,59	0,76	0,99	-3,14	1,96
5 (EP)	1	-1,17	0,82	0,84	-3,91	1,57
	2	-0,61	0,81	0,99	-3,33	2,10
	3	1,06	0,74	0,84	-1,41	3,53
	4	1,32	0,83	0,78	-1,47	4,11
	6	0,73	0,82	0,98	-2,04	3,49
6 (CC)	1	-1,90	0,75	0,27	-4,39	0,60
	2	-1,34	0,74	0,66	-3,81	1,13
	3	0,33	0,66	1,00	-1,87	2,53
	4	0,59	0,76	0,99	-1,96	3,14
	5	-0,73	0,82	0,98	-3,49	2,04

Fuente: SPSS. Nota: Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = 13,070. *. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

H 4.4 Existen diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias asociadas a la subdimensión de mirada profunda entre los alumnos UFV en función de la facultad a la que pertenecen (hipótesis paralela a la fundamental H 3.4).

Tabla 282. Diferencia de Medias entre Facultades en SD. Mirada Profunda (UFV)

Subdimensión		Media F.1 (EDU)	Media F.2 (JE)	Media F.3 (CS)	Media F. 4 (CE)	Media F. 5 (EP)	Media F. 6 (CC)	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
1	Mirada profunda	15,42	15,36	14,89	14,34	15,39	14,87	2,54	0,03	0,040

Fuente: SPSS.

Observamos variaciones de las medias en la subdimensión de mirada profunda para las distintas facultades. El estadístico F, con un valor de 2,54 y un nivel crítico asociado de 0,03, indica que hay diferencias significativas entre las distintas facultades. De este modo, aceptamos la hipótesis alterna. Es decir, existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias asociadas a la subdimensión de mirada profunda entre los alumnos UFV en función de la facultad a la que pertenecen.

En la siguiente tabla, observamos que las diferencias se encuentran entre:

- La Facultad de Educación (Facultad 1) y la Facultad de Ciencias Experimentales (Facultad 4), a favor de la primera.
- La Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales (Facultad 2) y la Facultad de Ciencias Experimentales (Facultad 4), a favor de la primera.
- La Escuela Politécnica Empresariales (Facultad 5) y la Facultad de Ciencias Experimentales (Facultad 4), a favor de la primera.

En el Anexo 28 se encuentran los datos obtenidos en SPSS para esta hipótesis.

Tabla 283. Comparaciones Múltiples para SD. Mirada Profunda (DMS)

UFV		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1 (EDU)	2	0,06	0,36	0,88	-0,66	0,77
	3	0,53	0,32	0,10	-0,10	1,16
	4	1,0758*	0,37	0,00	0,34	1,81
	5	0,02	0,41	0,96	-0,78	0,82
	6	0,55	0,37	0,14	-0,18	1,28
2 (JE)	1	-0,06	0,36	0,88	-0,77	0,66
	3	0,47	0,32	0,14	-0,15	1,10
	4	1,0191*	0,37	0,01	0,29	1,75
	5	-0,03	0,40	0,93	-0,83	0,76
	6	0,49	0,37	0,18	-0,23	1,21
3 (CS)	1	-0,53	0,32	0,10	-1,16	0,10
	2	-0,47	0,32	0,14	-1,10	0,15
	4	0,55	0,33	0,10	-0,11	1,20
	5	-0,51	0,37	0,17	-1,23	0,21
	6	0,02	0,33	0,96	-0,63	0,66
4 (CE)	1	-1,0758*	0,37	0,00	-1,81	-0,34
	2	-1,0191*	0,37	0,01	-1,75	-0,29
	3	-0,55	0,33	0,10	-1,20	0,11
	5	-1,0530*	0,41	0,01	-1,87	-0,24
	6	-0,53	0,38	0,16	-1,27	0,22
5 (EP)	1	-0,02	0,41	0,96	-0,82	0,78
	2	0,03	0,40	0,93	-0,76	0,83
	3	0,51	0,37	0,17	-0,21	1,23
	4	1,0530*	0,41	0,01	0,24	1,87
	6	0,52	0,41	0,20	-0,28	1,33
6 (CC)	1	-0,55	0,37	0,14	-1,28	0,18
	2	-0,49	0,37	0,18	-1,21	0,23
	3	-0,02	0,33	0,96	-0,66	0,63
	4	0,53	0,38	0,16	-0,22	1,27
	5	-0,52	0,41	0,20	-1,33	0,28

Fuente: SPSS. Nota: Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = 3,218.

Utilizamos DMS, ya que Scheffé no ha mostrado la sensibilidad suficiente para encontrar las diferencias significativas manifestadas en el análisis de varianza factorial.

H4.5 Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias asociadas a la subdimensión de superación personal entre los alumnos UFV en función de la facultad a la que pertenecen (esta hipótesis es paralela a la fundamental H 3.5).

Tabla 284. Diferencia de Medias entre Facultades en SD. Superación Personal (UFV)

Subdimensión		Media F.1 (EDU)	Media F.2 (JE)	Media F.3 (CS)	Media F. 4 (CE)	Media F. 5 (EP)	Media F. 6 (CC)	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
2	Superación personal	15,15	15,72	15,27	14,11	14,61	15,72	4,47	0,00	0,069

Fuente: SPSS.

Las variaciones de las medias en la subdimensión de superación personal para las distintas facultades indican que puede haber diferencias significativas. El estadístico F, con un valor de 4,47 y un nivel crítico asociado de 0,00, indica que hay diferencias significativas entre las distintas facultades. De este modo, aceptamos la hipótesis alterna. Es decir, existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias asociadas a la subdimensión de superación personal entre los alumnos UFV en función de la facultad a la que pertenecen

En la siguiente tabla, podemos observar que las diferencias se encuentran entre:

- La Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales (Facultad 2) y la de Ciencias Experimentales (Facultad 4), a favor de la primera.
- La Facultad de Comunicación (Facultad 6) y la de Ciencias Experimentales (Facultad 4), a favor de la primera.

Tabla 285. Comparaciones Múltiples para la SD. Superación Personal (Scheffe)

UFV		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1 (EDU)	2	-0,57	0,40	0,85	-1,93	0,78
	3	-0,13	0,36	1,00	-1,33	1,07
	4	1,03	0,42	0,30	-0,37	2,43
	5	0,54	0,45	0,92	-0,97	2,05
	6	-0,57	0,41	0,86	-1,95	0,81
2 (JE)	1	0,57	0,40	0,85	-0,78	1,93
	3	0,45	0,35	0,90	-0,74	1,63
	4	1,6064*	0,41	0,01	0,22	2,99
	5	1,11	0,45	0,29	-0,39	2,62
	6	0,00	0,41	1,00	-1,37	1,37
3 (CS)	1	0,13	0,36	1,00	-1,07	1,33
	2	-0,45	0,35	0,90	-1,63	0,74
	4	1,16	0,37	0,08	-0,08	2,40
	5	0,67	0,41	0,75	-0,70	2,03
	6	-0,44	0,36	0,91	-1,66	0,77
4 (CE)	1	-1,03	0,42	0,30	-2,43	0,37
	2	-1,6064*	0,41	0,01	-2,99	-0,22
	3	-1,16	0,37	0,08	-2,40	0,08
	5	-0,49	0,46	0,95	-2,03	1,05
	6	-1,6038*	0,42	0,01	-3,02	-0,19
5 (EP)	1	-0,54	0,45	0,92	-2,05	0,97
	2	-1,11	0,45	0,29	-2,62	0,39
	3	-0,67	0,41	0,75	-2,03	0,70
	4	0,49	0,46	0,95	-1,05	2,03
	6	-1,11	0,46	0,32	-2,64	0,42
6 (CC)	1	0,57	0,41	0,86	-0,81	1,95
	2	0,00	0,41	1,00	-1,37	1,37
	3	0,44	0,36	0,91	-0,77	1,66
	4	1,6038*	0,42	0,01	0,19	3,02
	5	1,11	0,46	0,32	-0,42	2,64

Fuente: SPSS. Nota: Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = 3,997. *. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

En el Anexo 29 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

H4.6 Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias asociadas a la subdimensión de trabajo en equipo entre los alumnos UFV en función de la facultad a la que pertenecen (esta hipótesis es paralela a la hipótesis fundamental H 3.6).

Tabla 286. Diferencia de Medias entre Facultades en SD. Trabajo en Equipo (UFV)

Subdimensión		Media F.1 (EDU)	Media F.2 (JE)	Media F.3 (CS)	Media F. 4 (CE)	Media F. 5 (EP)	Media F. 6 (CC)	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
3	Trabajo en equipo	15,50	15,08	14,58	14,82	15,36	14,74	1,57	0,17	0,025

Fuente: SPSS.

El estadístico F, con un valor de 1,57 y un nivel crítico asociado de 0,17, indica que no hay diferencias significativas entre las distintas facultades para la subdimensión de trabajo en equipo.

De este modo, aceptamos la hipótesis nula. Es decir, no existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias asociadas a la subdimensión de trabajo en equipo entre los alumnos UFV en función de la facultad.

En el Anexo 30 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

H4.7 Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias asociadas a la subdimensión de comunicación entre los alumnos UFV en función de la facultad a la que pertenecen (esta hipótesis es paralela a la hipótesis fundamental H 3.7).

Tabla 287. Diferencia de Medias entre Facultades en SD. Comunicación (UFV)

Subdimensión		Media F.1 (EDU)	Media F.2 (JE)	Media F.3 (CS)	Media F. 4 (CE)	Media F. 5 (EP)	Media F. 6 (CC)	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
4	Comunicación	15,40	15,26	14,09	13,59	14,36	14,26	5,23	0,00	0,079

Fuente: SPSS.

Las variaciones de las medias parecen indicar diferencias significativas.

El estadístico F, con un valor de 5,23 y un nivel crítico asociado de 0,00, indica que hay diferencias significativas entre las distintas facultades para la subdimensión de comunicación. De este modo, aceptamos la hipótesis alterna. Es decir, existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias asociadas a la subdimensión de comunicación entre los alumnos UFV en función de la facultad.

En la siguiente tabla, podemos observar que las diferencias se encuentran:

- Entre la Facultad de Educación (Facultad 1) y la de Ciencias de la Salud (Facultad 3), a favor de la primera,
- Entre la Facultad de Educación (Facultad 1) y la de Ciencias Experimentales (Facultad 4), a favor de la primera.
- Entre la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales (Facultad 2) y la de Ciencias Experimentales (Facultad 4), a favor de la primera.

Tabla 288. Comparaciones Múltiples para la SD. Comunicación (Scheffe)

UFV		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1 (EDU)	2	0,14	0,44	1,00	-1,32	1,59
	3	1,3049*	0,39	0,05	0,01	2,60
	4	1,8049*	0,45	0,01	0,30	3,31
	5	1,03	0,49	0,48	-0,60	2,66
	6	1,13	0,44	0,26	-0,35	2,62
2 (JE)	1	-0,14	0,44	1,00	-1,59	1,32
	3	1,17	0,38	0,10	-0,11	2,45
	4	1,6691*	0,45	0,02	0,18	3,16
	5	0,90	0,48	0,63	-0,72	2,52
	6	1,00	0,44	0,40	-0,48	2,47
3 (CS)	1	-1,3049*	0,39	0,05	-2,60	-0,01
	2	-1,17	0,38	0,10	-2,45	0,11
	4	0,50	0,40	0,90	-0,83	1,83
	5	-0,27	0,44	1,00	-1,75	1,20
	6	-0,17	0,39	1,00	-1,48	1,14
4 (CE)	1	-1,8049*	0,45	0,01	-3,31	-0,30
	2	-1,6691*	0,45	0,02	-3,16	-0,18
	3	-0,50	0,40	0,90	-1,83	0,83
	5	-0,77	0,50	0,79	-2,44	0,89
	6	-0,67	0,45	0,82	-2,19	0,85
5 (EP)	1	-1,03	0,49	0,48	-2,66	0,60
	2	-0,90	0,48	0,63	-2,52	0,72
	3	0,27	0,44	1,00	-1,20	1,75
	4	0,77	0,50	0,79	-0,89	2,44
	6	0,10	0,49	1,00	-1,54	1,75
6 (CC)	1	-1,13	0,44	0,26	-2,62	0,35
	2	-1,00	0,44	0,40	-2,47	0,48
	3	0,17	0,39	1,00	-1,14	1,48
	4	0,67	0,45	0,82	-0,85	2,19
	5	-0,10	0,49	1,00	-1,75	1,54

Fuente: SPSS. Nota: Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = 4,645. *. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

En el Anexo 31 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

H 4.8 Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias asociadas a los indicadores de conocimiento personal, aceptación de un mismo, dependencia de uno mismo, búsqueda de sentido, objetivos retadores, proactividad, cooperación, clima, orientación a resultados, comunicación verbal, comunicación no verbal y competencias de la comunicación entre los alumnos UFV en función de la facultad a la que pertenecen.

Vamos a proceder a realizar el contraste de estas 12 hipótesis conjuntamente.

En la siguiente tabla, se observan algunas diferencias significativas entre las facultades en función de los indicadores (en siete de ellos, sí; en los otros cinco, no).

De este modo, aceptamos la hipótesis alterna para los indicadores de conocimiento personal, búsqueda de sentido, objetivos retadores, proactividad, cooperación, comunicación verbal y comunicación no verbal; pero no para los indicadores de aceptación y dependencia de uno mismo, clima, orientación a resultados y competencias de la comunicación.

En el Anexo 32 se pueden encontrar todos los datos obtenidos a través de SPSS para esta hipótesis.

Tabla 289. Diferencia de Medias entre Facultades en los 12 Indicadores (UFV)

Indicadores		Media F.1 (EDU)	Media F.2 (JE)	Media F.3 (CS)	Media F. 4 (CE)	Media F. 5 (EP)	Media F. 6 (CC)	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Hipótesis alterna
1	Conocimiento personal	5,19	5,10	4,97	4,80	5,12	4,87	2,20	0,05	0,035	Sí
2	Aceptación de un mismo	5,13	5,10	4,81	4,80	5,12	4,93	1,67	0,14	0,027	No
3	Dependencia de uno mismo	5,10	5,16	5,11	4,75	5,15	5,07	1,83	0,11	0,029	No
4	Búsqueda de sentido	4,92	5,42	5,22	4,84	4,94	5,37	3,53	0,00	0,055	Sí
5	Objetivos retadores	5,02	5,12	5,02	4,52	4,85	5,15	3,37	0,01	0,053	Sí
6	Proactividad	5,21	5,18	5,03	4,75	4,82	5,20	2,60	0,03	0,041	Sí
7	Cooperación	5,19	5,06	4,76	5,09	5,09	4,78	2,58	0,03	0,041	Sí
8	Clima	5,29	4,96	4,98	4,91	5,24	5,00	1,62	0,15	0,026	No
9	Orientación a resultados	5,02	5,06	4,84	4,82	5,03	4,96	0,72	0,61	0,012	No
10	Comunicación verbal	5,06	5,12	4,66	4,43	4,79	4,87	4,28	0,00	0,066	Sí
11	Comunicación no verbal	4,98	4,96	4,38	4,23	4,55	4,22	5,54	0,00	0,084	Sí
12	Competencias de la comunicación	5,35	5,18	5,06	4,93	5,03	5,17	1,51	0,19	0,024	No

Fuente: SPSS.

A continuación, vamos a observar dónde están las diferencias para aquellos indicadores cuya diferencia ha salido significativa.

a) Indicador de conocimiento personal:

En la siguiente tabla podemos observar las diferencias de medias significativas. De este modo, las diferencias se encuentran:

- Entre la Facultad de Educación (Facultad 1) y la de Ciencias Experimentales (Facultad 4), a favor de la primera.
- Entre la Facultad de Educación (Facultad 1) y la de Ciencias de la Comunicación (Facultad 6), a favor de la primera.
- Entre la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales (Facultad 2) y la de Ciencias Experimentales (Facultad 4), a favor de la primera.
- Entre la Escuela Politécnica (Facultad 5) y la de Ciencias Experimentales (Facultad 4), a favor de la primera.

Tabla 290. Comparaciones Múltiples para el Indicador de Conocimiento Personal (DMS)

UFV		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1 (EDU)	2	0,09	0,14	0,54	-0,19	0,37
	3	0,22	0,13	0,08	-0,03	0,47
	4	0,39*	0,15	0,01	0,10	0,68
	5	0,07	0,16	0,68	-0,25	0,38
	6	0,32*	0,14	0,03	0,03	0,60
2 (JE)	1	-0,09	0,14	0,54	-0,37	0,19
	3	0,13	0,12	0,28	-0,11	0,38
	4	0,30*	0,14	0,04	0,02	0,59
	5	-0,02	0,16	0,89	-0,33	0,29
	6	0,23	0,14	0,11	-0,05	0,51
3 (CS)	1	-0,22	0,13	0,08	-0,47	0,03
	2	-0,13	0,12	0,28	-0,38	0,11
	4	0,17	0,13	0,19	-0,08	0,42
	5	-0,16	0,14	0,28	-0,44	0,13
	6	0,10	0,13	0,45	-0,15	0,35
4 (CE)	1	-0,39*	0,15	0,01	-0,68	-0,10
	2	-0,30*	0,14	0,04	-0,59	-0,02
	3	-0,17	0,13	0,19	-0,42	0,08
	5	-0,33*	0,16	0,04	-0,64	-0,01
	6	-0,07	0,15	0,62	-0,36	0,22
5 (EP)	1	-0,07	0,16	0,68	-0,38	0,25
	2	0,02	0,16	0,89	-0,29	0,33
	3	0,16	0,14	0,28	-0,13	0,44
	4	0,33*	0,16	0,04	0,01	0,64
	6	0,25	0,16	0,12	-0,06	0,57
6 (CC)	1	-0,32*	0,14	0,03	-0,60	-0,03
	2	-0,23	0,14	0,11	-0,51	0,05
	3	-0,10	0,13	0,45	-0,35	0,15
	4	0,07	0,15	0,62	-0,22	0,36
	5	-0,25	0,16	0,12	-0,57	0,06

Fuente: SPSS. Nota: Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = 0,490. *. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Utilizamos DMS, ya que Scheffe no ha mostrado la sensibilidad suficiente para encontrar las diferencias significativas manifestadas en el análisis de varianza factorial.

b) Indicador de búsqueda de sentido:

En la siguiente tabla podemos observar las diferencias de medias significativas. De este modo, las diferencias se encuentran:

- Entre la Facultad de Educación (Facultad 1) y la de Jurídicas y Empresariales (Facultad 2), a favor de la segunda.
- Entre la Facultad de Educación (Facultad 1) y la de Ciencias de la Comunicación (Facultad 6), a favor de la segunda.
- Entre la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales (Facultad 2) y la de Ciencias Experimentales (Facultad 4), a favor de la primera.
- Entre la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales (Facultad 2) y la Escuela Politécnica (Facultad 5), a favor de la primera.
- Entre la Facultad de Ciencias de la Salud (Facultad 3) y la de Ciencias Experimentales (Facultad 4), a favor de la primera.
- Entre la Escuela Politécnica (Facultad 5) y la Facultad de Ciencias de la Comunicación (Facultad 6), a favor de la segunda.
- Entre la Facultad de Ciencias de la Comunicación (Facultad 6) y la de Ciencias Experimentales (Facultad 4), a favor de la primera.

Como podemos observar, hemos utilizado DMS ya que Scheffe no ha mostrado la sensibilidad suficiente para encontrar las diferencias significativas manifestadas en el análisis de varianza factorial.

Tabla 291. Comparaciones Múltiples para el Indicador de Búsqueda de Sentido (DMS)

UFV		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1 (EDU)	2	-0,50*	0,18	0,01	-0,86	-0,14
	3	-0,30	0,16	0,07	-0,62	0,02
	4	0,08	0,19	0,69	-0,30	0,45
	5	-0,02	0,21	0,91	-0,43	0,38
	6	-0,45*	0,19	0,02	-0,82	-0,08
2 (JE)	1	0,50*	0,18	0,01	0,14	0,86
	3	0,20	0,16	0,20	-0,11	0,52
	4	0,58*	0,19	0,00	0,21	0,95
	5	0,48*	0,20	0,02	0,08	0,88
	6	0,05	0,19	0,79	-0,31	0,42
3 (CS)	1	0,30	0,16	0,07	-0,02	0,62
	2	-0,20	0,16	0,20	-0,52	0,11
	4	0,38*	0,17	0,03	0,05	0,70
	5	0,28	0,19	0,14	-0,09	0,64
	6	-0,15	0,17	0,35	-0,48	0,17
4 (CE)	1	-0,08	0,19	0,69	-0,45	0,30
	2	-0,58*	0,19	0,00	-0,95	-0,21
	3	-0,38*	0,17	0,03	-0,70	-0,05
	5	-0,10	0,21	0,64	-0,51	0,31
	6	-0,53*	0,19	0,01	-0,90	-0,15
5 (EP)	1	0,02	0,21	0,91	-0,38	0,43
	2	-0,48*	0,20	0,02	-0,88	-0,08
	3	-0,28	0,19	0,14	-0,64	0,09
	4	0,10	0,21	0,64	-0,31	0,51
	6	-0,43*	0,21	0,04	-0,84	-0,02
6 (CC)	1	0,45*	0,19	0,02	0,08	0,82
	2	-0,05	0,19	0,79	-0,42	0,31
	3	0,15	0,17	0,35	-0,17	0,48
	4	0,53*	0,19	0,01	0,15	0,90
	5	0,43*	0,21	0,04	0,02	0,84

Fuente: SPSS. Nota: Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = 0,823 *. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

c) Indicador de objetivos retadores:

En la siguiente tabla podemos observar las diferencias de medias significativas entre las facultades para el indicador de objetivos retadores. Concretamente, las diferencias se encuentran:

- Entre la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales (Facultad 2) y la de Ciencias Experimentales (Facultad 4), a favor de la primera.
- Entre la Facultad de Ciencias Experimentales (Facultad 4) y la de Ciencias de la Comunicación (Facultad 6), a favor de la segunda.

Tabla 292. Comparaciones Múltiples para el Indicador de Objetivos Retadores (Scheffe)

UFV		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1 (EDU)	2	-0,10	0,17	1,00	-0,68	0,48
	3	0,00	0,15	1,00	-0,52	0,51
	4	0,50	0,18	0,17	-0,10	1,10
	5	0,17	0,19	0,98	-0,48	0,82
	6	-0,13	0,18	0,99	-0,72	0,46
2 (JE)	1	0,10	0,17	1,00	-0,48	0,68
	3	0,10	0,15	0,99	-0,41	0,60
	4	0,60*	0,18	0,05	0,01	1,19
	5	0,27	0,19	0,85	-0,37	0,91
	6	-0,03	0,17	1,00	-0,62	0,55
3 (CS)	1	0,00	0,15	1,00	-0,51	0,52
	2	-0,10	0,15	0,99	-0,60	0,41
	4	0,50	0,16	0,08	-0,03	1,03
	5	0,17	0,17	0,96	-0,41	0,76
	6	-0,13	0,16	0,98	-0,65	0,39
4 (CE)	1	-0,50	0,18	0,17	-1,10	0,10
	2	-0,60*	0,18	0,05	-1,19	-0,01
	3	-0,50	0,16	0,08	-1,03	0,03
	5	-0,33	0,20	0,74	-0,99	0,33
	6	-0,63*	0,18	0,03	-1,23	-0,03
5 (EP)	1	-0,17	0,19	0,98	-0,82	0,48
	2	-0,27	0,19	0,85	-0,91	0,37
	3	-0,17	0,17	0,96	-0,76	0,41
	4	0,33	0,20	0,74	-0,33	0,99
	6	-0,30	0,19	0,79	-0,96	0,35
6 (CC)	1	0,13	0,18	0,99	-0,46	0,72
	2	0,03	0,17	1,00	-0,55	0,62
	3	0,13	0,16	0,98	-0,39	0,65
	4	0,63*	0,18	0,03	0,03	1,23
	5	0,30	0,19	0,79	-0,35	0,96

Fuente: SPSS. Nota: Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = 0,731. *. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

d) Indicador de proactividad

En la siguiente tabla podemos observar las diferencias de medias significativas entre las facultades para el indicador de proactividad. Concretamente, las diferencias se encuentran:

- Entre la Facultad de Educación (Facultad 1) y la de Ciencias Experimentales (Facultad 4), a favor de la primera.
- Entre la Facultad de Educación (Facultad 1) y la Escuela Politécnica (Facultad 5), a favor de la primera.
- Entre la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales (Facultad 2) y la de Ciencias Experimentales (Facultad 4), a favor de la primera.
- Entre la Facultad de Ciencias Experimentales (Facultad 4) y la de Ciencias de la Comunicación (Facultad 6), a favor de la segunda.
- Entre la Escuela Politécnica (Facultad 5) y la Facultad de Ciencias de la Comunicación (Facultad 6), a favor de la segunda.

Como podemos observar, hemos utilizado DMS ya que Scheffe no ha mostrado la sensibilidad suficiente para encontrar las diferencias significativas manifestadas en el análisis de varianza factorial.

Tabla 293. Comparaciones Múltiples para el Indicador de Proactividad (DMS)

UFV		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1 (EDU)	2	0,03	0,17	0,86	-0,30	0,36
	3	0,17	0,15	0,24	-0,12	0,46
	4	0,46*	0,17	0,01	0,12	0,80
	5	0,39*	0,19	0,04	0,02	0,76
	6	0,01	0,17	0,94	-0,32	0,35
2 (JE)	1	-0,03	0,17	0,86	-0,36	0,30
	3	0,15	0,15	0,32	-0,14	0,43
	4	0,43*	0,17	0,01	0,10	0,76
	5	0,36	0,18	0,05	0,00	0,72
	6	-0,02	0,17	0,93	-0,35	0,31
3 (CS)	1	-0,17	0,15	0,24	-0,46	0,12
	2	-0,15	0,15	0,32	-0,43	0,14
	4	0,28	0,15	0,06	-0,01	0,58
	5	0,22	0,17	0,20	-0,11	0,55
	6	-0,16	0,15	0,28	-0,46	0,13
4 (CE)	1	-0,46*	0,17	0,01	-0,80	-0,12
	2	-0,43*	0,17	0,01	-0,76	-0,10
	3	-0,28	0,15	0,06	-0,58	0,01
	5	-0,07	0,19	0,72	-0,44	0,30
	6	-0,45*	0,17	0,01	-0,79	-0,10
5 (EP)	1	-0,39*	0,19	0,04	-0,76	-0,02
	2	-0,36	0,18	0,05	-0,72	0,00
	3	-0,22	0,17	0,20	-0,55	0,11
	4	0,07	0,19	0,72	-0,30	0,44
	6	-0,38*	0,19	0,04	-0,75	-0,01
6 (CC)	1	-0,01	0,17	0,94	-0,35	0,32
	2	0,02	0,17	0,93	-0,31	0,35
	3	0,16	0,15	0,28	-0,13	0,46
	4	0,45*	0,17	0,01	0,10	0,79
	5	0,38*	0,19	0,04	0,01	0,75

Fuente: SPSS. Nota: Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = 0,675 *. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

e) Indicador de cooperación

En la siguiente tabla podemos observar las diferencias de medias significativas entre las facultades para el indicador de cooperación. Concretamente, las diferencias se encuentran:

- Entre la Facultad de Educación (Facultad 1) y la de Ciencias de la Salud (Facultad 3), a favor de la primera.
- Entre la Facultad de Educación (Facultad 1) y la de Ciencias de la Comunicación (Facultad 6), a favor de la primera.
- Entre la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales (Facultad 2) y la de Ciencias de la Salud (Facultad 3), a favor de la primera.
- Entre la Facultad de Ciencias de la Salud (Facultad 3) y la de Ciencias Experimentales (Facultad 4), a favor de la segunda.

Como podemos observar, hemos utilizado DMS ya que Scheffe no ha mostrado la sensibilidad suficiente para encontrar las diferencias significativas manifestadas en el análisis de varianza factorial.

Tabla 294. Comparaciones Múltiples para el Indicador de Cooperación (DMS)

UFV		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1 (EDU)	2	0,13	0,17	0,46	-0,21	0,46
	3	0,43*	0,15	0,01	0,13	0,72
	4	0,10	0,18	0,58	-0,25	0,44
	5	0,10	0,19	0,61	-0,28	0,47
	6	0,40*	0,17	0,02	0,06	0,75
2 (JE)	1	-0,13	0,17	0,46	-0,46	0,21
	3	0,30*	0,15	0,05	0,00	0,59
	4	-0,03	0,17	0,86	-0,37	0,31
	5	-0,03	0,19	0,87	-0,40	0,34
	6	0,28	0,17	0,11	-0,06	0,62
3 (CS)	1	-0,43*	0,15	0,01	-0,72	-0,13
	2	-0,30*	0,15	0,05	-0,59	0,00
	4	-0,33*	0,16	0,04	-0,64	-0,02
	5	-0,33	0,17	0,06	-0,67	0,01
	6	-0,02	0,15	0,89	-0,32	0,28
4 (CE)	1	-0,10	0,18	0,58	-0,44	0,25
	2	0,03	0,17	0,86	-0,31	0,37
	3	0,33*	0,16	0,04	0,02	0,64
	5	0,00	0,19	1,00	-0,38	0,38
	6	0,31	0,18	0,08	-0,04	0,66
5 (EP)	1	-0,10	0,19	0,61	-0,47	0,28
	2	0,03	0,19	0,87	-0,34	0,40
	3	0,33	0,17	0,06	-0,01	0,67
	4	0,00	0,19	1,00	-0,38	0,38
	6	0,31	0,19	0,11	-0,07	0,69
6 (CC)	1	-0,40*	0,17	0,02	-0,75	-0,06
	2	-0,28	0,17	0,11	-0,62	0,06
	3	0,02	0,15	0,89	-0,28	0,32
	4	-0,31	0,18	0,08	-0,66	0,04
	5	-0,31	0,19	0,11	-0,69	0,07

Fuente: SPSS. Nota: Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = 0,714 *. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

f) Indicador de comunicación verbal

En la siguiente tabla podemos observar las diferencias de medias significativas entre las facultades para el indicador de comunicación verbal. Concretamente, las diferencias se encuentran:

- Entre la Facultad de Educación (Facultad 1) y la de Ciencias Experimentales (Facultad 4), a favor de la primera.
- Entre la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales (Facultad 2) y la de Ciencias Experimentales (Facultad 4), a favor de la primera.

Tabla 295. Comparaciones Múltiples para el Indicador de Comunicación Verbal (Scheffe)

UFV		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1 (EDU)	2	-0,06	0,18	1,00	-0,65	0,53
	3	0,40	0,16	0,25	-0,12	0,93
	4	0,63*	0,18	0,04	0,02	1,24
	5	0,27	0,20	0,86	-0,39	0,94
	6	0,19	0,18	0,95	-0,41	0,80
2 (JE)	1	0,06	0,18	1,00	-0,53	0,65
	3	0,46	0,15	0,12	-0,06	0,98
	4	0,69*	0,18	0,01	0,08	1,29
	5	0,33	0,20	0,72	-0,32	0,99
	6	0,25	0,18	0,85	-0,35	0,85
3 (CS)	1	-0,40	0,16	0,25	-0,93	0,12
	2	-0,46	0,15	0,12	-0,98	0,06
	4	0,23	0,16	0,85	-0,31	0,77
	5	-0,13	0,18	0,99	-0,73	0,47
	6	-0,21	0,16	0,88	-0,74	0,32
4 (CE)	1	-0,63*	0,18	0,04	-1,24	-0,02
	2	-0,69*	0,18	0,01	-1,29	-0,08
	3	-0,23	0,16	0,85	-0,77	0,31
	5	-0,36	0,20	0,68	-1,03	0,32
	6	-0,44	0,18	0,35	-1,05	0,18
5 (EP)	1	-0,27	0,20	0,86	-0,94	0,39
	2	-0,33	0,20	0,72	-0,99	0,32
	3	0,13	0,18	0,99	-0,47	0,73
	4	0,36	0,20	0,68	-0,32	1,03
	6	-0,08	0,20	1,00	-0,75	0,59
6 (CC)	1	-0,19	0,18	0,95	-0,80	0,41
	2	-0,25	0,18	0,85	-0,85	0,35
	3	0,21	0,16	0,88	-0,32	0,74
	4	0,44	0,18	0,35	-0,18	1,05
	5	0,08	0,20	1,00	-0,59	0,75

Fuente: SPSS. Nota: Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = 0,764. *. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

g) Indicador de comunicación no verbal

En la siguiente tabla podemos observar las diferencias de medias significativas entre las facultades para el indicador de comunicación no verbal. Concretamente, las diferencias se encuentran:

- Entre la Facultad de Educación (Facultad 1) y la de Ciencias Experimentales (Facultad 4), a favor de la primera.
- Entre la Facultad de Educación (Facultad 1) y la de Ciencias de la Comunicación (Facultad 6), a favor de la primera.
- Entre la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales (Facultad 2) y la de Ciencias Experimentales (Facultad 4), a favor de la primera.
- Entre la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales (Facultad 2) y la de Ciencias de la Comunicación (Facultad 6), a favor de la primera.

Tabla 296. Comparaciones Múltiples para el Indicador de Comunicación No Verbal (Scheffe)

UFV		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1 (EDU)	2	0,02	0,21	1,00	-0,68	0,72
	3	0,60	0,19	0,06	-0,02	1,22
	4	0,75*	0,22	0,03	0,03	1,47
	5	0,43	0,23	0,63	-0,35	1,22
	6	0,76*	0,21	0,03	0,05	1,48
2 (JE)	1	-0,02	0,21	1,00	-0,72	0,68
	3	0,58	0,18	0,07	-0,03	1,20
	4	0,73*	0,21	0,04	0,02	1,45
	5	0,41	0,23	0,67	-0,36	1,19
	6	0,74*	0,21	0,03	0,04	1,45
3 (CS)	1	-0,60	0,19	0,06	-1,22	0,02
	2	-0,58	0,18	0,07	-1,20	0,03
	4	0,15	0,19	0,99	-0,49	0,79
	5	-0,17	0,21	0,99	-0,88	0,54
	6	0,16	0,19	0,98	-0,47	0,79
4 (CE)	1	-0,75*	0,22	0,03	-1,47	-0,03
	2	-0,73*	0,21	0,04	-1,45	-0,02
	3	-0,15	0,19	0,99	-0,79	0,49
	5	-0,32	0,24	0,88	-1,11	0,48
	6	0,01	0,22	1,00	-0,72	0,74
5 (EP)	1	-0,43	0,23	0,63	-1,22	0,35
	2	-0,41	0,23	0,67	-1,19	0,36
	3	0,17	0,21	0,99	-0,54	0,88
	4	0,32	0,24	0,88	-0,48	1,11
	6	0,33	0,24	0,86	-0,46	1,12
6 (CC)	1	-0,76*	0,21	0,03	-1,48	-0,05
	2	-0,74*	0,21	0,03	-1,45	-0,04
	3	-0,16	0,19	0,98	-0,79	0,47
	4	-0,01	0,22	1,00	-0,74	0,72
	5	-0,33	0,24	0,86	-1,12	0,46

Fuente: SPSS. Nota: Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = 1,067. *. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Tabla 297. Síntesis de Resultados de la Cuarta Hipótesis Complementaria

H.4. Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos UFV en función de la facultad a la que pertenecen.		Diferencia medias entre facultades	F	Sig. (bilateral)	Aceptamos hipótesis alterna
H4.1	Puntuación Total	Sí	3,73	0,00	Sí
H4.2	Dimensión Intrapersonal	Sí	3,41	0,01	Sí
H4.3	Dimensión Interpersonal	Sí	3,86	0,00	Sí
H4.4	Subdimensión Mirada Profunda	Sí	2,54	0,03	Sí
H4.5	Subdimensión Superación Personal	Sí	4,47	0,00	Sí
H4.6	Subdimensión Trabajo en Equipo	Sí	1,57	0,17	No
H4.7	Subdimensión Comunicación	Sí	5,23	0,00	Sí
H4.8	12 Indicadores	Sí	Oscila entre 0,72 y 5,54	Oscila entre 0,61 y 0,00	Sí, en todos los indicadores menos: 2, 3, 8, 9 y 12

Fuente: elaboración propia.

12.1.5. Quinta hipótesis. Diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales en UFV en función del sexo

Pregunta, objetivo e hipótesis quinta (H 5)

Continuamos con la pregunta, objetivo e hipótesis quinta de nuestro estudio.

Tabla 298. Pregunta, Objetivo e Hipótesis Quinta

P5	¿Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo?	O5	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo.	H5	Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, analizamos las siguientes hipótesis:

H 5.1. Existen diferencias significativas respecto de la puntuación total entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso en función del sexo (esta hipótesis es paralela a la hipótesis fundamental H 4.1).

Tabla 299. Diferencia de Medias entre Mujeres y Hombres para Puntuación Total

Estadísticos descriptivos ^a			
Variable dependiente: Puntuación Total			
Sexo	Media	Desviación típica	N
Mujer	59,65	6,07	208
Hombre	59,46	6,85	101
Total	59,59	6,32	309

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV.

La media del sexo nos indica que la puntuación total del hombre es menor que la de la mujer en 0,19 puntos. Por lo que, no parece que vaya a haber diferencias significativas en función del sexo.

Tabla 300. ANOVA. Diferencia en Puntuación Total en Función del Sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Puntuación Total						
Universidad UFV	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Sexo	2,55	1	2,55	0,06	0,80	0,00
Error	12314,43	307	40,11			
Total corregida	12316,98	308				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,000 (R cuadrado corregida = ,003).

El estadístico F (0,06) y su nivel de significación (0,80) nos indican que no hay diferencias significativas; por tanto, aceptamos la hipótesis nula, es decir, la puntuación total no varía significativamente en función del sexo.

H5.2. Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de la dimensión intrapersonal entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso en función del sexo (esta hipótesis es paralela a la hipótesis fundamental H 4.2).

Tabla 301. Diferencia de Medias entre Mujeres y Hombres para D. Intrapersonal

Estadísticos descriptivos ^a			
Variable dependiente: Dimensión Intrapersonal			
Sexo	Media	Desviación típica	N
Mujer	30,25	3,22	208
Hombre	30,03	3,70	101
Total	30,17	3,38	309

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV.

La media del sexo nos indica que la dimensión intrapersonal del hombre es menor que la de la mujer en 0,22 puntos. Por lo que, no parece que vaya a haber diferencias significativas en función del sexo.

Tabla 302. ANOVA. Diferencia en D. Intrapersonal en Función del Sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Dimensión Intrapersonal						
Universidad UFV	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Sexo	3,16	1	3,16	0,28	0,60	0,00
Error	3509,41	307	11,43			
Total corregida	3512,56	308				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,000 (R cuadrado corregida = ,003).

El estadístico F (0,28) y su nivel de significación (0,60) nos indican que no hay diferencias significativas; por tanto, aceptamos la hipótesis nula, es decir, no existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de la dimensión intrapersonal entre los alumnos de la UFV de primer curso en función del sexo.

H 5.3. Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de la dimensión interpersonal entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso en función del sexo (esta hipótesis es paralela a la hipótesis fundamental H 4.3).

Tabla 303. Diferencia de Medias entre Mujeres y Hombres para D. Interpersonal

Estadísticos descriptivos ^a			
Variable dependiente: Dimensión Interpersonal			
Sexo	Media	Desviación típica	N
Mujer	29,40	3,64	208
Hombre	29,43	3,84	101
Total	29,41	3,70	309

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV.

La media del sexo nos indica que la puntuación total de la mujer es menor que la del hombre en 0,03 puntos. Por lo que, no encontraremos diferencias significativas en función del sexo.

Tabla 304. ANOVA. Diferencia en D. Interpersonal en Función del Sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Dimensión Interpersonal						
Universidad UFV	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Sexo	0,03	1	0,03	0,00	0,96	0,00
Error	4212,77	307	13,72			
Total corregida	4212,80	308				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,000 (R cuadrado corregida = ,003).

El estadístico F (0,00) y su nivel de significación (0,96) nos indican que hay no diferencias significativas; por tanto, aceptamos la hipótesis nula, es decir, no existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de la dimensión interpersonal en los alumnos de la UFV de primer curso en función del sexo.

Tabla 305. Síntesis de Resultados de la Quinta Hipótesis Complementaria

H.5. Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo.		Diferencia medias Mujer-Hombre	F	Sig. (bilateral)	Aceptamos hipótesis alterna
H5.1	Puntuación Total mayor en mujeres que en hombres	0,19	0,06	0,80	No
H5.2	Dimensión Intrapersonal mayor en mujeres que en hombres	0,22	0,28	0,60	No
H5.3	Dimensión Interpersonal mayor en mujeres que en hombres	-0,03	0,00	0,96	No

Fuente: elaboración propia.

12.1.6. Sexta hipótesis. Diferencias significativas en la autopercepción de desarrollo de las competencias personales en UFV debido a la intersección entre facultad y sexo

Pregunta, objetivo e hipótesis sexta (H 6)

Continuamos con la pregunta, objetivo e hipótesis sexta de nuestro estudio.

Tabla 306. Pregunta, Objetivo e Hipótesis Sexta

P6	¿Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo?	O6	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.	H6	Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, analizamos las siguientes hipótesis:

H 6.1. La puntuación total de los alumnos universitarios de la UFV de primer curso varía significativamente debido a la intersección entre facultad y sexo (esta hipótesis es paralela a la hipótesis fundamental H 5.1).

Tabla 307. Diferencia de Medias para Puntuación Total debido a la Intersección entre Facultad y Sexo

		Estadísticos descriptivos ^a			
		Variable dependiente: Puntuación Total			
Facultad UFV	Sexo	Media	Diferencia Media M -H	Desviación típica	N
1 (EDU)	Mujer	61,17	-1,97	7,23	41
	Hombre	63,14		5,27	7
	Total	61,46		6,97	48
2 (JE)	Mujer	61,87	0,83	4,14	23
	Hombre	61,04		6,42	27
	Total	61,42		5,46	50
3 (CS)	Mujer	58,59	-1,48	6,05	74
	Hombre	60,07		5,24	14
	Total	58,83		5,92	88
4 (CE)	Mujer	57,38	1,88	4,40	32
	Hombre	55,50		4,15	12
	Total	56,86		4,37	44
5 (PS)	Mujer	57,83	-2,31	6,71	6
	Hombre	60,15		8,12	27
	Total	59,73		7,84	33
6 (CC)	Mujer	61,16	5,16	5,96	32
	Hombre	56,00		7,14	14
	Total	59,59		6,71	46
Total	Mujer	59,65	0,19	6,07	208
	Hombre	59,46		6,85	101
	Total	59,59		6,32	309

Fuente: SPSS. Nota: a. Universidad = UFV.

Tabla 308. ANOVA. Diferencia en Puntuación Total debido a la Intersección entre Facultad y Sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Puntuación Total						
Universidad UFV	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Facultad	725,29	5	145,06	3,84	0,00	0,06
Sexo	5,85	1	5,85	0,15	0,69	0,00
Facultad * Sexo	348,74	5	69,75	1,84	0,10	0,03
Error	11229,96	297	37,81			
Total corregida	12316,98	308				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,088 (R cuadrado corregida = ,054).

Analizamos exclusivamente la intersección entre facultad y sexo, ya que tanto la facultad como el sexo han sido analizadas previamente en las hipótesis cuatro y cinco.

Como podemos observar en esta tabla, el estadístico F (1,84) y su nivel crítico (0,10) indican que no hay diferencias significativas. De este modo, aceptamos la hipótesis nula, es decir, no existen diferencias significativas en la puntuación total de los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.

H 6.2. Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de la dimensión intrapersonal entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso debido a la intersección entre facultad y sexo (esta hipótesis es paralela a la hipótesis fundamental H 5.2).

Tabla 309. Diferencia de para D. Intrapersonal debido a la Intersección entre Facultad y Sexo

		Estadísticos descriptivos ^a			
		Variable dependiente: Dimensión Intrapersonal			
Facultad UFV	Sexo	Media	Diferencia Media M -H	Desviación típica	N
1 (EDU)	Mujer	30,24	-2,18	3,85	41
	Hombre	32,43		2,51	7
	Total	30,56		3,74	48
2 (JE)	Mujer	31,26	0,33	2,61	23
	Hombre	30,93		3,46	27
	Total	31,08		3,08	50
3 (CS)	Mujer	30,18	0,10	3,07	74
	Hombre	30,07		2,62	14
	Total	30,16		2,99	88
4 (CE)	Mujer	28,56	0,40	2,61	32
	Hombre	28,17		1,75	12
	Total	28,45		2,40	44
5 (PS)	Mujer	29,33	-0,81	2,73	6
	Hombre	30,15		4,71	27
	Total	30,00		4,39	33
6 (CC)	Mujer	31,53	3,10	3,06	32
	Hombre	28,43		3,72	14
	Total	30,59		3,54	46
Total	Mujer	30,25	0,22	3,22	208
	Hombre	30,03		3,70	101
	Total	30,17		3,38	309

Fuente: SPSS. Nota: a. Universidad = UFV.

Tabla 310. ANOVA. Diferencia en D. Intrapersonal debido a la Intersección entre Facultad y Sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Dimensión Intrapersonal						
Universidad UFV	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Facultad	193,56	5	38,71	3,60	0,004	0,06
Sexo	1,17	1	1,17	0,11	0,742	0,00
Facultad * Sexo	119,40	5	23,88	2,22	0,057	0,04
Error	3196,89	297	10,76			
Total corregida	3512,563	308				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,090 (R cuadrado corregida = ,056).

Analizamos exclusivamente la intersección entre facultad y sexo, ya que tanto la facultad como el sexo han sido analizadas previamente en las hipótesis cuatro y cinco.

Como podemos observar, el estadístico F (2,22) y su nivel crítico (0,06) indican que no hay diferencias significativas; por lo que aceptamos la hipótesis nula, es decir, no existen diferencias significativas en la dimensión intrapersonal de los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.

H 6.3. Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de la dimensión interpersonal entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso debido a la intersección entre facultad y sexo (esta hipótesis es paralela a la hipótesis fundamental H 5.3).

Tabla 311. Diferencia de Medias para D. Interpersonal debido a la Intersección entre Facultad y Sexo

		Estadísticos descriptivos ^a			
		Variable dependiente: Dimensión Interpersonal			
Facultad UFV	Sexo	Media	Diferencia Media M -H	Desviación típica	N
1 (EDU)	Mujer	30,93	0,21	4,02	41
	Hombre	30,71		3,64	7
	Total	30,90		3,93	48
2 (JE)	Mujer	30,61	0,50	2,19	23
	Hombre	30,11		3,95	27
	Total	30,34		3,24	50
3 (CS)	Mujer	28,42	-1,58	3,80	74
	Hombre	30,00		2,91	14
	Total	28,67		3,70	88
4 (CE)	Mujer	28,81	1,48	2,87	32
	Hombre	27,33		3,42	12
	Total	28,41		3,06	44
5 (PS)	Mujer	28,50	-1,50	4,23	6
	Hombre	30,00		4,09	27
	Total	29,73		4,09	33
6 (CC)	Mujer	29,63	2,05	3,44	32
	Hombre	27,57		3,72	14
	Total	29,00		3,61	46
Total	Mujer	29,40	-0,02	3,64	208
	Hombre	29,43		3,84	101
	Total	29,41		3,70	309

Fuente: SPSS. Nota: a. Universidad = UFV.

Tabla 312. ANOVA. Diferencia en D. Interpersonal debido a la Intersección entre Facultad y Sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Dimensión Interpersonal						
Universidad UFV	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Facultad	182,43	5	36,486	2,81	0,02	0,05
Sexo	1,79	1	1,791	0,14	0,71	0,00
Facultad * Sexo	100,12	5	20,025	1,54	0,18	0,03
Error	3856,34	297	12,984			
Total corregida	4212,80	308				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,085 (R cuadrado corregida = ,051).

Analizamos exclusivamente la intersección entre facultad y sexo, ya que tanto la facultad como el sexo han sido analizadas previamente en las hipótesis cuatro y cinco.

Como podemos observar, el estadístico F (1,54) y su nivel crítico (0,18) indican que no hay diferencias significativas; por lo que aceptamos la hipótesis nula, es decir, no existen diferencias significativas en la dimensión interpersonal de los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.

Tabla 313. Síntesis de Resultados de la Sexta Hipótesis Complementaria

H.6. Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.		Diferencia medias	F	Sig. (bilateral)	Aceptamos hipótesis alterna
H6.1	Puntuación Total	Sí	1,84	0,10	No
H6.2	Dimensión Intrapersonal	Sí	2,22	0,06	No
H6.3	Dimensión Interpersonal	Sí	1,54	0,18	No

Fuente: elaboración propia.

12.1.7. Séptima hipótesis. Diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales en UFV en función de la edad

Pregunta, objetivo e hipótesis séptima (H 7)

Continuamos con la pregunta, objetivo e hipótesis séptima de nuestro estudio.

Tabla 314. Pregunta, Objetivo e Hipótesis Séptima

P7	¿Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre alumnos de primer curso de la UFV en función de la edad?	O7	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primer curso de la UFV en función de la edad.	H7	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primer curso de la UFV en función de la edad.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, analizamos las siguientes hipótesis:

H 7.1. Existen diferencias significativas respecto de la puntuación total entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso en función de la edad (esta hipótesis se ha realizado con la base de datos del postest de nuestro cuestionario principal).

Tabla 315. Diferencia de Medias entre las Distintas Edades en la Puntuación Total

Estadísticos descriptivos ^a			
Variable dependiente: Puntuación Total			
Edad	Media	Desviación típica	N
18	182,85	16,44	168
19	181,19	17,32	113
20 o más	181,22	17,65	73
Total	181,98	16,95	354

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV.

Tabla 316. ANOVA. Diferencia en Puntuación Total en Función de la Edad

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Puntuación Total						
Universidad UFV	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Edad	237,71	2	118,86	0,41	0,66	0,00
Error	101138,19	351	288,14			
Total corregida	101375,90	353				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,002 (R cuadrado corregida = ,003).

El estadístico F (0,41) y su nivel crítico (0,66) nos indican que hay no diferencias significativas; por tanto aceptamos la hipótesis nula, es decir, la puntuación total entre los alumnos universitarios de primero de la UFV no varía significativamente en función de la edad.

H 7.2. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la dimensión intrapersonal entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso en función de la edad.

Tabla 317. Diferencia de Medias entre las Distintas Edades en D. Intrapersonal

Estadísticos descriptivos ^a			
Variable dependiente: Dimensión Intrapersonal			
Edad	Media	Desviación típica	N
18	91,68	8,85	168
19	91,12	9,26	113
20 o más	90,82	9,73	73
Total	91,32	9,15	354

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV.

Tabla 318. ANOVA. Diferencia en D. Intrapersonal en Función de la Edad

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Dimensión Intrapersonal						
Universidad UFV	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Edad	45,17	2	22,59	0,27	0,76	0,00
Error	29518,47	351	84,10			
Total corregida	29563,64	353				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,002 (R cuadrado corregida = ,004).

El estadístico F (0,27) y su nivel crítico (0,76) nos indican que hay no diferencias significativas; por tanto aceptamos la hipótesis nula, es decir, la dimensión intrapersonal no varía significativamente entre los alumnos universitarios de primero de la UFV en función de la edad.

H 7.3. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de la dimensión interpersonal entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso en función de la edad.

Tabla 319. Diferencia de Medias entre las Distintas Edades en D. Interpersonal

Estadísticos descriptivos ^a			
Variable dependiente: Dimensión Interpersonal			
Edad	Media	Desviación típica	N
18	91,16	8,90	168
19	90,08	9,01	113
20 o más	90,40	8,95	73
Total	90,66	8,93	354

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV.

Tabla 320. ANOVA. Diferencia en D. Interpersonal en Función de la Edad

Pruebas de los efectos inter-sujetos ^a						
Variable dependiente: Dimensión Interpersonal						
Universidad UFV	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Edad	85,22	2	42,61	0,53	0,59	0,00
Error	28076,42	351	79,99			
Total corregida	28161,64	353				

Fuente: SPSS.

Nota: a. Universidad = UFV. b. R cuadrado = ,003 (R cuadrado corregida = ,003).

El estadístico F (0,53) y su nivel crítico (0,59) nos indican que hay no diferencias significativas; por tanto aceptamos la hipótesis nula, es decir, la dimensión interpersonal no varía significativamente entre los alumnos universitarios de primero de la UFV en función de la edad.

Tabla 321. Síntesis de Resultados de la Séptima Hipótesis Complementaria

H.7. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función de la edad.		Diferencia medias edades	F	Sig. (bilateral)	Aceptamos hipótesis alterna
H7.1	Puntuación Total	Sí	0,41	0,66	No
H7.2	Dimensión Intrapersonal	Sí	0,27	0,76	No
H7.3	Dimensión Interpersonal	Sí	0,53	0,59	No

Fuente: elaboración propia.

12.2. Cuadro síntesis de las hipótesis complementarias

A continuación, vamos a presentar una tabla síntesis de las siete hipótesis complementarias a través de la cual:

- **Aceptamos la hipótesis alterna para la primera hipótesis general y sus 8 específicas.** Por lo tanto, existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades respecto de la puntuación total, de la dimensión intrapersonal e interpersonal y de las subdimensiones de mirada profunda, superación personal, trabajo en equipo y comunicación; así como respecto de los 12 indicadores reflejados, objeto del segundo cuestionario.
- **Aceptamos la hipótesis alterna para la segunda hipótesis general y algunas de sus 8 específicas.** Por lo tanto, existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan, respecto de la puntuación total, de la dimensión intrapersonal y de las subdimensiones de mirada profunda y superación personal; así como respecto de 7 de los 12 indicadores reflejados, objeto del segundo cuestionario. Sin embargo, no existen diferencias significativas respecto de la dimensión interpersonal, ni de las subdimensiones de trabajo en equipo y comunicación; ni tampoco respecto de los indicadores del 7 al 11.
- **Aceptamos la hipótesis alterna para la tercera hipótesis general y algunas de sus 8 específicas.** Lo que significa que, existen diferencias significativas en el grado de

autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de la Facultad de Educación que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no la cursan (alumnos UCM) respecto de la puntuación total, de la dimensión intrapersonal e interpersonal y de las subdimensiones de mirada profunda, superación personal y comunicación; así como respecto de 8 de los 12 indicadores reflejados, objeto del segundo cuestionario. Sin embargo, no existen diferencias significativas respecto de la subdimensión de trabajo en equipo, ni de los indicadores 3, 7, 8 y 9.

▪ **Aceptamos la hipótesis alterna para la cuarta hipótesis general y algunas de sus 8 específicas.** Lo que significa que, existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen respecto de la puntuación total, de la dimensión intrapersonal e interpersonal y de las subdimensiones de mirada profunda, superación personal y comunicación; así como respecto de 7 de los 12 indicadores reflejados, objeto del segundo cuestionario. Sin embargo, no existen diferencias significativas respecto de la subdimensión de trabajo en equipo, ni de los indicadores 2, 3, 8, 9 y 12.

▪ **Rechazamos la hipótesis alterna para la quinta hipótesis general y sus 3 específicas.** Lo que significa que, no existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo ni respecto de la puntuación total, ni de la dimensión intrapersonal e interpersonal.

- **Rechazamos la hipótesis alterna para la sexta hipótesis general y sus 3 específicas.** Lo que significa que, no existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo ni respecto de la puntuación total, ni de la dimensión intrapersonal e interpersonal.
- **Rechazamos la hipótesis alterna para la séptima hipótesis general y sus 3 específicas.** Lo que significa que, no existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primer curso de la UFV en función de la edad ni respecto de la puntuación total, ni de la dimensión intrapersonal e interpersonal.

Estas tres últimas hipótesis, las dos primeras relacionadas con el sexo y la última con la edad, sin ser el principal objeto de análisis y estudio de nuestra tesis, nos han parecido que debían ser contrastadas.

Por último, como conclusión general, podemos aseverar que el programa de formación en competencias personales (asignatura HCP) ha tenido un impacto significativo en el desarrollo de estas competencias en los universitarios de la UFV; lo cual podemos ver reflejado específicamente en las hipótesis 2 y 3 recién comentadas. Especialmente, el impacto de esta formación parece haber sido mayor en la dimensión intrapersonal y en las subdimensiones de mirada profunda y superación personal que en la dimensión interpersonal; donde, específicamente, la subdimensión de trabajo en equipo no presenta diferencias significativas entre los alumnos de la UCM y de la UFV en el segundo cuestionario.

Tabla 322. Síntesis de Resultados de las Siete Hipótesis Complementarias

H.1. Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades (UCM y UFV).		Se acepta hipótesis alterna	H.2. Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de primero de la UFV, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de primero de la UCM, que no la cursan.		Se acepta hipótesis alterna
H1.1	Puntuación Total	Sí	H2.1	Puntuación Total	Sí, a favor de la UFV
H1.2	Dimensión Intrapersonal	Sí	H2.2	Dimensión Intrapersonal	Sí, a favor de la UFV
H1.3	Dimensión Interpersonal	Sí	H2.3	Dimensión Interpersonal	No
H1.4	Subdimensión Mirada Profunda	Sí	H2.4	Subdimensión Mirada Profunda	Sí, a favor de la UFV
H1.5	Subdimensión Superación Personal	Sí	H2.5	Subdimensión Superación Personal	Sí, a favor de la UFV
H1.6	Subdimensión Trabajo en Equipo	Sí	H2.6	Subdimensión Trabajo en Equipo	No
H1.7	Subdimensión Comunicación	Sí	H2.7	Subdimensión Comunicación	No
H1.8	12 Indicadores	Sí	H2.8	12 Indicadores	Sí a favor de la UFV en todos los indicadores menos del 7 al 11

H.3. Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primero de la Facultad de Educación que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no la cursan (alumnos UCM).		Se acepta hipótesis alterna	H.4. Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primero de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen.		Se acepta hipótesis alterna
H3.1	Puntuación Total	Sí, a favor de la UFV	H4.1	Puntuación Total	Sí
H3.2	Dimensión Intrapersonal	Sí, a favor de la UFV	H4.2	Dimensión Intrapersonal	Sí
H3.3	Dimensión Interpersonal	Sí, a favor de la UFV	H4.3	Dimensión Interpersonal	Sí
H3.4	Subdimensión Mirada Profunda	Sí, a favor de la UFV	H4.4	Subdimensión Mirada Profunda	Sí
H3.5	Subdimensión Superación Personal	Sí, a favor de la UFV	H4.5	Subdimensión Superación Personal	Sí
H3.6	Subdimensión Trabajo en Equipo	No	H4.6	Subdimensión Trabajo en Equipo	No
H3.7	Subdimensión Comunicación	Sí, a favor de la UFV	H4.7	Subdimensión Comunicación	Sí
H3.8	12 Indicadores	Sí a favor de la UFV en todos los indicadores menos en el 3, 7, 8 y 9	H4.8	12 Indicadores	Sí, en todos menos en el 2, 3, 8, 9 y 12

H.5. Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo.		Se acepta hipótesis alterna	H.6. Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.		Se acepta hipótesis alterna
H5.1	Puntuación Total	No	H6.1	Puntuación Total	No
H5.2	Dimensión Intrapersonal	No	H6.2	Dimensión Intrapersonal	No
H5.3	Dimensión Interpersonal	No	H6.3	Dimensión Interpersonal	No
H.7. Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primer curso de la UFV en función de la edad.					Se acepta hipótesis alterna
H7.1	Puntuación Total				No
H7.2	Dimensión Intrapersonal				No
H7.3	Dimensión Interpersonal				No

Fuente: elaboración propia.

12.3. Estudio cualitativo del segundo cuestionario

Al inicio de este capítulo, comentábamos que nuestro segundo cuestionario, para el caso de los alumnos de la UFV, añadía tres preguntas de carácter cualitativo, cuyos resultados pasamos a presentar y a analizar.

Las preguntas indicadas en este segundo cuestionario se refieren a:

1. Los principales aprendizajes de HCP (aula y mentoría).
2. Los principales aprendizajes de la mentoría.
3. Los principales aprendizajes del aula.

Después de analizar las 309 respuestas ofrecidas por los alumnos universitarios de primero de la UFV exponemos las principales conclusiones en la siguiente tabla. Esta muestra los 321 registros de aprendizaje relacionados con los 12 indicadores objeto de HCP.

Como podemos observar en la tabla, aunque los alumnos reflejan aprendizajes en ambas dimensiones, la dimensión intrapersonal y concretamente la subdimensión de mirada profunda (con su indicador de conocimiento personal) es la que más refleja el impacto del aprendizaje de HCP.

Por último aclarar que, la subdimensión de trabajo en equipo está representada con 48 respuestas que, al no haber podido ser claramente identificadas entre los indicadores, se han procedido a repartir de manera equivalente en número entre los tres indicadores.

Tabla 323. Principales Aprendizajes de HCP para los Alumnos UFV. Cuestionario Secundario

Principales aprendizajes de HCP			
Dimensión	Subdimensión	Ítems - Indicadores	Respuestas
Intrapersonal (216 respuestas)	Mirada profunda (128 respuestas)	1.-Conocimiento personal	100
		2.-Aceptación personal	9
		3.-Responsabilidad personal	19
	Superación personal (88 respuestas)	4.-Búsqueda sentido	28
		5.-Objetivos retadores	39
		6.-Proactividad	21
Interpersonal (105 respuestas)	Trabajo en equipo (48 respuestas)	7.-Cooperación	16
		8.-Clima	16
		9.-Orientación resultados	16
	Comunicación (57 respuestas)	10.-Comunicación verbal	20
		11.-Comunicación no verbal	15
		12.-Competencias comunicación	22

Fuente: elaboración propia en base al análisis del segundo cuestionario.

12.4. Estudio de las entrevistas

En este apartado vamos a exponer la información recogida de las entrevistas realizadas, también conocidas como *Conversaciones con los Alumnos*, de modo que podamos seguir completando nuestro estudio principal.

Exponemos la síntesis de cada entrevista con los alumnos por cada uno de los grados objeto de estudio, en representación de las seis facultades de la UFV.

Recordemos que, en la UCM no realizamos estas entrevistas, ya que el objetivo principal de estas es poder analizar el impacto de la asignatura HCP en el desarrollo de las competencias personales; así como observar áreas fuertes y de mejora respecto de dicha asignatura.

12.4.1. Síntesis de las entrevistas por grados y facultades

A continuación, mostramos las tablas síntesis de las entrevistas sobre el impacto de HCP en el desarrollo de las competencias personales; así como las áreas fuertes y de mejora detectadas por los alumnos para esta asignatura. El orden es el siguiente:

- Facultad de Educación, con los Grados de Educación Infantil y Primaria.
- Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales, con los Grados de Derecho, Gastronomía y Derecho + ADE.
- Facultad de Ciencias de la Salud, con los Grados de Medicina y Psicología.
- Facultad de Ciencias Experimentales, con el Grado de Biomedicina.
- Escuela Politécnica Superior, con los Grados de Ingeniería Informática y Arquitectura.
- Facultad de Ciencias de la Comunicación, con los Grados Periodismo y Comunicación Audiovisual.

Tabla 324. Entrevista en la Facultad de Educación. Grado en Educación Infantil

Observaciones generales		Grupo de 30 alumnos.
Impacto de desarrollo de competencias de la persona	<i>En una o dos palabras ¿Por qué es importante que desarrolles estas competencias?</i>	Para conocerse, entenderse y superarse. Desarrollo integral como persona.
	<i>¿Qué competencias crees haber desarrollado más este curso, desde que inició hasta ahora?</i>	Comunicación. Resiliencia. Proactividad. Mirada profunda. Utilizar mi don.
	<i>En una valoración global, considero que el grado de toma de conciencia de la adquisición de mis competencias es: bajo-medio-alto.</i>	Bajo: 5%. Medio: 45%. Alto: 50%.
	<i>En una valoración global, considero que HCP me ha ayudado a desarrollar las competencias personales: poco-bastante-mucho.</i>	Poco: 4%. Bastante: 64%. Mucho: 32%.

Puntos fuertes y áreas de mejora de HCP	<i>¿Qué valoras especialmente de HCP?</i>	Conocimiento personal. Utilidad de todos los conocimientos, me permite conocerme mejor y conocer a los demás de manera positiva. Aprender a trabajar en equipo. Valoro la reflexión personal después de cada dinámica tanto individual como en grupo. Valoro la materia. La manera de aprender las capacidades que tiene uno mismo. Experiencia que compartes con la gente. El fondo ético de las dinámicas. El profesor, sus enseñanzas, sus actividades divertidas. La formación integral.
	<i>¿Qué crees que debería mejorar?</i>	Los trabajos de las mentorías, reducirlos o simplificarlos. Que las mentorías sean más dinámicas. Menos tiempo entre mentorías. Más práctica en clase.
	<i>Alguna idea... alguna sugerencia...</i>	No examen de HCP.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 325. Entrevista en la Facultad de Educación. Grado en Educación Primaria

Observaciones generales		Grupo de 26 alumnos.
Impacto de desarrollo de competencias de la persona	<i>En una o dos palabras ¿Por qué es importante que desarrolles estas competencias?</i>	Para desarrollarse como persona. Crecimiento personal. Dar la mejor versión de uno mismo. Ser buen maestro.
	<i>¿Qué competencias crees haber desarrollado más este curso, desde que inició hasta ahora?</i>	Conocimiento personal. Empatía. Paciencia. Comprensión. Proactividad y mirada profunda. Actitud de servicio.
	<i>En una valoración global, considero que el grado de toma de conciencia de la adquisición de mis competencias es: bajo-medio-alto.</i>	Bajo: 0%. Medio: 43%. Alto: 57%.
	<i>En una valoración global, considero que HCP me ha ayudado a desarrollar las competencias personales: poco-bastante-mucho.</i>	Poco: 0%. Bastante: 64%. Mucho: 36%.

Puntos fuertes y áreas de mejora de HCP	<i>¿Qué valoras especialmente de HCP?</i>	Conocimiento personal más profundo de uno mismo. Valorarme más. Oportunidad de superación de las debilidades. Las mentorías para poder entendernos mejor. El DAFO. Mejorar la comunicación de las personas del entorno. La capacidad de reflexión que nos muestran que tenemos. El profesor, las dinámicas, capacidad de reflexión. Construirnos personalmente y dar sentido a nuestra vida.
	<i>¿Qué crees que debería mejorar?</i>	Gestionar mejor el tiempo de la mentoría. Mayor porcentaje de nota de la mentoría. Realizar más actividades en equipo al final de cada tema para trabajar las habilidades.
	<i>Alguna idea... alguna sugerencia...</i>	Simplificar los trabajos de las mentorías.

Fuente: elaboración propia

Tabla 326. Entrevista en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales. Grado en Gastronomía

Observaciones generales		Grupo de 21 alumnos.
Impacto de desarrollo de competencias de la persona	<i>En una o dos palabras ¿Por qué es importante que desarrolles estas competencias?</i>	Futuro profesional. Desarrollo integral (profesional y personal, aula y mentoría). Trabajo en equipo. Feedback.
	<i>¿Qué competencias crees haber desarrollado más este curso, desde que inició hasta ahora?</i>	Proactividad. Trabajo en equipo. Mirada profunda. Feedback.
	<i>En una valoración global, considero que el grado de toma de conciencia de la adquisición de mis competencias es: bajo-medio-alto.</i>	Medio: 70%. Alto: 30%.
	<i>En una valoración global, considero que HCP me ha ayudado a desarrollar las competencias personales: poco-bastante-mucho.</i>	Poco: 30%. Bastante: 50%. Mucho: 20%.

Puntos fuertes y áreas de mejora de HCP	<i>¿Qué valoras especialmente de HCP?</i>	Puede enseñar mucho. La figura del profesor es más importante que en cualquier otra asignatura. El <i>feedback</i>. El conocimiento personal.
	<i>¿Qué crees que debería mejorar?</i>	La explicación inicial adecuada de la asignatura (no entendemos ni la asignatura, ni el proyecto, ni los contenidos, ni hacia dónde va la asignatura). Cambio radical en HCP, aula y mentoría. Las clases deberían de ser más interactivas, hacer más actividades <i>out-door</i>. Mayor libertad en los ejercicios de reflexión en la mentoría. Más variedad, libertad para elegir el tema. La idea de la mentoría es buena, pero los trabajos no sirven tanto. Se tendría que centrar más en lo personal y no en el trabajo. En el CM tienen 12 mentorías y lo ven mucho más positivo que tener 6 y que se reduzca el trabajo de reflexión.
	<i>Alguna idea... alguna sugerencia...</i>	Que se hagan actividades <i>out-door</i>. Que sea cuatrimestral, más vale más concentrado porque es más eficaz, se aprovecha mejor el tiempo. Que la mentoría no se reduzca al trabajo de reflexión. Unificar los criterios de evaluación. Responder a los mails, ajustarse a los horarios de los alumnos, la forma de tratarnos y contestarnos, que tengan con nosotros el mismo compromiso que tenemos nosotros.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 327. Entrevista en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales. Grado en Derecho + ADE

Observaciones generales		Grupo de 13 alumnos.
Impacto de desarrollo de competencias de la persona	<i>En una o dos palabras ¿Por qué es importante que desarrolles estas competencias?</i>	Para el futuro en general (personal y profesional). Te enseña mucho más de lo que estudias. Por el conocimiento personal. Para la resolución de conflictos.
	<i>¿Qué competencias crees haber desarrollado más este curso, desde que inició hasta ahora?</i>	Trabajar en equipo. Conocerse a sí mismo. Habilidades de comunicación. Gestión del tiempo y de conflictos. Adaptación al cambio. Sacrificio. Liderazgo.
	<i>En una valoración global, considero que el grado de toma de conciencia de la adquisición de mis competencias es: bajo-medio-alto.</i>	Alto: 40%. Medio: 46%. Bajo: 14%.
	<i>En una valoración global, considero que HCP me ha ayudado a desarrollar las competencias personales: poco-bastante-mucho.</i>	Bastante: 46%. Mucho: 54%.

Puntos fuertes y áreas de mejora de HCP	<i>¿Qué valoras especialmente de HCP?</i>	El dinamismo en las clases. Las mentorías para algunos. El entusiasmo del profesor, el seguimiento, el <i>feedback</i>, cómo nos hace ponernos en juego y desarrollar nuestras competencias. Ayuda a descubrir las habilidades y desarrollarlas, contribuye al desarrollo profesional y otras cuestiones relativas al temario.
	<i>¿Qué crees que debería mejorar?</i>	Los trabajos de mentorías, menos trabajos, menos densos, su exigencia, poco tiempo, demasiado volumen de trabajo. Hay trabajos que no ayudan mucho como por ejemplo: ver una película y contestar unas preguntas. A los que más tiempo dedicamos, menos nos aportan. Nos ayudan más trabajos como el DAFO, por ejemplo.
	<i>Alguna idea... alguna sugerencia...</i>	Menos trabajos en mentorías y más tiempo para hacerlos. Enfocar la mentoría desde un punto de vista más teórico. Más hincapié en los conceptos clave para no tener que verlos por nuestra cuenta. Mejor explicación de los trabajos en general, incluso por escrito. Incluir las mentorías en horario de clase de HCP. Quitar los trabajos de reflexión y dejar los de aplicación, que son los que nos valen.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 328. Entrevista en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales. Grado en Derecho

Observaciones generales		Grupo de 20 alumnos.
Impacto de desarrollo de competencias de la persona	<i>En una o dos palabras ¿Por qué es importante que desarrolles estas competencias?</i>	El trabajo en equipo es esencial. Por motivos laborales. Para mi futuro. Para mi crecimiento personal. Para el autoconocimiento y la madurez. Claves para la vida misma. Para mejorar como profesionales y ser líderes. Para tener visión amplia. Enriquece competencias “extra profesionales” que nos ayudan a formarnos personalmente, diferencia fundamental para el día de mañana cuando salgamos al mundo laboral.
	<i>¿Qué competencias crees haber desarrollado más este curso, desde que inició hasta ahora?</i>	Ser mejor persona y liderazgo. Escucha. Paciencia. Interés por conocer y no prejuizar. Capacidad de síntesis. Confianza. Desarrollar y crecer con mi don. Mirada ampliada. Dar y saber recibir. Trabajar en grupo. Entender la competencia de trabajo en equipo como un liderazgo al servicio de los demás, como un trabajo en el que todos tenemos un rol y por tanto, una parte relevante de ese trabajo.
	<i>En una valoración global, considero que el grado de toma de conciencia de la adquisición de mis competencias es: bajo-medio-alto.</i>	Alto: 38% Medio: 33% Bajo: 29%
	<i>En una valoración global, considero que HCP me ha ayudado a desarrollar las competencias personales: poco-bastante-mucho.</i>	Mucho: 47% Bastante: 22% Poco: 31%

Puntos fuertes y áreas de mejora de HCP	<i>¿Qué valoras especialmente de HCP?</i>	Al profesor. El profesor nos hace valorar las cosas, reflexionar. Las mentorías ya que es un espacio más personal, eres el protagonista. En mentoría valoro que se preocupan por la persona entera, por saber quién soy yo. Valoro mucho que mi mentora ha conseguido relacionar perfectamente lo visto en clase con los valores trabajados en la mentoría. Lo mejor de la asignatura son los docentes, los que nos enseñan. Es una asignatura que supone el primer paso para todo.
	<i>¿Qué crees que debería mejorar?</i>	Enfocándome más en el aula, necesitaríamos más fundamentación para poder tratar ciertos temas. Ofrecer un plan más específico y llevarlo a la práctica. En el aula ha faltado dinamismo y que se involucre más a los alumnos. No se trata de hacerlo más dinámico, se trata de hacerlo más interesante, por ejemplo, que los conceptos no sean tan abstractos, que se apliquen más a nuestras vidas, que sea más personal. El porcentaje de las mentorías no se ve reflejado como debería, nos volcamos más en mentoría y es lo menos valorado a la hora de evaluar.
	<i>Alguna idea... alguna sugerencia...</i>	Establecer un horario fijo de mentorías. Mayor previsión en las citas de mentoría. “cuadernillo” de apuntes para que nos ayude a nuestra organización, a tener un hilo conductor. Más entendimiento y comunicación entre el profesor de aula y el mentor. Enfocarlo hacia algo útil. Enfocar el proyecto con mayor previsión de tiempo. Poder llevar el proyecto a la práctica y que no se quede como algo “ficticio”. Mayor conexión entre aula y mentoría, en los temarios. El método de evaluación. Actividades más dinámicas. Menos trabajos autónomos. Rapidez en el <i>feedback</i>. Más rigor en la organización. Más dinámicas de grupo.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 329. Entrevista en la Facultad de Ciencias de la Salud. Grado en Psicología

Observaciones generales		Grupo de 26 alumnos.
Impacto de desarrollo de competencias de la persona	<i>En una o dos palabras ¿Por qué es importante que desarrolles estas competencias?</i>	Para conocernos y ayudar al otro. Formación como personas. Entregarme. Futuro. Descubrimiento. Mejorar. Superarme. Ser mejor profesional. Hacerme excelente. Importancia del otro. Mismos derechos y oportunidades. Ser competente. Crecer. Dar lo mejor de mí. Empatía. Desarrollo personal. Vida diaria y para mí mismo. Darnos a los demás. Porque nos hace diferentes de la gente de la calle, podemos argumentar. Porque se reflexiona sobre las competencias del psicólogo. ¿Y en el día a día qué aporta? Pensar en el otro, nos ayuda a crecer y nos complementa. No solo en Psicología, todo el campus.
	<i>¿Qué competencias crees haber desarrollado más este curso, desde que inició hasta ahora?</i>	Don. Mirada. Autoconocimiento. Empatía. Aceptarme y superarme. Proactividad. Escucha activa. Asertividad. Observación. Hablar en público. Trabajo en equipo. Creatividad. Gestión de conflictos. Toma de decisiones. Errores cognitivos. Oratoria. Todos un poco de todo, pero interesante reflexionar sobre cosas que antes no habías pensado (como la mirada).
	<i>En una valoración global, considero que el grado de toma de conciencia de la adquisición de mis competencias es: bajo-medio-alto.</i>	Bajo: 0%. Medio: 75%. Alto: 25%.
	<i>En una valoración global, considero que HCP me ha ayudado a desarrollar las competencias personales: poco-bastante-mucho.</i>	Poco: 0%. Bastante: 58%. Mucho: 42%.

Puntos fuertes y áreas de mejora de HCP	<i>¿Qué valoras especialmente de HCP?</i>	Enseña competencias y cosas que en otras asignaturas no se enseñan: comunicación, cómo hablar, trabajo en equipo, crecimiento personal y desarrollo personal, vocación, mirada profunda. Contenidos útiles que influyen en la vida. Temario extraordinario y especial, proporciona energía. Posibilitador y profundo. Valoran también que aporta valores. Actitud y entrega de las personas que acompañan: profesor y mentor. Cercanía, actitud, seguimiento personal, ayuda, buen trato, centrado en la persona, respeto.
	<i>¿Qué crees que debería mejorar?</i>	Horario de las mentorías, que vayan a la par (muchas diferencias entre mentores, incompatibilidad de horarios de los mentores), organización (también con otras asignaturas). Más tiempo para los trabajos. Más flexibilidad en los horarios. Mentorías en el horario de clase. Debería haber más horas de HCP, que fuese anualizada, que continúe a lo largo del grado, seguimiento. Los TA (más tiempo para hacer las reflexiones), no quitarlos porque ayudan, si no dar más margen; sobre todo las finales (don y vocación). No todos de acuerdo con el cambio de plazo, porque ayuda a organizar. Trabajar más la comunicación: hablar en público, más diálogo. Falta síntesis final. Que las mentorías pesen más en la nota. Explicitar la flexibilidad de los objetivos (acciones CRECER). Adaptarse a cada alumno.
	<i>Alguna idea... alguna sugerencia...</i>	Marcar un temario más claro. Aumentar horarios de clase Disminuir TA. Asignatura anual. TA más ligeros (o más tiempo). Mejorar actividades en grupo y en el exterior. Más dinámico. Subir presentaciones al día. Aumentar el porcentaje de la nota de la mentoría. Más horas en el aula, me ha encantado Conocer al alumno antes de asignar al mentor. Más diálogo en clase. Más actividades a lo largo de la carrera.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 330. Entrevista en la Facultad de Ciencias de la Salud. Grado en Medicina

Observaciones generales		Grupo de 54 alumnos.
Impacto de desarrollo de competencias de la persona	<i>En una o dos palabras ¿Por qué es importante que desarrolles estas competencias?</i>	Hay tres grandes ideas: • Una se refiere a la relación con los pacientes. • Otra se refiere al crecimiento personal. • Otra mezcla las dos ideas anteriores, las integran una en la otra.
	<i>¿Qué competencias crees haber desarrollado más este curso, desde que inició hasta ahora?</i>	Conocimiento personal. Mirada y proactividad. Empatía. Trabajo en equipo.
	<i>En una valoración global, considero que el grado de toma de conciencia de la adquisición de mis competencias es: bajo-medio-alto.</i>	Medio: 62%. Alto: 38%. Bajo: 0%.
	<i>En una valoración global, considero que HCP me ha ayudado a desarrollar las competencias personales: poco-bastante-mucho.</i>	Bajo: 7%. Bastante: 55%. Mucho: 38%.

Puntos fuertes y áreas de mejora de HCP	<i>¿Qué valoras especialmente de HCP?</i>	Expresión de sentimientos y reflexionar sobre mí en el espacio de mentorías. Casos clínicos reales, dinámicos. Conocimiento personal, superación personal. Cercanía con el alumno, personas sabias para hablar con ellas. Una alumna agradece la asignatura, le parece que le ha ayudado personalmente. Y los alumnos están de acuerdo. Es un punto diferencial con otras universidades. He superado mis complejos. Hay otros profesores en la Universidad de HCP que no son como la nuestra.
	<i>¿Qué crees que debería mejorar?</i>	Las mentorías son demasiado teóricas y en ocasiones muy abstractas. Que los mentores corrijan en plazo y que se comprometan más. Que tengan un sistema de evaluación, porque son muy estrictas las penalizaciones por fallos pequeños. Y la nota es muy importante. Los trabajos, más tiempo para su realización y menos cantidad de trabajos. Reflexionar sola no me sirve y eso es lo que se hace en los trabajos. Que en el aula nos digan cómo se va a evaluar y cómo va a ser el examen desde el primer día, porque a la hora de estudiar, no es fácil, por lo específico de esta asignatura. Que haya un guion.
	<i>Alguna idea... alguna sugerencia...</i>	Los trabajos quitan mucho tiempo tal y como están, los reducirían y los simplificarían; sobre todo en época de exámenes se podrían calendarizar teniéndolos en cuenta. Hay trabajos que no aportan nada para mi vida, como el camino del Héroe de Ben Carson. Cambiar la asignatura de gestión del conocimiento por HCP. Que se haga todos los años, pero con otro horario. Coordinación con otras carreras. Mayor dinámica en las mentorías. Más clases de HCP y mentorías más largas (una alumna). Debates sobre temas existenciales. Hacer la asignatura anual.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 331. Entrevista en la Facultad de Ciencias Experimentales. Grado en Biomedicina

Observaciones generales		Grupo de 34 alumnos.
Impacto de desarrollo de competencias de la persona	<i>En una o dos palabras ¿Por qué es importante que desarrolles estas competencias?</i>	Progreso personal. Conocerme. Crecimiento personal. Superación personal. Plenitud. Mirada. Ser mejor persona. Conocimiento personal, mejora personal y profesional, llegar a la excelencia, ser mejor persona para los demás.
	<i>¿Qué competencias crees haber desarrollado más este curso, desde que inició hasta ahora?</i>	Empatía, mirada y proactividad, vocación, escucha activa, mi don, conocimiento personal, escuchar, compañerismo, reflexión, comunicación, trabajo en equipo, ver perspectivas, valorar.
	<i>En una valoración global, considero que el grado de toma de conciencia de la adquisición de mis competencias es: bajo-medio-alto.</i>	Bajo: 2%. Medio: 67%. Alto: 31%.
	<i>En una valoración global, considero que HCP me ha ayudado a desarrollar las competencias personales: poco-bastante-mucho.</i>	Poco: 20%. Bastante: 60%. Mucho: 20%.

Puntos fuertes y áreas de mejora de HCP	<i>¿Qué valoras especialmente de HCP?</i>	Reflexionar sobre que somos inconscientemente competentes. Que alguien muestre interés por escucharme y aconsejar, interés por hacer mejores personas y fomentar habilidades. Método de enseñanza, dinámica de las clases, forma diferente. Me enseña a entender, comunicarme, conocimiento personal, trabajo en grupo. La profesora. Los momentos de reflexión y las herramientas para el día a día. Asignatura enfocada a diferentes puntos de vista que nos enseñan. Las mentorías, el desarrollo individual de ideas, visión objetiva, preguntarme el sentido y el para qué de las cosas. Ayuda a organizarnos, a tratar temas diferentes a nuestra carrera. Aprendizaje adquirido para conocerse a uno y a los otros. Que se centren en cada uno, interés por formarnos como personas y ampliar nuestra mirada, valores. Que sea exclusiva de la UFV. Reciprocidad de la profesora y la clase. El tú a tú con el mentor. El aprendizaje intrapersonal y cómo mostrarlo. Se centra en el alumno. Nos proporciona ver el lado humano de la profesión, más que teoría. Trato personalizado.
	<i>¿Qué crees que debería mejorar?</i>	La organización del tiempo. La forma de aprender los nuevos conceptos. Más claridad en los contenidos. Trabajos autónomos más breves. Más aplicación práctica y menos teoría. Más clases en las que expongamos nosotros. Trabajos distintos que sirvan para reflexionar y se evalúen de otra manera. Más tiempo para el PT y cambiar la fecha final. Más tiempo para las entregas. Clases con más casos prácticos. Planificación de la asignatura, menos índice, más desarrollado, orden más claro de las clases, se pierde el hilo de clase a clase. Horarios de mentorías. Las mentorías valen poco. Tanta reflexión hace que pierdas el interés, se aprende mejor experimentando, no con trabajos. Mayor interacción en clase. La rigidez de la estructura: te hace perder interés por el tema, estás más pendiente de hacerlo para la nota. No se le da importancia (en la evaluación) al ejercicio de aplicación.
	<i>Alguna idea... alguna sugerencia...</i>	Actividades extracurriculares. En mentoría un solo trabajo global o práctico, no teoría. Más a la par mentoría-aula. Más material audiovisual en el aula. Aprovechar más el tiempo para integrar todos los conceptos. Aclarar el guion-temario, más centrado en el ámbito profesional. Actividades en grupo aplicadas a la profesión. Ampliar el plazo de la entrega de trabajos. Participar más. Salir del aula. Vivir las acciones CRECER.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 332. Entrevista en la Escuela Politécnica. Grado en Informática

Observaciones generales		Grupo de 4 alumnos (estando prevista una asistencia de 17).
Impacto de desarrollo de competencias de la persona	<i>En una o dos palabras ¿Por qué es importante que desarrolles estas competencias?</i>	Te sirven para la vida, son importantes para la carrera, para ser un buen profesional y amplían tu formación como persona y te dan valores.
	<i>¿Qué competencias crees haber desarrollado más este curso, desde que inició hasta ahora?</i>	Proactividad. Presentaciones en el aula, habilidades de comunicación.
	<i>En una valoración global, considero que el grado de toma de conciencia de la adquisición de mis competencias es: bajo-medio-alto.</i>	Alto: 100%.
	<i>En una valoración global, considero que HCP me ha ayudado a desarrollar las competencias personales: poco-bastante-mucho.</i>	Bastante: 100%.

Puntos fuertes y áreas de mejora de HCP	<i>¿Qué valoras especialmente de HCP?</i>	Los trabajos en las clases, las dinámicas. Los ejercicios de grupo. En la mentoría el trabajo personal que se desarrolla. Cercanía del mentor.
	<i>¿Qué crees que debería mejorar?</i>	La coherencia, la unidad entre mentoría y aula. No se percibe. La misma película no es muy útil durante todas las mentorías. Se tiene que dar la opción de elegir entre otras películas. Más dinámicas en la clase y menos diapositivas, porque desconectamos con la teoría. Aprendemos más en dinámicas que leyendo definiciones. Dar más tiempo para los trabajos de la mentoría, sobre todo al final y la penalización de los trabajos es complicado. Hay mil prácticas y se acumula. Aunque depende de los mentores. El PT era lo mismo que en el primer cuatrimestre y no podías repetir, pero era lo mismo y tenías que ejecutarlo y no había tiempo. Dejar más claras las fechas, aunque nos dio una hoja con ellas, mejor ponerlo en el AV.
	<i>Alguna idea... alguna sugerencia...</i>	Sugieren que la entrega de trabajos sea por ejemplo, 5 días antes de la siguiente mentoría.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 333. Entrevista en la Escuela Politécnica. Grado en Arquitectura

Observaciones generales		Grupo de 14 alumnos.
Impacto de desarrollo de competencias de la persona	<i>En una o dos palabras ¿Por qué es importante que desarrolles estas competencias?</i>	Creer personalmente, ampliar miras, no todo es tecnología, humanizarme. Desarrollo personal y también profesional. Para caer en la cuenta, competencias fundamentales para una sociedad justa y mejor. Ser competente es importante para ser un buen arquitecto.
	<i>¿Qué competencias crees haber desarrollado más este curso, desde que inició hasta ahora?</i>	Asertividad. Feedback. Toma de decisiones. Paciencia. Empatía. Trabajo en equipo.
	<i>En una valoración global, considero que el grado de toma de conciencia de la adquisición de mis competencias es: bajo-medio-alto.</i>	Bajo: 6%. Medio: 40%. Alto: 44%.
	<i>En una valoración global, considero que HCP me ha ayudado a desarrollar las competencias personales: poco-bastante-mucho.</i>	Poco: 14%. Bastante: 60%. Mucho: 26%.

Puntos fuertes y áreas de mejora de HCP	<i>¿Qué valoras especialmente de HCP?</i>	Crecimiento y conocimiento personal. Muy relacionado con la vida real. Descubrir nuestros puntos fuertes y débiles. Crecer en la comunicación. La mentoría ha ayudado mucho. Acompañamiento continuo. La idea del PT es muy buena ya que nos pone en juego, desarrolla habilidades y nos permite conocernos. El trabajo en equipo.
	<i>¿Qué crees que debería mejorar?</i>	Mejorar la temporalización y sobre todo las presentaciones, trabajos y defensa del PT ya que no da tiempo. Mejorar la relación de HCP a la carrera. Hacer más dinámicas. Más contenidos teóricos. Darle más peso al porcentaje de evaluación de las mentorías, ya que son importantes y ocupan mucho tiempo y trabajo. En las mentorías te pones más en juego. Quizá hay que darle más tiempo a desarrollar algunas competencias de una manera más práctica.
	<i>Alguna idea... alguna sugerencia...</i>	Aumentar el valor de la mentoría en la evaluación de la asignatura. Explicar mejor el PT y que sea algo más central en la asignatura. Actividades (personajes, charlas, películas, etc.) que aterricen más HCP.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 334. Entrevista en la Facultad de Ciencias de la Comunicación. Grado en Periodismo

Observaciones generales		Grupo de 24 alumnos.
Impacto de desarrollo de competencias de la persona	<i>En una o dos palabras ¿Por qué es importante que desarrolles estas competencias?</i>	Para mi futuro. Para crecer como persona. Para madurar. Para superarme. Para ser un buen profesional. Para mi trabajo. Para conocerme mejor. Es importante conocer estas competencias.
	<i>¿Qué competencias crees haber desarrollado más este curso, desde que inició hasta ahora?</i>	Empatía. Capacidad de escucha. Saber ser empático. Tener más paciencia. Trabajo en equipo. Conocimiento personal. Resolución de conflictos. La mirada profunda.
	<i>En una valoración global, considero que el grado de toma de conciencia de la adquisición de mis competencias es: bajo-medio-alto.</i>	Alto: 64%. Medio: 28%. Bajo: 8%.
	<i>En una valoración global, considero que HCP me ha ayudado a desarrollar las competencias personales: poco-bastante-mucho.</i>	Mucho: 36%. Bastante: 64%. Poco: 0%.

Puntos fuertes y áreas de mejora de HCP	<i>¿Qué valoras especialmente de HCP?</i>	Las actividades dinámicas. La implicación del profesor. Que te hacen aprender. Los juegos por grupos. Clases amenas. Trabajar en grupo. Desarrollar nuestro compañerismo. La mentoría, aporta cosas a nivel personal.
	<i>¿Qué crees que debería mejorar?</i>	Que no haya tantos trabajos. Que se puedan cambiar los horarios de mentorías, más flexibilidad, mejor distribución. Más conversaciones con el mentor y menos trabajos. La implicación del alumno en las clases. Alguna salida al aire libre. Los temarios son un poco confusos. ¿Qué se pretende con las dinámicas? Poco tiempo para trabajar el proyecto transversal. Explicar mejor en que consiste el proyecto transversal.
	<i>Alguna idea... alguna sugerencia...</i>	Menos trabajos. Que no haya examen teórico, ya que el contenido es demasiado práctico. Tienen mucha carga de otras asignaturas y les queda poco tiempo para HCP. Se quejan de demasiada carga, avisada, además, con poco tiempo de antelación.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 335. Entrevista en la Facultad de Ciencias de la Comunicación. Grado en Comunicación Audiovisual

Observaciones generales		Grupo de 3 alumnos. El resto no acudió.
Impacto de desarrollo de competencias de la persona	<i>En una o dos palabras ¿Por qué es importante que desarrolles estas competencias?</i>	Puede ser muy útil en un futuro, para nuestro desarrollo personal y profesional. Para agilizar el trabajo en equipo. Para nuestro desarrollo personal, conocer todo lo que hemos visto te ayuda a ser mejor persona. Para saber escuchar.
	<i>¿Qué competencias crees haber desarrollado más este curso, desde que inició hasta ahora?</i>	Conocimiento personal (me ha ayudado a ser mejor persona, a relajarme y a hacerme consciente de que no estoy en posesión de la verdad). Escucha. Paciencia. Habilidades de comunicación (exposiciones orales, comunicación verbal y no verbal).
	<i>En una valoración global, considero que el grado de toma de conciencia de la adquisición de mis competencias es: bajo-medio-alto.</i>	Alto: 100%.
	<i>En una valoración global, considero que HCP me ha ayudado a desarrollar las competencias personales: poco-bastante-mucho.</i>	Bastante: 66%. Mucho: 34%.

Puntos fuertes y áreas de mejora de HCP	<i>¿Qué valoras especialmente de HCP?</i>	No se hace una asignatura pesada, es dinámica y no tiene mucha carga de horas por lo que te deja reposarla. Que te ayuda, te da consejos, habilidades,...para trabajar en equipo. Los horarios personalizados de mentoría. Ayuda para saber afrontar otras asignaturas, saber afrontar el primer año universitario. Contacto personal con el mentor. El PT se ha unido con una asignatura técnica y ha sido positivo.
	<i>¿Qué crees que debería mejorar?</i>	Los trabajos autónomos, la carga es grande y HCP no está considerada una prioridad por lo que pasa a un segundo plano. La gestión del Aula Virtual (al principio). Es una asignatura demasiado genérica, les cuesta ver la vinculación con su grado. No terminan de entender que esta asignatura tenga un examen final, ya que la ven como una asignatura experiencial.
	<i>Alguna idea... alguna sugerencia...</i>	Reservar un espacio en la mentoría para la realización de los trabajos autónomos (para empezarlo). Comentan que esta sugerencia tiene un pero y es la falta de tiempo para interiorizar los conceptos y poder aplicarlos a la persona.

Fuente: elaboración propia.

12.4.2. Cuadro síntesis de las entrevistas realizadas

A continuación, mostramos, a modo de síntesis final, una tabla recopilatoria de todas las anteriores respecto del impacto de HCP en el desarrollo de las competencias personales; así como las áreas fuertes y de mejora detectadas por los alumnos para HCP.

Tabla 336. Síntesis de las Entrevistas con los Alumnos de las Distintas Facultades

Observaciones generales: 269 encuestados totales		
Impacto de desarrollo de competencias de la persona	<i>En una o dos palabras ¿Por qué es importante que desarrolles estas competencias?</i>	Porque nos hace diferentes. Pensar en el otro, nos ayuda a crecer y nos complementa. Ampliar miras, no todo es lo técnico. Competencias fundamentales para una sociedad justa y mejor. Conocerse mejor. Convivencia Dar lo mejor de uno mismo. Darnos a los demás. Desarrollarse en lo personal y competencial. Desarrollo integral. Destacar en el futuro. Enriquece competencias “extra profesionales” que nos ayudan a formarnos personalmente, diferencia fundamental para el día de mañana cuando salgamos al mundo laboral. Hacernos excelentes. Humanizarse. Importancia del otro. Resolución de conflictos. Saber escuchar. Ser mejor persona, dar lo mejor de uno mismo. Trabajar en equipo.

	<i>¿Qué competencias crees haber desarrollado más este curso, desde que inició hasta ahora?</i>	Adaptación al cambio. Asertividad. Capacidad de negociación. Capacidad de síntesis. Comunicación eficaz y habilidades de comunicación en general. Conocerse y aceptarse. Don. Errores cognitivos. Empatía, escucha activa, <i>feedback</i>, hablar en público. Oratoria. Esfuerzo, perseverancia. Gestión del tiempo. Liderazgo. Motivación. No prejuizar. Observación. Paciencia. Mirada profunda. Proactividad. Saber dar y recibir. Sacrificio y sentido común. Toma de decisiones. Creatividad. Trabajo en equipo.
	<i>En una valoración global, considero que el grado de toma de conciencia de la adquisición de mis competencias es: bajo-medio-alto.</i>	Bajo: 5,6%. Medio: 47,4%. Alto: 47%.
	<i>En una valoración global, considero que HCP me ha ayudado a desarrollar las competencias personales: poco-bastante-mucho.</i>	Poco: 17,15%. Bastante: 55%. Mucho: 27,85%.

Puntos fuertes y áreas de mejora de HCP	<i>¿Qué valoras especialmente de HCP?</i>	Accesibilidad de los mentores y profesores. Acompañamiento continuo. Atención personalizada en las mentorías y el enfoque centrado en el alumno. Ayuda a afrontar el primer año universitario. Ayuda a descubrir las habilidades y a desarrollarlas. Conocimiento de uno mismo. Contribuye al desarrollo profesional y otras cuestiones. Desarrollo personal y profesional. Descubrir nuestros puntos fuertes y débiles. El DAFO. El esfuerzo de algunos profesores. El tú a tú con el mentor y la dedicación de algunos mentores. Formación integral. La idea del PT es muy buena, ya que nos pone en juego, desarrolla habilidades y nos permite conocernos. Las clases para algunos. Las mentorías para algunos. Muy relacionado con la vida real, un primer paso para todo. Trabajo en equipo. Utilidad de los contenidos para algunos. Ver el lado humano de la profesión.
	<i>¿Qué crees que debería mejorar?</i>	Adaptarse a cada alumno. Mejor planificación de las fechas de las mentorías. Cuestionan el método de enseñanza y evaluación. El aula: mayor orden y claridad, menos teoría, más dinámica, práctica y útil. El contenido tratado en la parte de aula es menos riguroso. Mayor fundamentación en ciertos temas, menor abstracción. La explicación inicial adecuada de la asignatura (no entendemos ni la asignatura, ni el proyecto, ni los contenidos, ni hacia dónde va la asignatura). La gestión del Aula Virtual.

		La idea de la mentoría es buena, pero los trabajos no sirven tanto. Se tendría que centrar más en lo personal y no en el trabajo. En el CM tienen 12 mentorías y lo ven mucho más positivo que tener 6 y se reduzca el trabajo de reflexión. Les ha faltado motivación que les interpele a sacar lo mejor de sí mismos. Más tiempo para hacer los trabajos. Mayor libertad en los ejercicios de reflexión en la mentoría, libertad para elegir el tema. Menos carga de trabajo, con más sentido y mejor explicado. Poco tiempo para hacer el TA. Vale poco. Mal planificado. Mejor explicación del Proyecto Transversal. Además, conlleva demasiado trabajo. Mejorar la temporalización y sobre todo las presentaciones, trabajos y defensa del PT ya que no da tiempo. No tienen clara la materia de examen. No ven complementariedad real entre aula-mentorías. Planificación de la asignatura, menos índice, más desarrollado, orden más claro de las clases, a veces se pierde el hilo de clase a clase. Que sea asignatura cuatrimestral. Otros piden lo contrario. Tanta reflexión hace que pierdas el interés, se aprende mejor experimentando, no con trabajos. Temario más completo. Trabajar más la comunicación: hablar en público, más diálogo.
	<i>Alguna idea... alguna sugerencia...</i>	Actividades que interpelen de manera personal. Ajustar más el perfil del mentor y profesor al grado. Ampliar los plazos de entrega de los trabajos de mentorías. Aterrizar la asignatura dentro del grado. Clases más rigurosas y exigentes, más prácticas y con mayor participación del alumno. Explicar mejor el PT y que sea algo más central en la asignatura. Falta una conceptualización teórica de los temas tratados en clase, mayor profundidad, mayor claridad de contenidos. Fomentar debates en clase. Quitar los trabajos de mentorías o reducirlos. Hay trabajos que no aportan tanto para mi vida, como el camino del Héroe.

		Horarios fijos de mentorías o mejor previsión de citas. Incluir las mentorías en horario de clase de HCP. Más hincapié en los conceptos clave para no tener que verlos por nuestra cuenta. Mayor comunicación y entendimiento entre profesor y mentor y mayor relación entre aula y mentoría. Mayor peso de la valoración de la parte de la mentoría en la nota final de HCP. Mayor rapidez en el <i>feedback</i> de los trabajos autónomos. Mayor rigor y puntualidad. Mejor explicación de los trabajos en general, incluso por escrito. Menor ambigüedad. Mentorías: menos y de más calidad, sin prisa. La conversación es fundamental. No examen de HCP. No repetir los trabajos en el portafolio Que se dejen solo las mentorías. Que se hagan actividades <i>out-door</i>. Que se suban al aula los contenidos dados en el aula. Que sea cuatrimestral, más vale más concentrado porque es más eficaz, se aprovecha mejor el tiempo. Otros piden que sea anual. Es una asignatura necesaria, pero a veces no del todo bien llevada. Responder a los mails, ajustarse a los horarios de los alumnos, la forma de tratarnos y contestarnos, que tengan con nosotros el mismo compromiso que tenemos nosotros.

Fuente: elaboración propia.

Capítulo 13. Síntesis de los principales resultados

En este capítulo, vamos a recoger los principales resultados objeto de nuestro estudio empírico; pero antes, recordemos los principales objetivos de nuestro trabajo de investigación:

1. Plantear la necesidad de formar en competencias personales a los universitarios para su desarrollo en sus distintos ámbitos: personal, social, académico y profesional. Para ello, en la primera parte de la tesis hemos recogido un estudio que justifica suficientemente la necesidad de incluir esta formación de manera reglada en la educación superior.
2. Contrastar las hipótesis implícitas de nuestro estudio teórico, de modo que podamos aseverar que una asignatura como Habilidades y Competencias de la Persona (HCP), inserta en el plan de estudios de toda titulación en la UFV y cuyo objetivo principal es el desarrollo de competencias personales, realmente provoca que se produzcan diferencias significativas en el grado de desarrollo de estas competencias entre los alumnos que la cursan, frente a los que no; a favor de los que la cursan.

Recordados los objetivos principales, vamos a poner el foco en nuestro estudio empírico, de modo que iremos recogiendo sintéticamente todo el proceso de investigación que hemos llevado a cabo y sus resultados principales. Abordaremos por tanto: el problema, los objetivos y las variables de la investigación, el diseño y la metodología de la investigación, el diseño y la validación de los instrumentos de medida, la población y la muestra, el análisis cuantitativo de las hipótesis fundamentales y las complementarias y, por último, recogeremos las ideas principales extraídas del análisis cualitativo, tanto de las

respuestas fruto del cuestionario secundario como de las respuestas recogidas a través de las entrevistas con los alumnos de la UFV.

13.1. Problema, objetivos y variables de la investigación

Revisamos el principal problema y objetivo de investigación de nuestro estudio:

Problema de investigación: ¿existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de primero que cursan la asignatura HCP y los que no la cursan?

Objetivo de investigación: determinar si existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de primero que cursan la asignatura y los que no.

Variable independiente principal: cursar o no cursar la asignatura de HCP. Esta variable de carácter experimental ha sido dicotomizada en dos grupos: alumnos que cursan HCP (GE) y alumnos que no la cursan (GC).

Variables independientes secundarias y de control: sexo, edad, grado y facultad.

Variable dependiente: grado de desarrollo de las competencias personales. Estas se refieren a la dimensión intrapersonal, la subdimensión mirada profunda, la subdimensión superación personal, la dimensión interpersonal, la subdimensión trabajo en equipo y la subdimensión comunicación.

13.2. Población y muestra

Población objeto de estudio: alumnos universitarios de la Comunidad de Madrid de primer curso.

Muestra. Para establecer la muestra utilizamos el programa Ene 3.0. Este programa identificó un tamaño muestral de 444 alumnos.

- Alumnos de primero que no cursan HCP (alumnos UCM): 217 alumnos.
- Alumnos de primero que cursan HCP (alumnos UFV): 227 alumnos.

13.3. Diseño y metodología de la investigación

Nuestro diseño, de tipo cuasi-experimental:

- Es simple, ya que sólo tiene una variable independiente: cursar o no HCP.
- Tiene dos grupos naturales no equivalentes: el que cursa HCP (GE) y el que no la cursa (GC).
- Pretest-posttest, con grupo control no equivalente.

13.4. Diseño, aplicación y validación de los instrumentos de medida

Vamos a recoger los principales resultados en referencia al diseño, aplicación y validación de nuestros tres instrumentos de medida.

13.4.1. Diseño, aplicación y validación del cuestionario principal

A. Diseño del cuestionario principal

Recordemos que procedimos al diseño de nuestro cuestionario principal, con escala tipo Likert, determinado para ello las dimensiones (intrapersonal e interpersonal), las subdimensiones (mirada profunda, superación personal, trabajo en equipo y comunicación), los indicadores (conocimiento personal, aceptación de uno mismo,

dependencia de uno mismo, búsqueda de sentido, objetivos retadores, proactividad, cooperación, clima, orientación a resultados, comunicación verbal, comunicación no verbal y competencias de la comunicación) y los subindicadores (tres por subindicador) hasta llegara a redactar los 36 ítems.

Una vez diseñado, lo sometimos a un **proceso de validación por un comité de 18 expertos.**

La evaluación cuantitativa:

Para la parte I, presentación, datos de identificación e instrucciones sobre el proceso de respuesta, muestra las siguientes valoraciones sobre 6: claridad: 4,94, adecuación a los destinatarios: 5,17, extensión: 5,56 y calidad del contenido: 5,22. Además, nos cercioramos de la homogeneidad de las valoraciones. En cualquier caso, estos datos nos invitaron a reflexionar acerca de la claridad de los datos de identificación e instrucciones del proceso.

Para la parte II, ítems del cuestionario, muestra que los promedios de todos los ítems, respecto de los criterios de adecuación dimensión/coherencia, claridad en la redacción y adecuación a los destinatarios, son superiores a 5 sobre 6. Además, nos cercioramos de la homogeneidad de las valoraciones. En cualquier caso, hubo algún ítem específico con una puntuación algo menor a cinco. Pese a que todos los ítems se modificaron, se revisó especialmente aquellos que los expertos valoraron con una media más baja.

Para la parte III, valoración general del cuestionario, muestra las siguientes valoraciones sobre 6: orden lógico de la presentación: 5,44, cantidad de ítems: 5,06 y

validez del contenido: 5,11. Además, nos cercioramos de la homogeneidad de las valoraciones. En términos generales, las valoraciones no nos sugirieron ningún cambio al respecto. Aunque sí procedimos a introducir un último ítem de valoración global respecto del grado de desarrollo de las competencias personales en su conjunto.

La evaluación cualitativa:

Esta nos sugirió una serie de propuestas de mejora respecto de la presentación, datos de identificación e instrucciones; así como la redacción de alguno de los ítems.

Atendidos todos los comentarios, procedimos a la elaboración final e impresión, en hojas de lector óptico, de nuestro cuestionario principal.

B. Aplicación del cuestionario principal

Procedimos a aplicar este cuestionario en dos momentos distintos, uno al inicio del curso, en octubre de 2016; y otro posteriormente, al final del curso, en la última semana de abril y la primera de mayo de 2017.

Tabla 337. Muestra Ideal Versus Muestra Real del Cuestionario Principal

Total muestra ideal (Ene 3.0)		Total muestra real pretest		Total muestra real posttest	
Alumnos UCM	217	Alumnos UCM	223	Alumnos UCM	193
Alumnos UFV	227	Alumnos UFV	387	Alumnos UFV	354
Total muestra	444	Total muestra	610	Total muestra	547

Fuente: elaboración propia.

En términos generales, esta tabla pone de manifiesto que hemos recogido una muestra bastante superior a la que nos indicaba el programa Ene 3.0, tanto para el pretest (166 sujetos más) como para el posttest (103 sujetos más), gracias a un gran esfuerzo y una buena planificación.

En términos específicos, sólo mirando el posttest de alumnos UCM hemos perdido algo de muestra (24 sujetos), debido, como causa más probable, a que el cuestionario se pasó durante los últimos días de clase presencial antes de los exámenes de mayo.

En cualquier caso, nuestro estudio presenta una muestra suficientemente representativa de la población objeto de estudio.

C. Validación del cuestionario principal

Antes de analizar nuestras hipótesis fundamentales y complementarias procedimos a validar el cuestionario principal. A continuación, expondremos una síntesis de los principales resultados de los análisis de fiabilidad, de homogeneidad y de validez de los ítems, de validez y factorial.

1. Análisis de fiabilidad

Los resultados del análisis de fiabilidad de nuestro cuestionario principal, que se pueden ver en la siguiente tabla, muestran como los diferentes valores son satisfactorios. De este modo, podemos afirmar que, en conjunto, los ítems de nuestro cuestionario principal miden un mismo constructo. De este modo, concluimos que nuestro cuestionario principal es satisfactoriamente fiable.

Tabla 338. *Análisis de Fiabilidad del Cuestionario Principal*

	Análisis de fiabilidad	Alfa de Cronbach		Valoración
		Pretest	Postest	
Test Global	Ítems (5-40)	0,927	0,938	Excelente
Dimensiones	D1. Intrapersonal (5-22)	0,849	0,896	Excelente-Buena
	D2. Interpersonal (23-40)	0,905	0,895	
Sub-dimensiones	SD1. Mirada profunda (5-13)	0,766	0,828	Buena-Aceptable
	SD2. Superación personal (14-22)	0,762	0,828	
	SD3. Trabajo en equipo (23-31)	0,857	0,828	
	SD4. Comunicación (32-40)	0,836	0,858	

Fuente: SPSS.

2. Análisis de homogeneidad y de validez de los ítems

Los resultados del análisis de homogeneidad y de validez de los ítems de nuestro cuestionario principal se pueden resumir en la siguiente tabla. Esta muestra, en todos los ítems, índices, tanto de homogeneidad como de validez, superiores a 0,20, lo cual indica una valoración satisfactoria de todos ellos respecto a la subdimensión a la que pertenecen, tanto en el pretest como en el postest.

Tabla 339. *Resumen del Análisis de Homogeneidad y de Validez de Ítems del Cuestionario Principal*

	Análisis de homogeneidad y validez de ítems	Índice de Homogeneidad		Índice de Validez	
		Pretest	Postest	Pretest	Postest
Sub-dimensiones	SD1. Mirada profunda (5-13)	*	*	*	*
	SD2. Superación personal (14-22)	*	*	*	*
	SD3. Trabajo en equipo (23-31)	*	*	*	*
	SD4. Comunicación (32-40)	*	*	*	*

Nota: * indica que el valor es satisfactorio por ser superior a 0,20.

Fuente: elaboración propia basada en SPSS.

3. Análisis de validez

Haciendo una valoración global de la validez de nuestro cuestionario principal, atendiendo a los resultados que se muestran en la siguiente tabla, observamos que las correlaciones lineales son positivas y aceptables – buenas, en términos generales; por lo que concluimos que nuestro instrumento de medida es aceptablemente válido.

Tabla 340. Análisis de Validez del Cuestionario Principal

	Análisis de validez	Correlación Pearson		Valoración
		Pretest	Postest	
Test Global	Ítem 41	0,60	0,69	Buena
Dimensiones	D1. Intrapersonal con ítem 41	0,55	0,64	Buena-Aceptable
	D2. Interpersonal con ítem 41	0,57	0,65	
Sub-dimensiones	SD1. Mirada profunda con ítem 41	0,51	0,60	Mínima-Aceptable
	SD2. Superación personal con ítem 41	0,48	0,59	
	SD3. Trabajo en equipo con ítem 41	0,48	0,54	
	SD4. Comunicación con ítem 41	0,56	0,63	

Fuente: SPSS.

4. Análisis factorial

Recordemos que llevamos a cabo tres análisis factoriales distintos. El tercero se realizó con el objetivo de contrastar los otros dos anteriores. Por lo que, en esta ocasión, procedemos a recoger los principales resultados de este tercer análisis, que son los que nos permiten presentar conclusiones finales y generales suficientemente contrastadas. En este tercer análisis forzamos las soluciones factoriales a cuatro factores.

En la siguiente tabla, podemos observar las cuatro dimensiones en los cuatro factores:

- La subdimensión mirada profunda se observa claramente a través del factor uno.
- La subdimensión superación personal se observa claramente a través del factor cuatro.
- La subdimensión trabajo en equipo se observa claramente a través del factor dos.
- La subdimensión comunicación se observa claramente a través del factor tres.

De este modo, podemos concluir que, en términos generales, sí se observa una relación entre la estructura teórica de nuestro cuestionario y la estructura empírica. Aunque, hay algunos ítems (pocos) que no han conseguido polarizarse por el factor que mejor refleja a la subdimensión correspondiente.

Tabla 341. Análisis Factorial del Cuestionario Principal. Matriz de Rotación Oblicua en Cuatro Factores

Dimensión	Subdimensión	Ítem	F1	F2	F3	F4
Intrapersonal	Mirada profunda	5	0,76			
		6	0,55			
		7	0,66			
		8	0,75			
		9	0,67			
		10				0,44
		11	0,54			
		12	0,43			
		13				
	Superación personal	14				0,67
		15				0,63
		16				0,73
		17				0,53
		18				0,53
		19				0,38
		20	0,44			
		21	0,53			
		22	0,48			
Interpersonal	Trabajo en equipo	23		0,64		
		24		0,73		
		25		0,7		
		26		0,63		
		27		0,75		
		28		0,53		
		29				
		30		0,67		
		31		0,56		
	Comunicación	32			-0,4	
		33			-0,4	
		34			-0,6	
		35			-0,8	
		36			-0,7	
		37			-0,7	
		38				
		39				
		40		0,39		0,36

Fuente: elaboración propia en base a los resultados de SPSS.

13.4.2. Diseño, aplicación y validación del cuestionario secundario

A. Diseño del cuestionario secundario

Recordemos que también diseñamos un segundo cuestionario (online), complementario de nuestro cuestionario principal (con escala tipo Likert), con el objetivo de registrar el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de la UCM y de la UFV a lo largo del año académico 16-17.

De este modo, diseñamos dos cuestionarios idénticos para la UCM y para la UFV, cuyos 12 ítems están formulados sobre la base de los 12 indicadores de nuestro cuestionario principal; estos son: conocimiento personal, aceptación de uno mismo, dependencia de uno mismo, búsqueda de sentido, objetivos retadores, proactividad, cooperación, clima, orientación a resultados, comunicación verbal, comunicación no verbal y competencias de la comunicación.

Sólo añadir que, el cuestionario de la UFV añadía tres preguntas abiertas para proceder a un posterior análisis cualitativo sobre el impacto de la asignatura en el aprendizaje y desarrollo de las competencias personales.

B. Aplicación del cuestionario secundario

Este cuestionario fue aplicado en un único momento, al final del curso, es decir, entre la última semana de abril y la primera de mayo de 2017. Este cuestionario se aplicó en el mismo día y hora que el cuestionario principal (postest).

Tabla 342. Muestra Ideal Versus Muestra Real del Cuestionario Secundario

Total muestra ideal (Ene 3.0)		Total muestra real	
Alumnos UCM	217	Alumnos UCM	188
Alumnos UFV	227	Alumnos UFV	309
Total muestra	444	Total muestra	497

Fuente: elaboración propia.

En términos generales, esta tabla pone de manifiesto que hemos recogido una muestra superior a la que nos indicaba el programa Ene 3.0 (53 sujetos más).

En términos específicos, sólo en el caso de los alumnos UCM hemos perdido algo de muestra (29 sujetos) debido, como causa más probable, a que el cuestionario se pasó durante los últimos días de clase presencial antes de los exámenes de mayo. Por otro lado, para el caso de los alumnos de la UFV, aunque se supera la muestra ideal, se observa que hay 45 cuestionarios secundarios menos respondidos que principales; y para el caso de los alumnos de la UCM, hay 5 cuestionarios secundarios respondidos menos que principales. Seguramente esto se pueda deber a la pérdida ocasional de internet en el momento de la realización del cuestionario secundario. Concluimos que, en cualquier caso, es una muestra suficientemente representativa de la población objeto de estudio.

C. Validación del cuestionario secundario

Vamos a proceder a recoger los resultados de validación de nuestro cuestionario secundario. Para ello, haremos una síntesis de los principales resultados de los análisis de fiabilidad, de homogeneidad de los ítems y factorial.

1. Análisis de fiabilidad

Los resultados del análisis de fiabilidad de nuestro cuestionario secundario, que se pueden ver en la siguiente tabla, muestran como los diferentes valores de fiabilidad han sido satisfactorios en todos los casos; por lo que podemos afirmar que, en conjunto, los ítems de este cuestionario miden un mismo constructo. De este modo, podemos considerar nuestro segundo cuestionario suficientemente fiable.

Tabla 343. Análisis de Fiabilidad del Cuestionario Secundario

	Análisis de fiabilidad	Alfa de Cronbach		Valoración
		Inicial	Final	
Test Global	Ítems (12)	0,89	0,85	Buena
Dimensiones	D1. Intrapersonal (1-6)	0,81	0,78	Buena-Aceptable
	D2. Interpersonal (7-12)	0,84	0,78	
Sub-dimensiones	SD1. Mirada profunda (1-3)	0,70	0,66	Aceptable
	SD2. Superación personal (4-6)	0,71	0,71	
	SD3. Trabajo en equipo (7-9)	0,82	0,79	
	SD4. Comunicación (10-12)	0,75	0,72	

Fuente: SPSS.

2. Análisis de homogeneidad de los ítems

El resumen de los resultados del análisis de homogeneidad de los ítems de nuestro cuestionario secundario, que se pueden ver en la siguiente tabla, muestra, para todos los ítems, unos índices, superiores a 0,20, lo cual indica una valoración satisfactoria de todos los ítems respecto a la subdimensión a la que pertenecen, tanto en la valoración inicial como en la final. De este modo, podemos afirmar que todos los ítems muestran un comportamiento homogéneo respecto del conjunto de la escala. Todos ellos apoyan la fiabilidad global del instrumento.

Tabla 344. Resumen del Análisis de Homogeneidad de Ítems del Cuestionario Secundario

	Análisis de homogeneidad y validez de ítems	Índice de Homogeneidad	
		Inicial	Final
Sub-dimensiones	SD1. Mirada profunda (1-3)	*	*
	SD2. Superación personal (4-6)	*	*
	SD3. Trabajo en equipo (7-9)	*	*
	SD4. Comunicación (10-12)	*	*

Nota: * indica que el valor es satisfactorio por ser superior a 0,20.

Fuente: elaboración propia basada en SPSS.

3. Análisis factorial exploratorio

Recordemos que llevamos a cabo dos análisis factoriales; en el segundo análisis, forzamos las soluciones factoriales a dos factores.

En la siguiente tabla, observamos las dos dimensiones en los dos factores:

- ☐ La dimensión intrapersonal se observa a través del factor uno.
- ☐ La dimensión interpersonal se observa a través del factor dos.

Podemos concluir por tanto que, en términos generales, sí se observa una relación entre la estructura teórica de nuestro cuestionario secundario y la estructura empírica resultante de la medida a través del instrumento. Se constata una estructura muy semejante referida a las dimensiones y a las subdimensiones.

Tabla 345. Análisis Factorial del Cuestionario Secundario. Matriz de Rotación Oblimin en Dos Factores

Matriz de configuración			UCM		UFV	
Dimensión	Subdimensión	Ítems (indicadores)	Componente		Componente	
			1	2	1	2
Intrapersonal	Mirada profunda	1	0,61			-0,4
		2	0,72		0,47	
		3	0,56		0,58	
	Superación personal	4	0,51		0,69	
		5	0,85		0,81	
		6	0,83		0,76	
Interpersonal	Trabajo en equipo	7		0,87		-0,9
		8		0,91		-0,8
		9		0,61		-0,7
	Comunicación	10	0,56		0,41	
		11	0,51			-0,5
		12	0,52		0,58	

Fuente: elaboración propia en base a los resultados de SPSS.

13.4.3. Diseño y aplicación de la entrevista

A. Diseño de la entrevista

El diseño de la entrevista grupal, *Conversaciones con los Alumnos*, respondía a la necesidad de recabar información cualitativa respecto del impacto y grado de desarrollo de las competencias personales objeto de HCP en los alumnos universitarios de la UFV. El análisis de la información de estas entrevistas con los alumnos nos permitirá contrastar, ampliar y matizar la información proveniente del análisis cuantitativo.

B. Aplicación de la entrevista

Las entrevistas grupales tuvieron lugar en las clases finales de HCP (mayo de 2017). Además, para garantizar la correcta toma de datos se aseguró que en cada entrevista grupal hubiera dos moderadores, uno encargado de dinamizar la entrevista y el otro encargado de anotar y cumplimentar debidamente la plantilla de recogida de información.

Tabla 346. Muestra Ideal Versus Muestra Real de la Entrevista

Total muestra ideal (Ene 3.0)		Total muestra real	
Alumnos UFV	227	Alumnos UFV	269

Fuente: elaboración propia.

Esta tabla pone de manifiesto que hemos recogido una muestra superior a la que nos indicaba el programa Ene 3.0 (42 sujetos más).

En términos específicos, hemos podido observar que en dos grados (Comunicación e Ingeniería Informática) el número de asistentes ha sido especialmente bajo. Esto puede deberse, como causa más probable, a que estas entrevistas se llevaron a cabo en las clases finales de la asignatura, justo antes de los exámenes de mayo.

13.5. Análisis descriptivos

- Los principales resultados de los análisis descriptivos para la muestra total, respecto de la puntuación total, de las dimensiones y de las subdimensiones, nos indican que, en todos los casos, hay diferencia de medias tanto para la UCM como para la UFV; sin embargo, las medias del postest son bastante mayores en la UFV que en la UCM.
- Los principales resultados de los análisis descriptivos por facultades, respecto de la puntuación total, de las dimensiones y de las subdimensiones, nos indican que, en todos

los casos, hay diferencia de medias tanto para la UCM como para la UFV; aunque las medias de los posttest son mayores en la Facultad de Educación de la UFV que en la de la UCM.

- Los principales resultados de los análisis correlacionales, pretest y posttest, realizados con respecto a la puntuación total, a las dimensiones y a las subdimensiones para cada universidad (UFV y UCM) y para las seis facultades de la UFV, nos muestran:

- Una alta correlación entre todas las variables y una elevada significatividad de todos los coeficientes de correlación.
- Unas correlaciones entre variables que apoyan nuestra estructura teórica del cuestionario, tanto en la muestra UFV como en la muestra UCM.

13.6. Hipótesis fundamentales

Los principales resultados de las cinco hipótesis fundamentales, objeto de nuestro estudio, recopilados en la siguiente tabla, nos permiten proceder a las siguientes conclusiones:

- El desarrollo final de las competencias personales en los alumnos de la UFV es significativamente superior al alcanzado por los alumnos de la UCM en la puntuación total, en la dimensión intrapersonal e interpersonal y en las subdimensiones de mirada profunda, superación personal, trabajo en equipo y comunicación.
- El desarrollo final de las competencias personales en los alumnos de la Facultad de Educación de la UFV es significativamente superior al alcanzado por los alumnos de la Facultad de Educación de la UCM en la puntuación total, en la dimensión intrapersonal

e interpersonal y en las subdimensiones de mirada profunda, superación personal, trabajo en equipo y comunicación.

- El desarrollo final de las competencias personales en los alumnos de la UFV difiere según la facultad a la que pertenecen en la puntuación total, en la dimensión intrapersonal e interpersonal y en las subdimensiones de mirada profunda, superación personal y trabajo en equipo; pero no en la subdimensión de comunicación. No obstante, la facultad con mayor grado de desarrollo de las competencias personales en la UFV es la Facultad de Educación.
- El desarrollo final de las competencias personales en los alumnos de la UFV difiere en función del sexo, a favor de las mujeres en la puntuación total, en la dimensión intrapersonal e interpersonal y en las subdimensiones de mirada profunda, superación personal, trabajo en equipo y comunicación.
- El desarrollo final de las competencias personales en los alumnos de la UFV no difiere debido a la intersección entre facultad y sexo ni en la puntuación total, ni en la dimensión intrapersonal e interpersonal, ni tampoco en las subdimensiones de mirada profunda, superación personal, trabajo en equipo y comunicación.

Como conclusión general, podemos afirmar que el programa de formación en competencias personales o la asignatura de HCP ha tenido un impacto significativo en el desarrollo de estas competencias en los universitarios de la UFV.

Tabla 347. Síntesis de Resultados respecto de las Hipótesis Fundamentales

	PREGUNTA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	RESULTADO
1	¿Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan?	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan.	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM de primer curso, que no la cursan.	Aceptamos la hipótesis alterna a favor de la UFV para la puntuación total, la dimensión intrapersonal e interpersonal y las subdimensiones de mirada profunda, superación personal, trabajo en equipo y comunicación.
2	¿Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de la Facultad de Educación de primer curso que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no la cursan (alumnos UCM)?	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de la Facultad de Educación de primer curso que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no la cursan (alumnos UCM).	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de la Facultad de Educación de primer curso que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no la cursan (alumnos UCM).	Aceptamos la hipótesis alterna a favor de la UFV para la puntuación total, la dimensión intrapersonal e interpersonal y las subdimensiones de mirada profunda, superación personal, trabajo en equipo y comunicación.

3	¿Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen?	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen.	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen.	Aceptamos la hipótesis alterna para la puntuación total, la dimensión intrapersonal e interpersonal y las subdimensiones de mirada profunda, superación personal y trabajo en equipo; pero no para la subdimensión de comunicación.
4	¿Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo?	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo.	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo.	Aceptamos la hipótesis alterna a favor de las mujeres para la puntuación total, la dimensión intrapersonal e interpersonal y las subdimensiones de mirada profunda, superación personal, trabajo en equipo y comunicación.
5	¿Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo?	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.	No aceptamos la hipótesis alterna para la puntuación total, ni para la dimensión intrapersonal e interpersonal, ni para las subdimensiones de mirada profunda, superación personal, trabajo en equipo y comunicación.

Fuente: elaboración propia.

13.7. Estudios complementarios

En este apartado, vamos a exponer los principales resultados de las siete hipótesis complementarias así como los derivados del análisis de las preguntas abiertas que ofrecía nuestro cuestionario secundario y de las entrevistas con los alumnos de la UFV.

13.7.1. Hipótesis complementarias

A continuación, presentamos una tabla síntesis de las siete hipótesis complementarias a través de la cual podemos establecer las siguientes conclusiones:

- Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades respecto de la puntuación total, de la dimensión intrapersonal e interpersonal, de las subdimensiones de mirada profunda, superación personal, trabajo en equipo y comunicación, así como respecto de los 12 indicadores reflejados, objeto del segundo cuestionario.
- Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM, que no la cursan, a favor de la UFV respecto de la puntuación total, de la dimensión intrapersonal, de las subdimensiones de mirada profunda y superación personal, así como respecto de 7 de los 12 indicadores reflejados, objeto del segundo cuestionario. Sin embargo, no hay diferencias significativas a favor de la UFV ni en la dimensión interpersonal, ni en las subdimensiones de trabajo en equipo y comunicación; ni tampoco en los indicadores del 7 al 11.

- Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de la Facultad de Educación que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no la cursan (alumnos UCM) a favor de la UFV respecto de la puntuación total, de la dimensión intrapersonal e interpersonal, de las subdimensiones de mirada profunda, superación personal y comunicación, así como respecto de 8 de los 12 indicadores reflejados, objeto del segundo cuestionario. Pero no existen diferencias significativas a favor de la UFV ni en la subdimensión de trabajo en equipo, ni en los indicadores 3, 7, 8 y 9.
- Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen respecto de la puntuación total, de la dimensión intrapersonal e interpersonal, de las subdimensiones de mirada profunda, superación personal y comunicación; así como respecto de 7 de los 12 indicadores reflejados, objeto del segundo cuestionario. Pero no existen diferencias significativas ni en la subdimensión de trabajo en equipo, ni en los indicadores 2, 3, 8, 9 y 12.
- No existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo ni en la puntuación total, ni en la dimensión intrapersonal, ni en la dimensión interpersonal.
- No existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primer curso de la UFV debido a la

intersección entre facultad y sexo ni en la puntuación total, ni en la dimensión intrapersonal, ni en la dimensión interpersonal.

- No existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primer curso de la UFV en función de la edad ni en la puntuación total, ni en la dimensión intrapersonal, ni en la dimensión interpersonal.

Como conclusión general podemos afirmar que, el programa de formación en competencias personales o la asignatura de HCP ha tenido un impacto significativo en el desarrollo de estas competencias en los universitarios de la UFV; lo cual podemos ver reflejado específicamente en las hipótesis 2 y 3.

Por último indicar que, el impacto de esta formación parece haber sido mayor en la dimensión intrapersonal, y en sus subdimensiones de mirada profunda y superación personal, que en la dimensión interpersonal.

Tabla 348. Síntesis de Resultados respecto de las Hipótesis Complementarias

	PREGUNTA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	RESULTADO
1	¿Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades (UCM y UFV)?	Determinar si existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades (UCM y UFV).	Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades (UCM y UFV).	Aceptamos la hipótesis alterna a favor de ambas universidades para la puntuación total, la dimensión intrapersonal e interpersonal, las subdimensiones de mirada profunda, superación personal, trabajo en equipo y comunicación, así como para los 12 indicadores.
2	¿Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM, que no la cursan?	Determinar si existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM, que no la cursan.	Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM, que no la cursan.	Aceptamos la hipótesis alterna a favor de la UFV para la puntuación total, la dimensión intrapersonal, las subdimensiones de mirada profunda y superación personal, y para 7 de los 12 indicadores (del 1 al 6 y el 12); rechazamos la hipótesis alterna a favor de la UFV para la dimensión interpersonal, las subdimensiones de trabajo en equipo y comunicación, y para 5 de los 12 indicadores (del 7 al 11).

	PREGUNTA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	RESULTADO
3	¿Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de la Facultad de Educación de primer curso que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no la cursan (alumnos UCM)?	Determinar si existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de la Facultad de Educación de primer curso que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no la cursan (alumnos UCM).	Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de la Facultad de Educación de primer curso que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no la cursan (alumnos UCM).	Aceptamos la hipótesis alterna a favor de la UFV para la puntuación total, la dimensión intrapersonal e interpersonal, las subdimensiones de mirada profunda, superación personal y comunicación, y para 8 de los 12 indicadores; rechazamos la hipótesis alterna a favor de la UFV para la subdimensión de trabajo en equipo, y para 4 de los 12 indicadores (3, 7, 8 y 9).
4	¿Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos UFV en función de la facultad a la que pertenecen?	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos UFV en función de la facultad a la que pertenecen.	Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos UFV en función de la facultad a la que pertenecen.	Aceptamos la hipótesis alterna para la puntuación total, la dimensión intrapersonal e interpersonal, las subdimensiones de mirada profunda, superación personal y comunicación, y para 7 de los 12 indicadores; rechazamos la hipótesis alterna para la subdimensión de trabajo en equipo, y para 5 de los 12 indicadores (2, 3, 8, 9 y 12).

	PREGUNTA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	RESULTADO
5	¿Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo?	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo.	Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo.	No aceptamos la hipótesis alterna ni para la puntuación total, ni para la dimensión intrapersonal, ni para la dimensión interpersonal.
6	¿Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo?	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.	Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.	No aceptamos la hipótesis alterna ni para la puntuación total, ni para la dimensión intrapersonal, ni para la dimensión interpersonal.
7	¿Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales entre alumnos de primer curso de la UFV en función de la edad?	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primer curso de la UFV en función de la edad.	Existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primer curso de la UFV en función de la edad.	No aceptamos la hipótesis alterna ni para la puntuación total, ni para la dimensión intrapersonal, ni para la dimensión interpersonal.

Fuente: elaboración propia.

13.7.2. Análisis cualitativo

A continuación, presentamos los principales resultados derivados del estudio cualitativo del segundo cuestionario y de las entrevistas.

En primer lugar, ofrecemos la síntesis de las 309 respuestas y sus 321 aportaciones ofrecidas por los alumnos universitarios de primero de la UFV, a través del segundo cuestionario.

Tabla 349. Principales Aprendizajes de HCP. Segundo Cuestionario

Principales aprendizajes de HCP			
Dimensión	Subdimensión	Ítems - Indicadores	Respuestas
Intrapersonal (216 respuestas)	Mirada profunda (128 respuestas)	1.-Conocimiento personal	100
		2.-Aceptación personal	9
		3.-Responsabilidad personal	19
	Superación personal (88 respuestas)	4.-Búsqueda sentido	28
		5.-Objetivos retadores	39
		6.-Proactividad	21
Interpersonal (105 respuestas)	Trabajo en equipo (48 respuestas)	7.-Cooperación	48
		8.-Clima	
		9.-Orientación a resultados	
	Comunicación (57 respuestas)	10.-Comunicación verbal	20
		11.-Comunicación no verbal	15
		12.-Competencias comunicación	22

Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, en la siguiente tabla ofrecemos una nueva síntesis de las entrevistas con los alumnos, ordenada semánticamente para facilitar su estudio y extracción de conclusiones finales.

Tabla 350. Síntesis de las Entrevistas con los Alumnos

<i>En una valoración global, considero que el grado de toma de conciencia de la adquisición de mis competencias es: bajo-medio-alto.</i>	<i>En una valoración global, considero que HCP me ha ayudado a desarrollar las competencias personales: poco-bastante-mucho.</i>
Bajo: 5,6%.	Poco: 17,15%.
Medio: 47,4%.	Bastante: 55%.
Alto: 47%.	Mucho: 27,85%.
<i>En una o dos palabras ¿Por qué es importante que desarrolles estas competencias?</i>	<i>¿Qué competencias crees haber desarrollado más este curso, desde que inició hasta ahora?</i>
Desarrollo integral. Desarrollo personal. Hacernos excelentes. Ser mejor persona, dar lo mejor de uno mismo a los demás; lo cual a su vez, nos ayuda a crecer y nos complementa.	Liderazgo. Motivación. Mirada profunda. No prejuizar. Observación. Paciencia. Conocimiento y aceptación personal. El don y errores cognitivos.
Enriquece competencias “extra profesionales” que nos ayudan a formarnos personalmente, diferencia fundamental para el día de mañana cuando salgamos al mundo laboral. Ampliar miras, no todo es lo técnico.	Superación personal. Gestión personal. Adaptación al cambio. Proactividad. Esfuerzo y perseverancia. Sacrificio y sentido común.
Competencias fundamentales para una sociedad justa y mejor. Convivencia.	Trabajo en equipo. Toma de decisiones. Creatividad. Gestión del tiempo. Capacidad de negociación. Resolución de conflictos. Saber dar y recibir.
	Comunicación eficaz y habilidades de comunicación en general. Empatía, escucha activa, <i>feedback</i> y asertividad. Oratoria. Hablar en público. Capacidad de síntesis.

<i>¿Qué valoras especialmente de HCP?</i>	<i>¿Qué crees que debería mejorar?</i>
Formación integral. Desarrollo personal y profesional. Contribuye al desarrollo profesional y otras cuestiones. Ver el lado humano de la profesión. Muy relacionado con la vida real, un primer paso para todo. Utilidad de los contenidos.	El aula: mayor orden y claridad, menos teoría, más dinámica, práctica y útil. El contenido tratado en la parte de aula es menos riguroso. Mayor fundamentación en ciertos temas, menor abstracción. Planificación de la asignatura, menos índice, más desarrollado, orden más claro de las clases, a veces se pierde el hilo de clase a clase. La explicación inicial adecuada de la asignatura.
Conocimiento de uno mismo. Descubrir nuestros puntos fuertes y débiles. El DAFO.	Mejor explicación del Proyecto Transversal (PT). Conlleva demasiado trabajo. Mejorar la temporalización y sobre todo las presentaciones, trabajos y defensa del PT.
Ayuda a descubrir las competencias y desarrollarlas.	Complementariedad real entre aula-mentoría.
Acompañamiento continuo. Accesibilidad de los mentores y profesores. Las clases. El esfuerzo de algunos profesores. Las mentorías. Atención personalizada en las mentorías y el enfoque directo en el alumno. El tú a tú con el mentor y la dedicación de algunos mentores. Ayuda a afrontar el primer año universitario.	La idea de la mentoría es buena, pero los trabajos no sirven tanto. Se tendría que centrar más en lo personal y no en el trabajo. Más tiempo para hacer los trabajos. Mayor libertad en los ejercicios de reflexión en la mentoría, libertad para elegir el tema. Menos carga de trabajo, con más sentido y mejor explicados. Poco tiempo para hacer el TA. Vale poco. Mal planificado. Adaptarse a cada alumno. Mejor planificación de las fechas de las mentorías.
Trabajo en equipo. La idea del PT es muy buena, ya que nos pone en juego, desarrolla habilidades y nos permite conocernos.	Trabajar más la comunicación: hablar en público, más diálogo.
	Método de enseñanza y evaluación. Falta motivación que nos interpele a sacar lo mejor de nosotros mismos. Tanta reflexión hace que pierdas el interés, se aprende mejor experimentando, no con trabajos. No tienen clara la materia de examen. Temario más completo. La gestión del Aula Virtual.

<i>Alguna idea... alguna sugerencia...</i>
Aterrizar la asignatura dentro del grado. Ajustar más el perfil del mentor y del profesor al grado.
Clases más rigurosas y exigentes, más prácticas y con mayor participación del alumno. Falta una conceptualización teórica de los temas tratados en clase, mayor profundidad, mayor claridad de contenidos. Menor ambigüedad. Que se suban al aula virtual los contenidos dados en el aula. Explicar mejor el PT y que sea algo más central en la asignatura. Actividades que interpelen de manera personal. Fomentar debates en clase. Que se hagan actividades <i>out-door</i> .
Mentorías: menos y de más calidad, sin prisa. La conversación es fundamental. Mayor peso de la valoración de la parte de la mentoría en la nota final HCP. Más hincapié en los conceptos calve para no tener que verlos por nuestra cuenta. Horarios fijos de mentorías o mejor previsión de citas. Incluir las mentorías en horario de clase de HCP. Mejor explicación de los trabajos en general, incluso por escrito. Quitar los trabajos de mentorías o reducirlos. No repetir los trabajos en el portafolio. Hay trabajos que no aportan tanto, como el camino del Héroe. Ampliar los plazos de entrega de los trabajos de mentorías. Mayor rapidez en el <i>feedback</i> de los trabajos autónomos.
Que sea cuatrimestral , más vale más concentrado porque es más eficaz, se aprovecha mejor el tiempo. Otros piden que sea anual .
Mayor comunicación y entendimiento entre profesor y mentor; mayor relación entre aula y mentoría.
Mayor rigor y puntualidad. Responder a los mails, ajustarse a los horarios de los alumnos, la forma de tratarnos y contestarnos, que tengan con nosotros el mismo compromiso que tenemos nosotros.
No examen de HCP.
Reconocen que es una asignatura necesaria, pero a veces no del todo bien llevada.

Fuente: elaboración propia.

Por último, como conclusiones generales finales podemos afirmar:

1. Consideran HCP importante porque:

- Favorece un desarrollo integral de la persona.
- Desarrolla competencias fundamentales para la vida.

2. Dentro de las competencias personales objeto de HCP:

- Los alumnos han desarrollado todas competencias personales objeto de HCP, tanto las propias de la dimensión intrapersonal como de las de la dimensión interpersonal. Así textualmente manifiestan haber desarrollado las competencias de mirada profunda, conocimiento, aceptación y superación personal, proactividad, trabajo en equipo y comunicación eficaz, así como habilidades de la comunicación en general.
- Las competencias de mirada profunda y particularmente el conocimiento personal son las que mayor impacto han tenido en los alumnos; seguidas de las de superación personal, con objetivos retadores, búsqueda de sentido y proactividad.
- Las competencias de trabajo en equipo y comunicación, en términos generales, también han tenido impacto en los alumnos.

3. Lo que más valoran de HCP, es:

- La formación integral (desarrollo personal y profesional).
- El conocimiento personal que adquieren.
- Descubrir las competencias personales y cómo desarrollarlas.
- El acompañamiento continuo y personal. La cercanía y accesibilidad de profesores y mentores.
- El trabajo en equipo.

4. Consideran que HCP debería mejorar:

- La parte de aula, en cuanto a claridad y orden. Menos teoría, más dinámicas y prácticas; que se vea su aplicabilidad en la vida y en la profesión.
- La explicación del Proyecto Transversal (PT).
- La complementariedad entre el aula y la mentoría.
- La parte de mentoría, en cuanto al número de trabajos, flexibilidad y simplicidad.
- Trabajar más la competencia de comunicación.
- Revisar la metodología y evaluación de la asignatura Habilidades y Competencias de la Persona (HCP).

PARTE III.- DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIÓN Y PROSPECTIVA

Uno de los grandes objetivos de este trabajo de investigación ha consistido en justificar la necesidad de formar en competencias personales en la universidad; objetivo suficientemente estudiado y fundamentado en la primera parte de nuestra tesis.

Otro de los grandes objetivos ha consistido en llevar a cabo un estudio empírico que pudiera demostrar la eficiencia de una formación universitaria específica en competencias personales en el desarrollo de las mismas. Este objetivo también ha sido suficientemente contrastado a través de los estudios fundamentales y complementarios en la segunda parte de nuestra tesis.

Llegados a este punto, entramos en el desarrollo de la tercera y última parte de nuestra tesis, la cual tiene como objetivos principales:

1. Discutir los resultados, de modo que podamos hallar las conclusiones principales y más relevantes que den respuesta a los dos grandes objetivos recién mencionados, así como establecer una serie de recomendaciones pedagógicas.
2. Recoger las principales limitaciones y prospectiva de nuestra investigación.

Capítulo 14. Discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones

Como hemos indicado en la introducción de la tercera y última parte de nuestra tesis, nos vamos a disponer a recoger y comentar los principales resultados a los que hemos llegado. Estos resultados nos permitirán establecer conclusiones generales y relevantes, así como una propuesta de recomendaciones pedagógicas.

14.1. Discusión de resultados y conclusiones

El tema de las competencias personales es un tema actual y, en cierto modo, novedoso. Si bien es cierto que el tema de las competencias no es un tema novedoso, el hecho de plantear el concepto de competencias personales sí lo es, pues como tal no hay bibliografía, ni estudios o investigaciones al respecto. Por tanto, el estudio de las competencias personales es un tema novedoso y que, en cualquier caso, no ha sido tratado en profundidad dentro del ámbito educativo universitario. De hecho, una de las principales aportaciones que imprime actualidad, relevancia y novedad a nuestra investigación es el estudio experimental dentro de una asignatura específica y diseñada *ad hoc* para el desarrollo de dichas competencias personales. Así pues, creemos que nuestro estudio puede resultar de gran interés académico debido a la mejora de la calidad de la formación universitaria que implícitamente plantea.

14.1.1. Principales objetivos y logros del marco teórico

Recordemos que, uno de los grandes objetivos de nuestro estudio consistía en fundamentar suficientemente la necesidad de una formación específica en materia de competencias personales en la universidad; pues bien, llegados a este punto, podemos constatar que hemos investigado suficientemente el tema desde el marco teórico. No

obstante, a continuación, vamos a contrastar y a comentar los objetivos (O) y los logros (L) derivados de este estudio teórico.

Tabla 351. Primer Objetivo y Logro del Marco Teórico

O1	Realizar una aproximación al estudio, significado y sentido de la universidad.	L1	1. Revisión histórica de la idea de la universidad. 2. La misión de la universidad. Una formación integral e integradora que requiere de un método determinado: el acompañamiento educativo.

Fuente: elaboración propia.

Abordar la cuestión de la Universidad, identificando su esencia (lo más identitario), su verdadera vocación (a qué esta llamada), así como su misión (la respuesta que ha de dar para alcanzar su vocación), nos ha parecido el punto de partida idóneo para este estudio. Pues, si bien este estudio pretende justificar la necesidad de formar en competencias personales en la universidad, como es lógico teníamos que partir de la idea de universidad.

Del estudio de la universidad concluimos tres ideas críticas para nuestro estudio:

- La universidad entendida como una comunidad de buscadores de la verdad, del bien y de la belleza.
- La formación integral del universitario. Un aspecto clave dentro de la misión de la universidad.
- La necesidad de un método concreto para este tipo de formación: el acompañamiento educativo.

Tabla 352. Segundo Objetivo y Logro del Marco Teórico

O2	Realizar una aproximación al concepto de competencias desde el ámbito semántico, laboral y educativo; con un especial análisis de la educación superior.	L2	1. Breve revisión semántica. 2. Amplia revisión histórica (desde 1973 hasta 2017) del concepto de competencia laboral , estudiado por autores relevantes en dicha materia. 3. Amplia revisión histórica (desde 1956 hasta 2015) del concepto de competencia en la educación , estudiado por autores y proyectos relevantes en dicha materia. 4. Justificación y momento actual de este tipo de formación tanto en el ámbito empresarial como en el de la educación superior.

Fuente: elaboración propia.

El siguiente aspecto crítico consistió en estudiar en profundidad el concepto de competencia. Puesto que, si vamos a proponer una formación en competencias personales, teníamos que partir del concepto de competencia y de su grado de implantación en la actualidad.

Desde el campo semántico el significado más cercano a nuestra propuesta terminológica es el de habilidad o destreza en la consecución de algo; sin embargo este no es ni correcto ni completo del todo. Y es precisamente en este sentido, cuando se reduce de este modo el término, cuando aparecen los mayores detractores del aprendizaje basado en competencias, especialmente en el ámbito educativo.

Desde el ámbito laboral descubrimos, haciendo una profunda revisión histórica (desde 1973 hasta 2017) a través de autores relevantes en materia de competencias, que este concepto nace con la pretensión de poner en valor otros aspectos de la persona como las habilidades o destrezas, la actitud y los valores, más allá de los meros conocimientos y

del cociente intelectual (CI). Aspectos todos ellos que, en su conjunto e interrelación, hacen que podamos distinguir a los trabajadores excelentes.

Desde el ámbito educativo observamos, tras una profunda revisión histórica (desde 1956 hasta 2015) a través de autores relevantes en materia de competencias, que este concepto es complementario al estudiado desde el ámbito empresarial. De este modo, podemos decir que desde el ámbito educativo se entiende por competencia: el conjunto de conocimientos (relacionados con el saber), destrezas o habilidades (relacionadas con el saber hacer) y actitudes y valores (relacionados con el saber ser). En el ámbito educativo se suele distinguir entre competencias técnicas (específicas de una materia) y genéricas o transversales (comunes a diferentes materias).

En cualquier caso, desde ambos ámbitos, laboral y educativo, se incide en que la formación universitaria no sólo debe de impartir conocimientos (saber), pues de este modo estaríamos lejos de formar a profesionales competentes. De este modo, inciden en que la formación superior ha de cultivar también el saber hacer y el saber ser.

En el ámbito laboral podemos observar un discurso coherente, pues actualmente las empresas destinan una partida anual importante a la formación (llegando incluso a crear universidades corporativas); formación en la que el desarrollo de competencias genéricas o trasversales cada vez cobra mayor auge y relevancia.

En el ámbito educativo, la implantación y desarrollo de las competencias genéricas o trasversales es de menor calado que en el ámbito empresarial. El único esfuerzo relevante que hemos visto, promovido por el EEES a través de proyecto *Tuning* (2000), es que dichas competencias, a las que se les reconoce un papel crucial en la formación universitaria, sean

tenidas en cuenta y trabajadas de algún modo a la hora de impartir cualquier asignatura técnica. Este hecho nos muestra una falta de congruencia entre la idea que el EEES mantiene sobre la importancia de formar y desarrollar en estas competencias y la realidad, en la que no hay materias o asignaturas específicas sobre competencias transversales en los planes de estudios universitarios, ni profesores expertos en dichas materias.

Tabla 353. Tercer Objetivo y Logro del Marco Teórico

O3	Acuñar el concepto de competencias personales o competencias de la persona.	L3	1. Revisión actual del concepto de competencias para la vida. 2. Acuñar el término de competencia personal. Definición, componentes, pilares, tipología, proceso y metodología de adquisición de las competencias personales. 4. Justificación y momento actual de este tipo de formación en el ámbito de la educación superior.

Fuente: elaboración propia.

Tras realizar una adecuada revisión sobre las competencias, desde el ámbito educativo y empresarial, observamos que, si bien la universidad tiene como misión la formación integral de sus alumnos, estas acepciones de competencias laborales y educativas entendidas tal y como están planteadas “fragmentan al hombre”, dificultando esa formación integral que toda universidad anhela para sus alumnos.

De este modo, acuñamos el término de competencias personales o competencias de la persona, el cual alude al conjunto dinámico de conocimientos (el saber), destrezas o habilidades (el saber hacer), actitudes, valores y principios universales (el saber ser) que, interiorizados y encarnados en nuestros actos, comportamientos o maneras de hacer, nos ponen en el camino de nuestra propia excelencia, plenitud y felicidad.

Por tanto, este término de competencias personales recoge, matiza y completa, de algún modo, el concepto dado desde el ámbito empresarial y educativo. El cambio principal que proponemos radica en entender que es toda la persona la que ha de trabajar su competencia o excelencia personal, aunque luego esta pueda observarse en los distintos ámbitos donde la persona se manifiesta: académico, profesional, social o personal.

En este sentido, no sólo expusimos el concepto de competencia personal sino que, basándonos en otros autores y estudios, hicimos también una propuesta concreta sobre:

- Sus componentes.
- Sus pilares.
- Su tipología.
- Su proceso de adquisición y desarrollo.
- Su metodología de aprendizaje.

Por último, no hemos encontrado ninguna universidad española, a parte de la UFV, que forme específicamente en competencias transversales a todos sus alumnos (independientemente del grado o titulación) a través de una asignatura concreta como HCP. Sin embargo, como ya ha quedado suficientemente justificado, tanto el ámbito de la empresa como el de la educación superior aluden a la necesidad de formar en este tipo de competencias transversales o genéricas.

Tabla 354. Cuarto Objetivo y Logro del Marco Teórico

O4	Hacer una propuesta concreta de asignatura para la formación en competencias personales en la educación superior.	L4	1. Se presenta con detalle la asignatura HCP: descripción, objetivos, ámbitos en los que se desarrolla, contenido (temario), metodología, actividades formativas, distribución del tiempo de trabajo, resultados de aprendizaje, sistema de evaluación y bibliografía. 2. Se presenta el tipo de formador que requiere esta asignatura, así como el perfil de competencias del formador. 3. Se presenta el sistema de evaluación del programa formativo, así como el cuestionario de evaluación de la actividad docente, tanto cuantitativa como cualitativa. 4. Se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos de la evaluación docente para el curso académico 2016-2017.

Fuente: elaboración propia.

El valor y novedad de esta tesis no reside únicamente en la revisión bibliográfica ni en la propuesta del término de competencias personales, sino en la propuesta real y tangible de una asignatura: HCP. Asignatura inserta en todas las titulaciones de grado universitario en primero de carrera y que aboga por una formación integral, a través del desarrollo de las competencias personales con un método muy particular: el acompañamiento educativo; acompañamiento que en HCP se desarrolla en dos ámbitos:

1. La mentoría: espacio individual de desarrollo del alumno, acompañado por la figura de su mentor.
2. El aula: espacio comunitario de desarrollo de los alumnos, acompañado por la figura de su profesor y de sus compañeros de clase.

En este sentido, hemos detallado con precisión aspectos como la descripción, los objetivos, los ámbitos en los que se desarrolla, el contenido (temario), la metodología, las actividades formativas, la distribución del tiempo de trabajo, los resultados de aprendizaje, el sistema de evaluación y la bibliografía.

También nos hemos detenido suficientemente en detallar el perfil de competencias del formador HCP, así como nuestro propio sistema de evaluación del programa formativo, acreditado oficialmente. Hemos mostrado el cuestionario de evaluación (cuantitativa y cualitativa) y los resultados para el curso académico 2016-2017.

14.1.2. Principales objetivos y logros del estudio empírico

Recordemos que, otro de los grandes objetivos consistía en llevar a cabo un estudio empírico que pudiera demostrar la eficiencia de una formación universitaria específica en competencias personales en el desarrollo de las mismas. Este objetivo ha sido suficientemente contrastado a través de los estudios fundamentales y complementarios en la segunda parte de nuestra tesis.

A continuación, vamos a presentar, exponer y discutir los principales objetivos (O) y logros (L) derivados de este estudio empírico.

Tabla 355. Primer Objetivo y Logro del Estudio Empírico

O1	Diseñar, validar y aplicar 3 instrumentos de medida distintos y complementarios entre sí.	L1	1. Diseño, validación y aplicación del cuestionario principal para medir el grado de desarrollo de las competencias personales. 2. Diseño, validación y aplicación del cuestionario secundario para medir el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales. 3. Diseño y aplicación de la entrevista para recoger las principales impresiones de los alumnos acerca del impacto de HCP en su desarrollo de las competencias personales.

Fuente: elaboración propia.

Recordemos que, previamente al diseño, validación y aplicación de nuestros instrumentos de medida, procedimos a establecer:

- El objetivo de la investigación: determinar si existen diferencias en el grado de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de primero que cursan la asignatura HCP y los que no.
- Las variables: la variable independiente principal, las secundarias y de control, y las dependientes.
- La población y tamaño de la muestra (calculada con el programa Ene 3.0).
- El tipo de diseño.

El diseño de nuestro **cuestionario principal**, el cual pretendía registrar el grado de desarrollo de las competencias personales de los alumnos universitarios (UCM y UFV) a lo largo del año académico 16-17, fue sometido a un proceso de validación por un panel de 18 expertos. Implementamos los cambios y sugerencias de mejora indicadas por los expertos y procedimos a la elaboración final de nuestro cuestionario principal. Este se

aplicó al inicio del curso académico del 2016, tanto en alumnos de primer grado de la UFV como en alumnos de primer grado de la Facultad de Educación de la UCM. Teniendo en cuenta que la muestra ideal, indicada por el programa Ene 3.0, era de 444 alumnos (217 de la UCM y 227 de la UFV) podemos afirmar que superamos ampliamente esta muestra, tanto en el pretest, con 166 sujetos más, como en el postest, con 103 sujetos más; gracias a un gran esfuerzo y una buena planificación.

Una vez aplicado el cuestionario principal procedimos a validarlo, llevando a cabo los siguientes análisis:

1. Análisis de fiabilidad, cuyos resultados, con valoraciones entre excelente y buena-aceptable, nos permiten afirmar que, en conjunto, los ítems de nuestro cuestionario miden un mismo constructo. De modo que podemos corroborar que nuestro cuestionario principal es satisfactoriamente fiable.
2. Análisis de homogeneidad y de validez de los ítems, cuyos resultados muestran, para todos los ítems, unos índices de homogeneidad y de validez superiores a 0,20, por lo que podemos constatar una valoración satisfactoria de todos los ítems respecto a la subdimensión a la que pertenecen, tanto en el pretest como en el postest.
3. Análisis de validez, cuyos resultados muestran que las correlaciones lineales son positivas y aceptables – buenas en términos generales. De este modo, nuestro instrumento de medida es aceptablemente válido.
4. Análisis factoriales, cuyos resultados nos permiten concluir que, en términos generales, sí se observa una relación entre la estructura teórica de

nuestro cuestionario y la estructura empírica. Aunque hay algunos ítems (pocos) que no han conseguido polarizarse por el factor que mejor refleja a la subdimensión correspondiente.

El diseño de nuestro cuestionario secundario, el cual pretendía registrar el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos universitarios (UCM y UFV) a lo largo del año académico 16-17, se aplicó al final del curso, coincidiendo en fecha y hora con el posttest del cuestionario principal. En este caso, recogimos una muestra total de 497 cuestionarios, 53 más que los que nos indicaba la muestra ideal.

Una vez aplicado el cuestionario secundario procedimos a validarlo, llevando a cabo los siguientes análisis:

1. Análisis de fiabilidad, cuyos resultados muestran como los diferentes valores de fiabilidad han sido satisfactorios en todos los casos por lo que podemos afirmar que, en su conjunto, los ítems de este cuestionario miden un mismo constructo. De este modo, podemos corroborar que nuestro cuestionario secundario también es satisfactoriamente fiable.
2. Análisis de homogeneidad de los ítems, cuyos resultados muestran, para todos los ítems, unos índices superiores a 0,20. Esto indica una valoración satisfactoria de todos los ítems respecto a la subdimensión a la que pertenecen. De este modo, podemos afirmar que todos los ítems muestran un comportamiento homogéneo respecto del conjunto de la escala.

3. Análisis factorial exploratorio, cuyos resultados nos permiten afirmar que, en términos generales, sí se observa una relación entre la estructura teórica de nuestro cuestionario secundario y la estructura empírica resultante de la medida a través del instrumento. De este modo, se constata una estructura muy semejante referida a las dimensiones y a las subdimensiones.

El diseño de la entrevista, cuyo objetivo era recabar la información cualitativa respecto al impacto y grado de desarrollo de las competencias personales objeto de HCP en los alumnos universitarios de primero de la UFV, se llevó a cabo en las últimas clases de HCP (mayo de 2017). En este caso, los encuestados fueron un total de 269 alumnos, 42 sujetos más que los que nos indicaba la muestra ideal.

De este modo, tanto los cuestionarios son suficientemente válidos y fiables, como la muestra es suficientemente representativa.

Tabla 356. Segundo Objetivo y Logro del Estudio Empírico

O2	Analizar el impacto de la asignatura HCP en el desarrollo de las competencias personales de los alumnos universitarios.	L2	1. Análisis descriptivos. 2. Estudios fundamentales. Contraste de las hipótesis fundamentales. 3. Estudios complementarios. Contraste de las hipótesis complementarias, de las preguntas abiertas del cuestionario secundario y de las entrevistas.

Fuente: elaboración propia.

Llegados a este punto, vamos a recoger los principales resultados de nuestras hipótesis (principales y secundarias), así como de las entrevistas con los alumnos.

Comenzaremos recordando los principales resultados de los **análisis descriptivos**:

- En todos los casos hay diferencia de medias para la muestra total, tanto para la UCM como para la UFV; aunque las medias de los posttest son mayores en la UFV.

- En todos los casos hay diferencia de medias entre las facultades, tanto en la UFV como en la UCM; aunque las medias de los posttest son mayores en la Facultad de Educación de la UFV que en la de la UCM.

- Los principales resultados de los análisis correlacionales nos muestran una alta correlación entre todas las variables, una elevada significatividad de todos los coeficientes de correlación y unas correlaciones entre variables que apoyan nuestra estructura teórica del cuestionario, tanto en la muestra UFV como en la muestra UCM.

Atendiendo a los **estudios fundamentales**, los principales resultados de las cinco hipótesis fundamentales nos permiten plantear las siguientes conclusiones:

- El desarrollo final de las competencias personales en los alumnos de la UFV es significativamente superior al alcanzado por los alumnos de la UCM en todos los casos.
- El desarrollo final de las competencias personales en los alumnos de la Facultad de Educación de la UFV es significativamente superior al alcanzado por los alumnos de la Facultad de Educación de la UCM en todos los casos.
- El desarrollo final de las competencias personales en los alumnos de la UFV difiere según la facultad a la que pertenecen en todos los casos menos en la subdimensión de comunicación. No obstante, la facultad con mayor grado de desarrollo de las competencias personales en la UFV es la Facultad de Educación.

- El desarrollo final de las competencias personales en los alumnos de la UFV difiere en función del sexo a favor de las mujeres en todos los casos. Esto parece indicar que las mujeres pudieran ser más sensibles a este tipo de formación.
- El desarrollo final de las competencias personales en los alumnos de la UFV no difiere debido a la intersección entre facultad y sexo.

Atendiendo a los **estudios complementarios**, los principales resultados de las siete **hipótesis complementarias** nos permiten plantear las siguientes conclusiones:

- Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primero de ambas universidades (UCM y UFV) en todos los casos.
- Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos universitarios de la UFV de primer curso, que cursan la asignatura HCP, y los alumnos universitarios de la UCM, que no la cursan, a favor de la UFV en todos los casos menos en la dimensión interpersonal y en las subdimensiones trabajo en equipo y comunicación.
- Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales entre los alumnos de primero de la Facultad de Educación que cursan la asignatura HCP (alumnos UFV) y los que no la cursan (alumnos UCM), a favor de la UFV en todos los casos menos en la subdimensión de trabajo en equipo.
- Existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de la UFV en función de la facultad a la que pertenecen en todos los casos menos en la subdimensión de trabajo en equipo.

- No existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primer curso de la UFV en función del sexo.
- No existen diferencias significativas en el grado de autopercepción de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primer curso de la UFV debido a la intersección entre facultad y sexo.
- No existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias personales de los alumnos de primer curso de la UFV en función de la edad.

Atendiendo a los **resultados del análisis de las preguntas abiertas** del cuestionario secundario y a **los resultados de las entrevistas con los alumnos**, podemos plantear las siguientes conclusiones:

- HCP es considerada una asignatura importante para los alumnos dentro del plan de estudios de su respectiva titulación porque favorece su desarrollo integral, a través de desarrollar competencias fundamentales para su vida.
- La mayoría de los alumnos considera que HCP les ha permitido desarrollar todas las competencias objeto de la asignatura. Cada alumno, según su punto de partida (fortalezas y debilidades) ha conseguido desarrollar más o menos cada una de dichas competencias en algún grado mayor al inicial. Por tanto, en mayor o menor medida, han desarrollado las competencias personales, tanto las de carácter intrapersonal como las de carácter interpersonal. Así pues, manifiestan específicamente haber desarrollado las competencias de mirada profunda, conocimiento personal, aceptación y superación personal, proactividad, trabajo en equipo, comunicación eficaz y habilidades de la comunicación en general.

- Las competencias objeto de la dimensión intrapersonal: superación personal y mirada profunda, especialmente con el indicador de conocimiento personal, han sido las que mayor desarrollo parecen haber tenido en los alumnos (por el número de respuestas identificadas entorno a estas competencias).
- Las competencias objeto de la dimensión interpersonal, tanto el trabajo en equipo como la comunicación, en términos generales, parecen haber tenido un impacto algo menor en los alumnos.
- Valoran especialmente de HCP la formación integral (desarrollo personal y profesional), el conocimiento personal que adquieren, descubrir las competencias personales y cómo desarrollarlas, el acompañamiento continuo y personal, la cercanía y accesibilidad de profesores y mentores, así como el trabajo en equipo.

Por último, **de manera general podemos confirmar que la asignatura HCP ha provocado un impacto significativo en el desarrollo de las competencias personales en los alumnos de la UFV.** Un impacto mucho mayor que el provocado por el impacto de otras asignaturas técnicas que puedan trabajar de soslayo las competencias transversales y que el provocado por el mero paso del tiempo o madurez de vida; caso de los alumnos de la UCM. Alumnos que, aunque también han desarrollado estas competencias, lo han hecho en menor grado que los alumnos de la UFV (alumnos que han recibido una formación específica en materia de competencias personales).

Por tanto, **podemos confirmar la hipótesis fundamental** que planteamos al inicio: cursar la asignatura de HCP implica un desarrollo significativamente mayor de las competencias personales en aquellos alumnos universitarios que han cursado la asignatura (alumnos UFV) que en los que no (alumnos UCM).

De los análisis de nuestras hipótesis fundamentales hemos observado que el desarrollo de las competencias personales ha sido significativamente mayor en todos los casos para los alumnos de la UFV que para los de la UCM. Sin embargo, el segundo cuestionario, de autopercepción de desarrollo de las competencias personales, pone de manifiesto que el desarrollo de los alumnos de la UFV parece ser mayor que el de los alumnos UCM especialmente en la dimensión intrapersonal; pero no lo es tanto en la dimensión interpersonal. Esto puede deberse a varios motivos:

- En primer lugar, el segundo cuestionario media el grado de autopercepción de desarrollo, contrastando en un mismo momento la autopercepción de desarrollo de las competencias al inicio y al final de curso. En este sentido, pocos son los que consideran que después de un año no han mejorado absolutamente en nada. Con lo cual, este hecho puede distorsionar la percepción de la realidad del alumno.
- En segundo lugar, aunque en nuestro primer cuestionario las diferencias de grado de desarrollo de las competencias personales son significativas a favor de la UFV en todos los casos, también se puede apreciar que las medias siempre son ligeramente más bajas en la dimensión interpersonal, especialmente en la subdimensión de trabajo en equipo, seguida, a cierta distancia, de la subdimensión de comunicación. Por tanto, el impacto de HCP parece haber sido superior en la

dimensión intrapersonal y en sus subdimensiones de mirada profunda y superación personal que en la dimensión interpersonal. Este aspecto también se corrobora en los análisis cualitativos, donde los alumnos de la UFV manifiestan un mayor aprendizaje, desarrollo e impacto de las competencias asociadas a la dimensión intrapersonal que a la interpersonal.

14.2. Recomendaciones pedagógicas

Llegados a este punto, y a través de la exposición y discusión de los principales resultados, solo queda plantear algunas recomendaciones pedagógicas para nuestro programa de desarrollo de competencias personales; recomendaciones en las que quedan contempladas las de los propios alumnos.

De este modo, sugerimos para HCP:

- Potenciar y trabajar más las competencias objeto de la dimensión interpersonal: trabajo en equipo y comunicación.
- Aterrizar la asignatura dentro del grado. Ajustar más el perfil del mentor y del profesor al grado. Esto se está implementado año a año.
- Mayor equilibrio en las clases entre la rigurosidad, la exigencia y la práctica. La parte de aula requiere mayor claridad y orden, menos teoría, más dinámicas y más prácticas.
- En algunas clases, lograr mayor participación, interés y motivación por parte del alumno.
- Falta una conceptualización teórica más clara de los temas tratados en clase.
- Explicar mejor el Proyecto Transversal (PT), logrando que sea un aspecto central en todas las asignaturas de HCP.

- Fomentar más actividades que interpelen de manera personal como fomentar debates en clase y hacer actividades *out-door*.
- Simplificar y flexibilizar los trabajos de las mentorías. Esto ya se ha implementado este año.
- Mayor peso de la valoración de la parte de la mentoría en la nota final HCP.
- Incluir las mentorías en horario de clase de HCP. Esto ya se ha implementado este año. Aparece registrado en sus horarios académicos.
- Mayor complementariedad entre el aula y la mentoría. Mayor comunicación y entendimiento entre profesor y mentor, así como mayor relación entre aula y mentoría. Este es un punto sobre el que trabajamos todos los años.
- Revisar la evaluación de HCP. Se cuestiona la necesidad de hacer examen en una asignatura tan experiencial como esta; donde los trabajos, las presentaciones orales, los *role-plays*, las dinámicas, etc. quizás sean la mejor forma de evaluar la adquisición de competencias personales. Este es un aspecto que está siendo considerado por la dirección de HCP.

Por último indicar que, esta asignatura es una de las mejor valoradas en la UFV; si bien es cierto que esta valoración va relacionada con las variables de profesor y de mentor asignados. Lo que queremos trasladar es que HCP es una asignatura compleja de impartir y en la que los formadores que mejor se ajustan al perfil competencial del formador HCP, que hemos comentado anteriormente, son los que logran conectar mejor con el alumno, lo cual es la base para poder potenciar y acompañar a los alumnos en la adquisición de las competencias personales objeto de HCP.

Capítulo 15. Limitaciones y prospectiva de la investigación

Tal y como hemos recogido en el capítulo anterior, hemos podido concluir que nuestros principales objetivos han sido alcanzados satisfactoriamente; tanto el relativo a la justificación teórica y desde distintos planos de la realidad, acerca de la necesidad de una formación para el desarrollo de competencias personales en la universidad; como el relativo a demostrar, a través de un estudio empírico, que una formación específica para el desarrollo de competencias personales (como HCP) logra un desarrollo significativo mayor en dichas competencias que el obtenido sin ella.

No obstante, aunque hemos de valorar positivamente los resultados de nuestra investigación, también hemos de exponer las principales limitaciones que hemos encontrado en nuestro estudio, así como la prospectiva de dicha investigación.

15.1. Limitaciones de la investigación

Algunas de las limitaciones de nuestra investigación han sido las propias de cualquier investigación en el campo de las ciencias sociales. Como sabemos, en este campo es sumamente complejo poder llevar a cabo un estudio de investigación experimental puro, de laboratorio o de campo; de modo que, el no hacerlo y utilizar, por tanto, un diseño cuasi-experimental, lleva implícito incurrir en dos importantes limitaciones:

1. **El control de las variables.** No podemos suponer un control total de las variables a través del diseño; sólo un control parcial. Si bien es cierto que el control experimental trata de evitar dicha influencia, no es capaz de lograrlo del todo; pues, entendamos que el ser humano es de naturaleza compleja,

compuesto por multitud de variables “incontrolables” que le hacen ser único e irrepetible.

2. **El muestreo no probabilístico.** La muestra idealmente ha de ser aleatoria o probabilística, de modo que todo miembro de la población pueda tener la misma probabilidad de ser seleccionado como sujeto para la investigación. Sin embargo, en las ciencias sociales suele darse el muestro no probabilístico, como es nuestro caso. Esto no es muy adecuado, estadísticamente hablando, porque la muestra puede ser representativa con mayor o menor precisión, respecto al total de la población. De este modo, los resultados que hemos alcanzado a través de esta investigación pueden generalizarse a toda la población objeto de estudio, pero con matices.
3. **Posibles efectos de la deseabilidad social.** Este efecto es muy común en investigaciones sociales de carácter psicológico. Este posible efecto de la deseabilidad social hace referencia a la posibilidad de que los sujetos encuestados puedan responder en función de lo que se considera socialmente adecuado o esperado. Este es un hecho que se manifiesta especialmente en el cuestionario secundario en el que los sujetos encuestados muestran su grado de autopercepción de desarrollo en materia de competencias personales, identificando en un mismo momento su punto inicial y final de desarrollo, después de haber pasado todo un año académico. En este sentido, el efecto de la deseabilidad social se pone de manifiesto en el hecho de que aumentar al menos en un grado el nivel de

desarrollo de cada competencia es algo que puede haber sido lo suficientemente deseable en algunos sujetos como para alterar la realidad de su percepción.

Otras de las limitaciones que podemos señalar, propias de nuestra investigación, son:

1. **Cuestionario principal.** Aunque el cuestionario fue modificado en base a las apreciaciones del panel de expertos y pudimos analizar que es un cuestionario satisfactoriamente fiable y válido; convendría, no obstante, revisar algún ítem que no consiguió polarizar del todo en el factor que le correspondía.
2. **Indicaciones antes de realizar la encuesta.** Aunque se dieron las mismas indicaciones (leídas para que fueran exactamente iguales) para realizar los cuestionarios, tanto a los alumnos de la UFV como a los de la UCM, encontramos dos peculiaridades que nos parece importante resaltar:
 - Nos ha sorprendido que las valoraciones para cada ítem y de ambos grupos de alumnos (UFV y UCM), tanto en el pretest del cuestionario principal como en el de la autopercepción inicial de desarrollo de competencias del cuestionario secundario fueran tan elevadas. Muchos de los ítems atienden a comportamientos que requieren una madurez de vida muy elevada. Entendemos que este hecho puede deberse a dos causas: una, no entienden bien el alcance y profundidad de cada ítem y dos, el posible efecto de la deseabilidad social.

- Otro hecho que nos ha sorprendido es que, tanto en el pretest del cuestionario principal como en la autopercepción inicial de desarrollo de competencias del cuestionario secundario, las puntuaciones de los alumnos UCM (GC) son bastante más elevadas que las de los alumnos UFV (GE). Entendemos nuevamente que este hecho puede deberse a que no entienden bien el alcance y profundidad de cada ítem, así como al posible efecto de la deseabilidad social. Estas causas pudieran haber alterado más la percepción de la realidad de los alumnos de la UCM que la de los de la UFV.

15.2. Prospectiva de la investigación

Como líneas de investigaciones futuras para investigar y profundizar, proponemos las siguientes:

1. **Seguir profundizando e investigando el concepto de competencia personal.** Dado que este término ha sido acuñado como fruto del trabajo de esta tesis, sería conveniente seguir profundizando sobre él, de modo que este pueda tener un alcance relevante tanto en la educación como en la empresa.
2. **Revisar el cuestionario principal y el secundario.** Dado que la asignatura de HCP es una apuesta explícita de la UFV para la formación integral del alumno en la que se favorece el desarrollo de competencias personales, consideramos importante revisar los cuestionarios, de modo que todos los ítems “se polaricen” correctamente en los factores que les correspondan. De

este modo, la estructura teórica se ajustará perfectamente a la empírica. Por otro lado, a la luz del análisis cualitativo, quizás habrían de revisarse la disposición de las competencias principales en base a la estructura de dimensiones y subdimensiones. Por último, también convendría realizar un análisis factorial confirmatorio que permitiera contrastar con mayor precisión el grado de ajuste entre la estructura teórica y la empírica.

3. **Revisar la planificación e impacto del temario.** Como hemos podido observar, tanto a través de los estudios fundamentales como de los complementarios (análisis de las hipótesis secundarias, de las preguntas abiertas del cuestionario secundario y de las entrevistas) sería interesante reforzar el desarrollo de las competencias propias de la dimensión interpersonal, especialmente de la subdimensión de trabajo en equipo, seguida de la de comunicación; ya que estas competencias son las que parecen haber tenido un desarrollo menos significativo.
4. **Hacer un acompañamiento a los formadores de HCP.** Este tipo de asignatura, como hemos visto, por su complejidad, requiere de unos formadores (tanto mentores como profesores) con un perfil de competencias y madurez de vida muy elevada y exigente. Por esto, se hace fundamental que los profesores y los mentores tengan un acompañamiento explícito en su formación y desarrollo como formadores de HCP. Como dicen nuestros alumnos: la asignatura es muy valiosa pero no todos los profesores y mentores son capaces de acompañarles adecuadamente. Por tanto, un

acompañamiento adecuado a estos formadores ha de ser capaz de provocar que el desarrollo de las competencias personales en los alumnos se logre a través de:

- Un aprendizaje experiencial, basado en una experiencia real, interesante, motivadora, práctica y útil para el alumno.
- Un aprendizaje experiencial, aterrizado con una rigurosa fundamentación teórica.
- Una admiración profunda hacia el profesor o mentor.

Actualmente existe una escuela de formadores HCP; pero aun así hemos de seguir trabajando en el acompañamiento de estos formadores, de modo que podamos garantizar a todos nuestros alumnos el tipo de formación que acabamos de describir.

5. **Realizar más estudios empíricos que demuestren nuestra teoría.** Sería conveniente, si lo que se quiere lograr es que la educación superior decida hacer una apuesta explícita por este tipo de formación, presentar más estudios empíricos que sigan demostrando y ahondando en los resultados y beneficios de este tipo de formación.

REFERENCIAS

- Agejas, J. A. (2013). *La ruta del encuentro. Una propuesta de formación integral en la universidad*. Madrid: Universidad Francisco de Vitoria.
- Alles, M. A. (2002). *Desempeño por competencias: Evaluación de 360°* (1 ed.). Buenos Aires: Granica.
- Alles, M. A. (2008). *Desempeño por competencias: evaluación de 360°* (2 ed.). Buenos Aires: Granica.
- Alvarez, M., Bisquerra, R., Filella, G., Fita, E., Martínez, F., y Pérez, N. (2011). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventoryn (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Benito, A., y Cruz, A. (2006). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra Alzina, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Grupo editorial Ceac.
- Blas Aritio, F. (2007). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alanza Editorial.

- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W., y Krathwohl, D. (1956a). *Taxonomy of Educational Objectives. Volume I: The cognitive domain*. New York: McKay.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., y Krathwohl, D. R. (1956b). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. London: Longmans, Green and Co.
- Bloom, B. S., Masia, B. B., y Krathwohl, D. R. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives. Volume II: The Affective Domain*. New York: Mckay.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley and Sons.
- Broadwell, M. (1969). Teaching for learning (XVI). *The Gospel Guardian*, 20.
- Bugeda, J. (1970). *Manual de Investigación Social*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Campbell, D. T., y Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching*. Chicago, IL: Handbook of research teaching.
- Carazo Muriel, J. A. (2012). Universidad Ferrovial SUMMA: una fábrica de talento y liderazgo. *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 25, 52-57.
- Cardona, P., y García-Lombardía, P. (2007). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo* (3 ed.). Navarra: Ediciones Universidad de Navarra, S. A. (EUNSA).

- Carrasco, J. B., Javaloyes, J. J., y Calderero, J. F. (2007). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea.
- Carreras, J., Sevilla, C., y Urbán, M. (2006). *Euro-Universidad. Mito y realidad del proceso de Bolonia*. Barcelona: Icaria editorial.
- Cervigón Marcos, F., de Balbín Behrmann, R. M., y Pérez Olivares, E. (2001). *Una visión de la universidad*. Venezuela: Universidad monteávila.
- Choque-Larrauri, R., y Chirinos-Cáceres, J. L. (2009). Eficacia del Programa de habilidades para la vida en adolescentes escolares de Huancavelica, Perú. *Revista de Salud Pública*, 11(2), 169-182.
- Cook, T. D., y Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J., y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en formación universitaria. *Revista de educación*, 341.
- Cuadro de Acompañamiento de la UFV*. (2018). Madrid: Vicerrectorado de Formación Integral de la Universidad Francisco de Vitoria.
- Dave, R. H. (1970). *Developing and Writing Behavioural Objectives*. Tucson: Educational Innovators Press.
- Declaración de Bolonia*. (1999). Bolonia.
- Declaración de la Sorbona*. (1998). París.

- Delgado García, A. M. (2006). *Evaluación de las competencias en el espacio Europeo de educación superior. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política/Delgado García (Coord.)*. Barcelona: Bosch.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Domínguez Prieto, X. M. (2011). *Psicología de la persona. Fundamentos antropológicos de la psicología y la psicoterapia*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Escobar, J., y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Esteban, F., y Román, B. (2016). *¿Quo vadis, universidad?* Barcelona: Editorial UOC.
- Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. (2017). Recuperado de <http://educacion.ucm.es/grado>
- Facultad de Educación de la Universidad Francisco de Vitoria. (2017). Recuperado de <https://www.ufv.es/estudiar-en-ufv/titulaciones-de-grado/>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Majid, R., y Ward, F. C. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Frankl, V. E. (1987). *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (2009). *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de psicoterapia*. Barcelona: Herder Editorial.
- Funes Artiaga, J. (2011). *9 ideas clave: educar en la adolescencia*. Barcelona: Graó.

- García Hoz, V. (1960). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: RIALP.
- García Hoz, V. (1970). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Ediciones RIALP.
- García Hoz, V. (1985). *La educación personalizada*. Madrid: RIALP.
- García Hoz, V. (1993). Tratado de Educación Personalizada. La Educación en el Nivel Primario. In. Madrid: RIALP.
- García Hoz, V. (1997). *Glosario de educación personalizada. Índices/García Hoz (Coord.)*. Madrid: Ediciones RIALP.
- García Ramos, J. M. (1986). Validación de constructo en el ámbito pedagógico. *Revista Española de Pedagogía*, 174, 535-554.
- García Ramos, J. M. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E.
- García Ramos, J. M. (1991). La formación integral: objetivo de la Universidad. Algunas reflexiones sobre la educación en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 2, 323-335.
- García Ramos, J. M. (1997a). Análisis Factorial Confirmatorio en la Validación del Constructo Competencia Docente del Profesor Universitario. *Bordón*, 49, 361-391.
- García Ramos, J. M. (1997b). Valoración de la Competencia Docente del Profesor Universitario. Una aproximación empírica. *Revista Complutense de Educación*, 8.
- García Ramos, J. M. (1998). Análisis de Estructuras de Covarianza en el estudio de la Competencia Docente del Profesor de Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 155-184.

- García Ramos, J. M. (1999). Análisis multirrasgo-multimétodo en la validación de instrumentos de medida para la evaluación de la calidad docente en instituciones universitarias. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 417-444.
- García Ramos, J. M. (2007). *Educación para lo nuevo en la Universidad*. Madrid.
- García Ramos, J. M. (2012). *Fundamentos pedagógicos de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid: Editorial Síntesis.
- García Ramos, J. M. (2017). *Misión de la Universidad en los Tiempos de la Postverdad*. Ávila.
- García Ramos, J. M., y Agejas, J. A. (2007). *El profesor de las Universidades Católicas. Ponencia al Congreso de Universidades Católicas*. Roma.
- García Ramos, J. M., y Congosto Luna, E. (1995). *Un sistema de evaluación institucional en la universidad*. Paper presented at the Comunicación al VII Seminario Nacional de Modelos de Investigación Educativa, Valencia.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (3 ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Garrett, H. E. (1953). *Statistics in Psychology and Education*. New York: Longmans, Green and Company.

- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Boston: Allyn and Bacon
- Goldstein, A. P., McGinnis, E., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., y Klein, P. (1997). *Skillstreaming the Adolescent. New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills*. Illinois: Research Press.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., y Klein, P. (1980). *Skillstreaming the Adolescent. A Structured Learning Approach to Teaching Prosocial Skills*. Illinois: Research Press.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Conecta.
- González Ariza, A. L. (2017). *Métodos de compensación basados en competencias* (3 ed.). Área metropolitana de Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- González Iglesias, S. M. (2015). *El poder transfigurador del encuentro en el desarrollo integral del adolescente. Una propuesta desde el método de López Quintás*. Universidad Francisco de Vitoria, Madrid.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- González, J., y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Goodwin, W. L., y Goodwin, L. D. (1996). *Understanding quantitative and qualitative research in early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Gottman, J. M. (1997). *The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child*. New York: Simon and Schuster.
- Gradolí, A. (2015). Resumen de la Educación Encierra un Tesoro (Jacques Delors). In.
- Guilford, J. P. (1965). *Fundamental Statistics in Psychology and Education*. New York: McGraw-Hill.
- Gutiérrez Tobar, E. (2010). *Competencias gerenciales: habilidades, conocimientos, aptitudes*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Guía Docente de HCP*. (2017). Madrid: Vicerrectorado de Formación Integral de la Universidad Francisco de Vitoria.
- Gómez Pawelek, J. (2018). *El aprendizaje experiencial*. Capacitación y desarrollo en las organizaciones.
- Hernández Armenteros, J., y Pérez García, J. A. (2017). *La Universidad Española en Cifras/Hernández Armenteros y Pérez García (Directores)*: Crue Universidades Españolas.
- Informe de resultados de la evaluación cuantitativa y cualitativa de HCP*. (2017). Madrid: Vicerrectorado de Calidad de la UFV.
- Jaspers, K. (1946). *La idea de la universidad*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra.

- Jaspers, K. (2013). *La idea de la universidad*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra.
- Jericó, P. (2011). *La nueva gestión del talento: construyendo compromiso*. Madrid: Pearson Educación.
- Juan Pablo II, P. (1990). *Exchorde Ecclesia. Constitución Apostólica del Sumo Pontífice Juan Pablo II sobre las Universidades católicas*. Roma: Libreria Editrice Vaticana.
- Kennedy, D. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes. A Practical Guide*. Cork: Watermans Printers.
- Kenny, D. A. (1975). A Quasi-Experimental Approach to Assessing Treatment Effects in the Nonequivalent Control Group Design. *Psychological Bulletin*, 82(3), 345-362.
- Kerlinger, F. N. (1978). *Foundation of Behaviour Research*. Orlando, FL: Harcourt Brace and Company.
- Kerlinger, F. N., y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Le Boterf, G. (1998). *La ingeniería de las competencias*. Paris: D'organisation.

- Le Boterf, G. (2001). *La ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Le Boterf, G. (2005). *La gestión por competencias ¿Por qué el interés y de qué se trata?*
Paper presented at the Una Nueva Concepción en la Gestión Pública Chilena, Santiago de Chile.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas y cómo desarrollarlas*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Levy-Leboyer, C. (2009). *La gestión des compétences. Une démarche essentielle pour la compétitivité des entreprises* (2 ed.). París: Éditions d'Organisation.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.*
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.*
- Lorenzo Vicente, J. A. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Futuro*, 18, 71-90.
- Lucas Lucas, R. (2010). *Explícame la persona*. Roma: Edizioni Art.
- Magna Charta Universitatum*. (1988). Bolonia.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V., y Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Manual del Formador HCP*. (2018). Madrid: Vicerrectorado de Formación Integral de la Universidad Francisco de Vitoria.

- Martínez-Otero, V. (2006). Consideraciones pedagógicas sobre la comunidad educativa: el paradigma de la “escuela-educadora”. *Revista Complutense de Educación*, 17, 51-64.
- McClelland, D. C. (1951). *Personality*. New York: Sloane.
- McClelland, D. C. (1955). *Studies in motivation*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, N.J: Van Nostrand.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- McClelland, D. C. (1987). *Human Motivation*. New York: Cambridge University Press.
- McClelland, D. C. (2009). *Human Motivation*. New York: Cambridge University Press.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.
- Miranda, M. (2003). Transformación de la educación Media Técnico Profesional. *Políticas educativas en el cambio de siglo. Editorial universitaria.*, 375-417.
- Miranda, M. (2005). Aprendizaje Técnico en un Enfoque de Competencias Laborales. *Pensamiento Educativo*, 36, 233-246.
- Moncada, J. S. (2008). La universidad: un acercamiento histórico filosófico. *Ideas y valores*, 57(137), 131-148.
- Monterrey, T. (2018). Centro Virtual de Técnicas Didácticas. Retrieved from http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/aprexperiencial.htm

- Morales, M., Benítez, M., y Agustín, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 98-113.
- Morillas Gómez, M. D. (2012). *Competencias para la ciudadanía: reflexión, decisión, acción*/Morillas Gómez (Coord.). Madrid: Narcea.
- Mulder, M., Weigel, T., y Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1), 67-88.
- Muñoz, C., Crespí, P., y Angrehs, R. (2011). *Habilidades sociales*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Nuestra misión hoy*. (2016). Madrid: Editorial UFV.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *La misión de la universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1939a). La misión de la universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía. *Revista de Occidente*.
- Ortega y Gasset, J. (1939b). *Meditación de la técnica y otros ensayos sobre ciencia y filosofía*. Madrid: Alianza.
- Ortega y Gasset, J. (2004a). *Meditación de la técnica y otros ensayos sobre ciencia y filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (2004b). *Misión de la universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (2004c). Misión de la universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía. *Revista de Occidente*.

- Pathak, R. P. (2008). *Methodology of educational research*. New Delhi: Atlantic.
- Peñafiel, E., y Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Madrid: Editex.
- Plan de Estudios del Grado Maestro en Educación Infantil*. (2017). Madrid: Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.
- Plan de Estudios del Grado Maestro en Educación Primaria*. (2017). Madrid: Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.
- Poblete Ruiz, M., y García Olalla, A. (2007). *Desarrollo de competencias y Créditos transferibles. Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario/Poblete Ruiz y García Olalla (Coords.)*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Programa DOCENTIA. Guía para la Evaluación de la Actividad Docente en la UFV*. (2017). Madrid: Vicerrectorado de Profesorado y Ordenación Académica de la UFV.
- Pérez-Díaz, V. (2010). *Universidad, ciudadanos y nómadas*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. R., y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 367-379.
- Ramos, T. (2015). *Universidades corporativas: diez casos de éxito/Ramos (Coord.)*. Barcelona: Editorial UOC.
- Ramos, T. (2017). *Universidades corporativas: el reto digital/Ramos (Coord.)*. Barcelona: Editorial UOC.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*.

- Rincón, J. L. (2003). El perfil del estudiante que pretendemos formar en una institución educativa ignaciana.
- Rodríguez, D., y Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la Investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rychen, D. S., y Hersch Salganik, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (2 ed.). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Sabariego, M., y Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personaliy. 9(3), 185-211.
- Sanjurjo Rivo, V. A. (2012). El Nuevo espacio Europeo de Educación Superior: Desafíos e Incertidumbres. *Revista de Derecho UNED*, 10, 585-609.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., y Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasiexperimental designs for general causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Shapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. México: Vergara Editor.
- Sierra, R. (2003). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Thomson.
- Spencer, L. M., y Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley and Sons.
- Tawil, S., y Cougoureux, M. (2013). Una mirada actual a la educación encierra un tesoro. Evaluar la influencia del informe Delors de 1996. *Investigación y prospectiva en la educación/UNESCO. Contribuciones temáticas, 04*.

- Tuckman, B. W. (1999). *Conducting Educational Research*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.
- Valle, J. M. (2009). La Armonización de la Educación Superior Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 10, 1-19.
- Vargas, F., Casanova, F., y Montanaro, L. (2001). *El enfoque de la competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: Cinterfor.
- Villardón-Gallego, L. (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo/Villardón-Gallego (Coord.)*. Madrid: Narcea.
- Vélez White, C. M. (2006). Formar Ciudadanos para la Vida. 4-5.
- Welch, S., y Comer, J. (1989). *Quantitative Methods for Public Administration: Techniques And Applications*. California: Brooks Cole Publishing Co.
- Welch, S., y Comer, J. (2006). *Quantitative Methods for Public Administration: Techniques And Applications*. Illinois: Waveland Press Inc.
- Wojtyla, K. (2017). *Persona y acción*. Madrid: Palabra.
- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6(1), 1-14.

ÍNDICES

Índice de tablas

Tabla 1. Comparación de la Capacidad, la Cualificación y la Competencia Profesional.	72
Tabla 2. Elementos de la Competencia.....	77
Tabla 3. Conceptos de Competencias Significativos dentro del Ámbito Laboral	78
Tabla 4. Tipos de Competencia para Spencer y Spencer.....	82
Tabla 5. Tipos de Competencias dentro del Ámbito Laboral	87
Tabla 6. Habilidades Sociales	96
Tabla 7. La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner	100
Tabla 8. Competencias Emocionales	102
Tabla 9. Emociones Primarias	103
Tabla 10. Los Cuatro Pilares de la Educación. Informe Delors (1996).....	107
Tabla 11. Tipos de Competencias Genéricas (Proyecto Tuning)	119
Tabla 12. Propuesta de Clasificación de Competencias Genéricas (Proyecto Tuning) ..	120
Tabla 13. Competencias para la Vida	125
Tabla 14. Categorías de las Habilidades para la Vida	127
Tabla 15. Pilares de la Competencia Personal	131
Tabla 16. Clasificación de las Competencias Personales	133
Tabla 17. Correspondencia entre la Clasificación de las Competencias Personales y la Propuesta por Tuning.....	134
Tabla 18. Principales Diferencias entre el Aprendizaje Tradicional y el Experiencial ..	142
Tabla 19. Cuadro Síntesis de Técnicas de Aprendizaje Experiencial.....	146

Tabla 20. Competencias del Formador en Competencias Personales.....	148
Tabla 21. Competencias y Comportamientos Observables del Formador HCP	149
Tabla 22. Principales Universidades Corporativas Nacionales	160
Tabla 23. Competencias Transversales o Genéricas en el Nuevo EEES	169
Tabla 24. La Universidad Española en Cifras. Cursos 2008-2009 a 2015-2016.....	172
Tabla 25. Plan de estudios del Grado Maestro en Educación Infantil. Curso 16-17. UCM	185
Tabla 26. Plan de Estudios del Grado Maestro en Educación Primaria. Curso 16-17. UCM	186
Tabla 27. Plan de estudios del Grado en Educación Infantil. Curso 16-17. UFV	187
Tabla 28. Plan de Estudios del Grado en Educación Primaria. Curso 16-17. UFV.....	189
Tabla 29. Plan de Formación Integral de la UFV	190
Tabla 30. Competencias Personales Objeto de Desarrollo de HCP.....	199
Tabla 31. Competencias Principales y Vehiculares de HCP	200
Tabla 32. Ámbitos de HCP y su Relación con las Competencias Personales	202
Tabla 33. Temario de HCP	207
Tabla 34. Distribución de los Tiempos de Trabajo de HCP	211
Tabla 35. Cuestionario Cuantitativo del CEDA para el Profesor de Aula de HCP	222
Tabla 36. Cuestionario Cuantitativo del CEDA para el Mentor de HCP	223
Tabla 37. Cuestionario Cuantitativo del CEDA para el Proceso de Mentoría de HCP ..	224
Tabla 38. Cuestionario Cualitativo del CEDA para el Profesor de Aula de HCP	226
Tabla 39. Cuestionario Cualitativo del CEDA para el Mentor y la Mentoría de HCP ...	227

Tabla 40. Resultados Cuantitativos del CEDA para HCP. Curso 2016-2017	228
Tabla 41. Resultados Cualitativos del CEDA para el Aula de HCP. Curso 2016-2017.	230
Tabla 42. Resultados Cualitativos del CEDA para la Mentoría de HCP. Curso 2016-2017	232
Tabla 43. Preguntas de la Investigación	238
Tabla 44. Objetivos de la Investigación.....	239
Tabla 45. Principales Hipótesis de la Investigación	240
Tabla 46. Relación de la Pregunta Uno, con su Objetivo e Hipótesis	241
Tabla 47. Relación de la Pregunta Dos, con su Objetivo e Hipótesis.....	242
Tabla 48. Relación de la Pregunta Tres, con su Objetivo e Hipótesis	243
Tabla 49. Relación de la Pregunta Cuatro, con su Objetivo e Hipótesis	244
Tabla 50. Relación de la Pregunta Cinco, con su Objetivo e Hipótesis.....	245
Tabla 51. Tamaño de Muestra Ideal de Alumnos que No Cursan HCP (Alumnos UCM)	251
Tabla 52. Tamaño de la Muestra por Estratos que No Cursan HCP (Alumnos UCM) ..	252
Tabla 53. Tamaño de Muestra Ideal de Alumnos que Cursan HCP (Alumnos UFV)....	253
Tabla 54. Tamaño Muestra por Estratos que Cursan HCP (Alumnos UFV).....	254
Tabla 55. Tamaño de Muestra Ideal de Nuestro Estudio.....	255
Tabla 56. Metodología de la Investigación.....	258
Tabla 57. Datos de Identificación en su Versión Inicial, previa Validación de Expertos	273

Tabla 58. Estructura de Dimensiones, Subdimensiones, Indicadores e Ítems. Versión Inicial, Previa a la Valoración de Expertos.....	274
Tabla 59. Comité de Expertos.....	279
Tabla 60. Plantilla de Valoración de Datos de Identificación e Instrucciones del Cuestionario	281
Tabla 61. Plantilla de Valoración de los Ítems del Cuestionario.....	282
Tabla 62. Plantilla de Valoración General del Cuestionario.....	284
Tabla 63. Valoración de los Datos de Identificación e Instrucciones del Cuestionario ..	285
Tabla 64. Valoración de los Ítems respecto del Criterio de Adecuación Dimensión/Coherencia.....	287
Tabla 65. Valoración de los Ítems Respecto del Criterio de Claridad de Redacción	289
Tabla 66. Valoración de los Ítems respecto del Criterio de Adecuación a los Destinatarios	291
Tabla 67. Resultados Globales de la Valoración de los Ítems del Cuestionario.....	296
Tabla 68. Resultados Globales de la Valoración de las Subdimensiones por Experto...	298
Tabla 69. Valoración General respecto del Cuestionario	299
Tabla 70. Diseño Final del Instrumento de Medida.....	301
Tabla 71. Tamaño de Muestra Real de Alumnos UCM en Pretest. Cuestionario Principal	309
Tabla 72. Tamaño de la Muestra Real de Alumnos UCM en Postest. Cuestionario Principal	309

Tabla 73. Tamaño de Muestra Real de Alumnos UFV en Pretest. Cuestionario Principal	310
Tabla 74. Tamaño de Muestra Real de Alumnos UFV en Postest. Cuestionario Principal	311
Tabla 75. Tamaño de la Muestra Real de Alumnos UCM. Cuestionario Secundario	319
Tabla 76. Tamaño de Muestra Real de Alumnos UFV. Cuestionario Secundario	320
Tabla 77. Tamaño de Muestra Real de Alumnos UFV. Entrevista	324
Tabla 78. Análisis Descriptivo para la Puntuación Total	326
Tabla 79. Análisis Descriptivo para la Dimensión Intrapersonal	329
Tabla 80. Análisis Descriptivo para la Dimensión Interpersonal	332
Tabla 81. Análisis Descriptivo para la Subdimensión Mirada Profunda.....	335
Tabla 82. Análisis Descriptivo para la Subdimensión Superación Personal	338
Tabla 83. Análisis Descriptivo para la Subdimensión Trabajo en Equipo	341
Tabla 84. Análisis Descriptivo para la Subdimensión Comunicación.....	344
Tabla 85. Análisis Descriptivo por Facultades UFV. Puntuación Total	348
Tabla 86. Análisis Descriptivo para la Facultad UCM. Puntuación Total.....	349
Tabla 87. Análisis Descriptivo por Facultades UFV. Dimensión Intrapersonal.....	350
Tabla 88. Análisis Descriptivo para la Facultad UCM. Dimensión Intrapersonal	351
Tabla 89. Análisis Descriptivo por Facultades UFV. Dimensión Interpersonal.....	353
Tabla 90. Análisis Descriptivo para la Facultad UCM. Dimensión Interpersonal	354
Tabla 91. Análisis Descriptivo por Facultades UFV. Subdimensión Mirada Profunda .	355
Tabla 92. Análisis Descriptivo para la Facultad UCM. Mirada Profunda.....	356

Tabla 93. Análisis Descriptivo por Facultades UFV. Superación Personal	358
Tabla 94. Análisis Descriptivo para la Facultad UCM. Superación Personal	359
Tabla 95. Análisis Descriptivo por Facultades UFV. Subdimensión Trabajo en Equipo	360
Tabla 96. Análisis Descriptivo para la Facultad UCM. Subdimensión Trabajo en Equipo	361
Tabla 97. Análisis Descriptivo por Facultades UFV. Subdimensión Comunicación	363
Tabla 98. Análisis Descriptivo para la Facultad UCM. Subdimensión Comunicación..	364
Tabla 99. Análisis Correlacional para la UFV. Pretest	366
Tabla 100. Análisis Correlacional para la UFV. Postest	368
Tabla 101. Análisis Correlacional para la UCM. Pretest.....	370
Tabla 102. Análisis Correlacional para la UCM. Postest	372
Tabla 103. Análisis Correlacional para la Facultad de Educación. Pretest	374
Tabla 104. Análisis Correlacional para la Facultad de Educación. Postest	376
Tabla 105. Análisis Correlacional para la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales. Pretest.....	378
Tabla 106. Análisis Correlacional para la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales. Postest	380
Tabla 107. Análisis Correlacional para la Facultad de Ciencias de la Salud. Pretest.....	382
Tabla 108. Análisis Correlacional para la Facultad de Ciencias de la Salud. Postest	384
Tabla 109. Análisis Correlacional para la Facultad de Ciencias Experimentales. Pretest	386

Tabla 110. Análisis Correlacional para la Facultad de Ciencias Experimentales. Posttest	388
Tabla 111. Análisis Correlacional para la Escuela Politécnica Superior. Pretest	390
Tabla 112. Análisis Correlacional para la Escuela Politécnica Superior. Posttest	392
Tabla 113. Análisis Correlacional para la Facultad de Ciencias de la Comunicación.	
Pretest.....	394
Tabla 114. Análisis Correlacional para la Facultad de Ciencias de la Comunicación.	
Posttest	396
Tabla 115. Pautas de Valoración del Coeficiente de Alfa de Cronbach	398
Tabla 116. Análisis de Fiabilidad del Test Global.....	399
Tabla 117. Análisis de Fiabilidad de las Dimensiones	399
Tabla 118. Análisis de Fiabilidad de las Subdimensiones	400
Tabla 119. Análisis de Ítems del 5 al 22 (Dimensión Intrapersonal). Pretest.....	402
Tabla 120. Análisis de Ítems del 23 al 40 (Dimensión Interpersonal). Pretest.....	403
Tabla 121. Análisis de Ítems del 5 al 22 (Dimensión Intrapersonal). Posttest	404
Tabla 122. Análisis de Ítems del 23 al 40 (Dimensión Interpersonal). Posttest	405
Tabla 123. Pautas de Valoración del Coeficiente de Correlación de Pearson	406
Tabla 124. Análisis de Validez del Test Global	407
Tabla 125. Análisis de Validez de las Dimensiones	407
Tabla 126. Análisis de Validez de las Subdimensiones.....	408
Tabla 127. KMO y Prueba de Bartlett	409
Tabla 128. Varianza Total Explicada.....	410

Tabla 129. Matriz de Componentes Rotados (ACP + VMAX).....	411
Tabla 130. Matriz de Configuración (ACP + Oblimin).....	413
Tabla 131. Matriz Rotada Analizada. Comparación con Estructura Teórica	415
Tabla 132. Matriz de Correlaciones de Componentes	418
Tabla 133. KMO y Prueba de Bartlett	419
Tabla 134. Comunalidades.....	419
Tabla 135. Comunalidades Analizadas (Máxima Verosimilitud).....	421
Tabla 136. Varianza Total Explicada.....	424
Tabla 137. Matriz Rotada (Máxima Verosimilitud + Rotación Oblimin)	425
Tabla 138. Matriz Rotada Analizada. Comparación con Estructura Teórica	427
Tabla 139. Matriz de Correlaciones entre los Factores.....	430
Tabla 140. KMO y Prueba de Bartlett	431
Tabla 141. Matriz de Rotación Oblicua	432
Tabla 142. Matriz de Rotación Oblicua Analizada.....	434
Tabla 143. Matriz de Correlaciones entre Factores	436
Tabla 144. Análisis de Fiabilidad del Test Global. Segundo Cuestionario	438
Tabla 145. Análisis de Fiabilidad de las Dimensiones. Segundo Cuestionario.....	439
Tabla 146. Análisis de Fiabilidad de las Subdimensiones. Segundo Cuestionario	439
Tabla 147. Análisis de Ítems del 1 al 12. Valoración final.....	440
Tabla 148. Matriz de Rotación Oblimin. Tres Factores.....	442
Tabla 149. Matriz de Rotación Oblimin. Dos Factores	444
Tabla 150. Matriz de Correlaciones entre Factores	446

Tabla 151. Pregunta, Objetivo e Hipótesis Primera.....	447
Tabla 152. Estadísticos de la Hipótesis 1.1.....	448
Tabla 153. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 1.1	448
Tabla 154. Estadísticos de la Hipótesis 1.2.....	449
Tabla 155. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 1.2	450
Tabla 156. Estadísticos de la Hipótesis 1.3.....	451
Tabla 157. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 1.3	451
Tabla 158. Estadísticos de la Hipótesis 1.4.....	452
Tabla 159. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 1.4	452
Tabla 160. Estadísticos de la Hipótesis 1.5.....	453
Tabla 161. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 1.5	453
Tabla 162. Estadísticos de la Hipótesis 1.6.....	454
Tabla 163. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 1.6	455
Tabla 164. Estadísticos de la Hipótesis 1.7.....	455
Tabla 165. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 1.7	456
Tabla 166. Síntesis de Resultados de Nuestra Primera Hipótesis Fundamental.....	457
Tabla 167. Pregunta, Objetivo e Hipótesis Segunda.....	458
Tabla 168. Estadísticos de la Hipótesis 2.1.....	458
Tabla 169. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 2.1	459
Tabla 170. Estadísticos de la Hipótesis 2.2.....	460
Tabla 171. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 2.2	460
Tabla 172. Estadísticos de la Hipótesis 2.3.....	461

Tabla 173. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 2.3	461
Tabla 174. Estadísticos de la Hipótesis 2.4.....	462
Tabla 175. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 2.4	462
Tabla 176. Estadísticos de la Hipótesis 2.5.....	463
Tabla 177. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 2.5	464
Tabla 178. Estadísticos de la Hipótesis 2.6.....	464
Tabla 179. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 2.6	465
Tabla 180. Estadísticos de la Hipótesis 2.7.....	466
Tabla 181. Prueba T de Student para Grupos Independientes de la Hipótesis 2.7	466
Tabla 182. Síntesis de Resultados de Nuestra Segunda Hipótesis Fundamental.....	467
Tabla 183. Pregunta, Objetivo e Hipótesis Tercera	468
Tabla 184. Identificación Numérica en SPSS para cada Facultad.....	468
Tabla 185. Estadísticos Descriptivos de las Facultades en la Hipótesis 3.1	469
Tabla 186. ANOVA. Pruebas de los Efectos Inter-sujetos de la Hipótesis 3.1	470
Tabla 187. Post Hoc. Comparaciones Múltiples de las Facultades en la Hipótesis 3.1..	471
Tabla 188. Estadísticos Descriptivos de las Facultades en la Hipótesis 3.2	472
Tabla 189. ANOVA. Pruebas de los Efectos Inter-sujetos de la Hipótesis 3.2	473
Tabla 190. Post Hoc. Comparaciones Múltiples de las Facultades en la Hipótesis 3.2..	474
Tabla 191. Estadísticos Descriptivos de las Facultades en la Hipótesis 3.3	475
Tabla 192. ANOVA. Pruebas de los Efectos Inter-sujetos de la Hipótesis 3.3	476
Tabla 193. Post Hoc. Comparaciones Múltiples de las Facultades en la Hipótesis 3.3..	477
Tabla 194. Estadísticos Descriptivos de las Facultades en la Hipótesis 3.4	478

Tabla 195. ANOVA. Pruebas de los Efectos Inter-sujetos de la Hipótesis 3.4	479
Tabla 196. Post Hoc. Comparaciones Múltiples de las Facultades en la Hipótesis 3.4..	480
Tabla 197. Estadísticos Descriptivos de las Facultades en la Hipótesis 3.5	481
Tabla 198. ANOVA. Pruebas de los Efectos Inter-sujetos de la Hipótesis 3.5	482
Tabla 199. Post Hoc. Comparaciones Múltiples de las Facultades en la Hipótesis 3.5..	483
Tabla 200. Estadísticos Descriptivos de las Facultades en la Hipótesis 3.6	484
Tabla 201. ANOVA. Pruebas de los Efectos Inter-sujetos de la Hipótesis 3.6	485
Tabla 202. Post Hoc. Comparaciones Múltiples de las Facultades en la Hipótesis 3.6..	486
Tabla 203. Estadísticos Descriptivos de las Facultades en la Hipótesis 3.7	487
Tabla 204. ANOVA. Pruebas de los Efectos Inter-sujetos de la Hipótesis 3.7	488
Tabla 205. Post Hoc. Comparaciones Múltiples de las Facultades en la Hipótesis 3.7..	489
Tabla 206. Síntesis de Resultados de Nuestra Tercera Hipótesis Fundamental	490
Tabla 207. Pregunta, Objetivo e Hipótesis Cuarta.....	491
Tabla 208. Estadísticos Descriptivos en Puntuación Total en Función del Sexo	491
Tabla 209. ANOVA. Diferencia en Puntuación Total en Función del Sexo	492
Tabla 210. Estadísticos Descriptivos en D. Intrapersonal en Función del Sexo.....	492
Tabla 211. ANOVA. Diferencia en D. Intrapersonal en Función del Sexo.....	493
Tabla 212. Estadísticos Descriptivos en D. Interpersonal en Función del Sexo.....	493
Tabla 213. ANOVA. Diferencia en D. Interpersonal en Función del Sexo.....	494
Tabla 214. Estadísticos Descriptivos en SD. Mirada Profunda en Función del Sexo	494
Tabla 215. ANOVA. Diferencia en SD. Mirada Profunda en Función del Sexo	495
Tabla 216. Estadísticos Descriptivos en SD. Superación Personal en Función del Sexo	495

Tabla 217. ANOVA. Diferencia en SD. Superación Personal en Función del Sexo.....	496
Tabla 218. Estadísticos Descriptivos en SD. Trabajo en Equipo en Función del Sexo..	496
Tabla 219. ANOVA Diferencia en SD. Trabajo en Equipo en Función del Sexo.....	497
Tabla 220. Estadísticos Descriptivos en SD. Comunicación en Función del Sexo	497
Tabla 221. ANOVA. Diferencia en SD. Comunicación en Función del Sexo	498
Tabla 222. Síntesis de Resultados de Nuestra Cuarta Hipótesis Fundamental.....	499
Tabla 223. Pregunta, Objetivo e Hipótesis Quinta	500
Tabla 224. Identificación Numérica en SPSS para cada Facultad.....	500
Tabla 225. Estadísticos Descriptivos en Puntuación Total en Función de la Intersección Facultad y Sexo	501
Tabla 226. ANOVA Factorial. Diferencia en Puntuación Total en Función de la Intersección Facultad y Sexo	502
Tabla 227. Estadísticos Descriptivos en D. Intrapersonal en Función de la Intersección Facultad y Sexo.....	503
Tabla 228. ANOVA Factorial. Diferencia en D. Intrapersonal en Función de la Intersección Facultad y Sexo	504
Tabla 229. Estadísticos Descriptivos en D. Interpersonal en Función de la Intersección Facultad y Sexo.....	505
Tabla 230. ANOVA Factorial. Diferencia en D. Interpersonal en Función de la Intersección Facultad y Sexo	506
Tabla 231. Estadísticos Descriptivos en SD. Mirada Profunda en Función de la Intersección Facultad y Sexo	507

Tabla 232. ANOVA Factorial. Diferencia en SD. Mirada Profunda en Función de la Intersección Facultad y Sexo	508
Tabla 233. Estadísticos Descriptivos en SD. Superación Personal en Función de la Intersección Facultad y Sexo	509
Tabla 234. ANOVA Factorial. Diferencia en SD. Superación Personal en Función de la Intersección Facultad y Sexo	510
Tabla 235. Estadísticos Descriptivos en SD. Trabajo en Equipo en Función de la Intersección Facultad y Sexo	511
Tabla 236. ANOVA Factorial. Diferencia en SD. Trabajo en Equipo en Función de la Intersección Facultad y Sexo	512
Tabla 237. Estadísticos Descriptivos en SD. Comunicación en Función de la Intersección Facultad y Sexo	513
Tabla 238. ANOVA Factorial. Diferencia en SD. Comunicación en Función de la Intersección Facultad y Sexo	514
Tabla 239. Síntesis de Resultados de Nuestra Quinta Hipótesis Fundamental.....	515
Tabla 240. Síntesis de Resultados de las Cinco Hipótesis Fundamentales.....	518
Tabla 241. Pregunta, Objetivo e Hipótesis Primera.....	521
Tabla 242. Estadísticos y Prueba T Student para Muestras Correlacionadas para la Puntuación Total	522
Tabla 243. Estadísticos y Prueba T Student para Muestras Correlacionadas para la Dimensión Intrapersonal	523

Tabla 244. Estadísticos y Prueba T Student para Muestras Correlacionadas para la Dimensión Interpersonal	525
Tabla 245. Estadísticos y Prueba T Student para Muestras Correlacionadas para la Subdimensión Mirada Profunda	526
Tabla 246. Estadísticos y Prueba T Student para Muestras Correlacionadas para la Subdimensión de Superación Personal	528
Tabla 247. Estadísticos y Prueba T Student para Muestras Correlacionadas para la Subdimensión de Trabajo en Equipo	529
Tabla 248. Estadísticos y Prueba T Student para Muestras Correlacionadas para la Subdimensión de Comunicación.....	531
Tabla 249. Estadísticos y Prueba T Student para Muestras Correlacionadas para los 12 Indicadores	533
Tabla 250. Diferencias de las Medias y Prueba T Student de los 12 Indicadores entre la UCM y la UFV	534
Tabla 251. Síntesis de Resultados de la Primera Hipótesis Complementaria.....	535
Tabla 252. Pregunta, Objetivo e Hipótesis Segunda.....	536
Tabla 253. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Puntuación Total	536
Tabla 254. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Dimensión Intrapersonal	537
Tabla 255. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Dimensión Interpersonal	538

Tabla 256. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Subdimensión Mirada Profunda	539
Tabla 257. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Subdimensión de Superación Personal.....	540
Tabla 258. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Subdimensión de Trabajo en Equipo.....	541
Tabla 259. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Subdimensión de Comunicación	542
Tabla 260. Estadísticos para los 12 Indicadores	543
Tabla 261. Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos y Contraste de Diferencias Significativas para los 12 Indicadores	544
Tabla 262. Síntesis de Resultados de la Segunda Hipótesis Complementaria	545
Tabla 263. Pregunta, Objetivo e Hipótesis Tercera	546
Tabla 264. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Puntuación Total	547
Tabla 265. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Dimensión Intrapersonal	548
Tabla 266. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Dimensión Interpersonal	549
Tabla 267. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Subdimensión de Mirada Profunda	550

Tabla 268. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Subdimensión de Superación Personal.....	551
Tabla 269. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Subdimensión de Trabajo en Equipo.....	552
Tabla 270. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Subdimensión de Comunicación	553
Tabla 271. Diferencia de Medias entre UCM y UFV en los 12 Indicadores.....	554
Tabla 272. Diferencias Significativas entre UCM y UFV para los 12 Indicadores.....	555
Tabla 273. Síntesis de Resultados de la Tercera Hipótesis Complementaria	556
Tabla 274. Pregunta, Objetivo e Hipótesis Cuarta.....	557
Tabla 275. Nomenclatura Simbólica de las Facultades UFV	557
Tabla 276. Diferencia de Medias entre Facultades en Puntuación Total (UFV)	558
Tabla 277. Comparaciones Múltiples para la Puntuación Total (Scheffe)	559
Tabla 278. Diferencia de Medias entre Facultades en D. Intrapersonal (UFV)	560
Tabla 279. Comparaciones Múltiples para D. Intrapersonal (Scheffe).....	561
Tabla 280. Diferencia de Medias entre Facultades en D. Interpersonal (UFV)	562
Tabla 281. Comparaciones Múltiples para D. Interpersonal (Scheffe).....	563
Tabla 282. Diferencia de Medias entre Facultades en SD. Mirada Profunda (UFV)	564
Tabla 283. Comparaciones Múltiples para SD. Mirada Profunda (DMS).....	565
Tabla 284. Diferencia de Medias entre Facultades en SD. Superación Personal (UFV)	566
Tabla 285. Comparaciones Múltiples para la SD. Superación Personal (Scheffe).....	567
Tabla 286. Diferencia de Medias entre Facultades en SD. Trabajo en Equipo (UFV)...	568

Tabla 287. Diferencia de Medias entre Facultades en SD. Comunicación (UFV)	569
Tabla 288. Comparaciones Múltiples para la SD. Comunicación (Scheffe)	570
Tabla 289. Diferencia de Medias entre Facultades en los 12 Indicadores (UFV)	572
Tabla 290. Comparaciones Múltiples para el Indicador de Conocimiento Personal (DMS)	574
Tabla 291. Comparaciones Múltiples para el Indicador de Búsqueda de Sentido (DMS)	576
Tabla 292. Comparaciones Múltiples para el Indicador de Objetivos Retadores (Scheffe)	578
Tabla 293. Comparaciones Múltiples para el Indicador de Proactividad (DMS).....	580
Tabla 294. Comparaciones Múltiples para el Indicador de Cooperación (DMS).....	582
Tabla 295. Comparaciones Múltiples para el Indicador de Comunicación Verbal (Scheffe).....	584
Tabla 296. Comparaciones Múltiples para el Indicador de Comunicación No Verbal (Scheffe).....	586
Tabla 297. Síntesis de Resultados de la Cuarta Hipótesis Complementaria.....	587
Tabla 298. Pregunta, Objetivo e Hipótesis Quinta	588
Tabla 299. Diferencia de Medias entre Mujeres y Hombres para Puntuación Total	589
Tabla 300. ANOVA. Diferencia en Puntuación Total en Función del Sexo	589
Tabla 301. Diferencia de Medias entre Mujeres y Hombres para D. Intrapersonal	590
Tabla 302. ANOVA. Diferencia en D. Intrapersonal en Función del Sexo.....	590
Tabla 303. Diferencia de Medias entre Mujeres y Hombres para D. Interpersonal	591

Tabla 304. ANOVA. Diferencia en D. Interpersonal en Función del Sexo.....	591
Tabla 305. Síntesis de Resultados de la Quinta Hipótesis Complementaria	592
Tabla 306. Pregunta, Objetivo e Hipótesis Sexta	593
Tabla 307. Diferencia de Medias para Puntuación Total debido a la Intersección entre Facultad y Sexo.....	594
Tabla 308. ANOVA. Diferencia en Puntuación Total debido a la Intersección entre Facultad y Sexo.....	595
Tabla 309. Diferencia de para D. Intrapersonal debido a la Intersección entre Facultad y Sexo.....	596
Tabla 310. ANOVA. Diferencia en D. Intrapersonal debido a la Intersección entre Facultad y Sexo.....	597
Tabla 311. Diferencia de Medias para D. Interpersonal debido a la Intersección entre Facultad y Sexo.....	598
Tabla 312. ANOVA. Diferencia en D. Interpersonal debido a la Intersección entre Facultad y Sexo.....	599
Tabla 313. Síntesis de Resultados de la Sexta Hipótesis Complementaria	600
Tabla 314. Pregunta, Objetivo e Hipótesis Séptima	601
Tabla 315. Diferencia de Medias entre las Distintas Edades en la Puntuación Total.....	602
Tabla 316. ANOVA. Diferencia en Puntuación Total en Función de la Edad	602
Tabla 317. Diferencia de Medias entre las Distintas Edades en D. Intrapersonal	603
Tabla 318. ANOVA. Diferencia en D. Intrapersonal en Función de la Edad.....	603
Tabla 319. Diferencia de Medias entre las Distintas Edades en D. Interpersonal	604

Tabla 320. ANOVA. Diferencia en D. Interpersonal en Función de la Edad.....	604
Tabla 321. Síntesis de Resultados de la Séptima Hipótesis Complementaria	605
Tabla 322. Síntesis de Resultados de las Siete Hipótesis Complementarias	609
Tabla 323. Principales Aprendizajes de HCP para los Alumnos UFV. Cuestionario	
Secundario.....	613
Tabla 324. Entrevista en la Facultad de Educación. Grado en Educación Infantil.....	615
Tabla 325. Entrevista en la Facultad de Educación. Grado en Educación Primaria.....	617
Tabla 326. Entrevista en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales. Grado en	
Gastronomía.....	619
Tabla 327. Entrevista en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales. Grado en	
Derecho + ADE.....	621
Tabla 328. Entrevista en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales. Grado en	
Derecho	623
Tabla 329. Entrevista en la Facultad de Ciencias de la Salud. Grado en Psicología	625
Tabla 330. Entrevista en la Facultad de Ciencias de la Salud. Grado en Medicina.....	627
Tabla 331. Entrevista en la Facultad de Ciencias Experimentales. Grado en Biomedicina	
.....	629
Tabla 332. Entrevista en la Escuela Politécnica. Grado en Informática.....	631
Tabla 333. Entrevista en la Escuela Politécnica. Grado en Arquitectura	633
Tabla 334. Entrevista en la Facultad de Ciencias de la Comunicación. Grado en	
Periodismo	635

Tabla 335. Entrevista en la Facultad de Ciencias de la Comunicación. Grado en Comunicación Audiovisual.....	637
Tabla 336. Síntesis de las Entrevistas con los Alumnos de las Distintas Facultades	639
Tabla 337. Muestra Ideal Versus Muestra Real del Cuestionario Principal	648
Tabla 338. Análisis de Fiabilidad del Cuestionario Principal.....	650
Tabla 339. Resumen del Análisis de Homogeneidad y de Validez de Ítems del Cuestionario Principal.....	650
Tabla 340. Análisis de Validez del Cuestionario Principal	651
Tabla 341. Análisis Factorial del Cuestionario Principal. Matriz de Rotación Oblicua en Cuatro Factores	653
Tabla 342. Muestra Ideal Versus Muestra Real del Cuestionario Secundario	655
Tabla 343. Análisis de Fiabilidad del Cuestionario Secundario	656
Tabla 344. Resumen del Análisis de Homogeneidad de Ítems del Cuestionario Secundario.....	657
Tabla 345. Análisis Factorial del Cuestionario Secundario. Matriz de Rotación Oblimin en Dos Factores.....	658
Tabla 346. Muestra Ideal Versus Muestra Real de la Entrevista.....	659
Tabla 347. Síntesis de Resultados respecto de las Hipótesis Fundamentales	662
Tabla 348. Síntesis de Resultados respecto de las Hipótesis Complementarias.....	667
Tabla 349. Principales Aprendizajes de HCP. Segundo Cuestionario.....	670
Tabla 350. Síntesis de las Entrevistas con los Alumnos	671
Tabla 351. Primer Objetivo y Logro del Marco Teórico	678

Tabla 352. Segundo Objetivo y Logro del Marco Teórico	679
Tabla 353. Tercer Objetivo y Logro del Marco Teórico	681
Tabla 354. Cuarto Objetivo y Logro del Marco Teórico	683
Tabla 355. Primer Objetivo y Logro del Estudio Empírico.....	685
Tabla 356. Segundo Objetivo y Logro del Estudio Empírico.....	688

Índice de figuras

Figura 1. Dimensiones de la Persona	41
Figura 2. Características de la Competencia. Modelo Iceberg	68
Figura 3. Niveles de Profundidad de los Componentes de la Competencia	69
Figura 4. Componentes de la Competencia	70
Figura 5. Tipos de Competencias Identificadas por Niveles	85
Figura 6. Taxonomía del Dominio Cognitivo.....	89
Figura 7. Taxonomía y Verbos del Dominio Cognitivo	90
Figura 8. Taxonomía y Verbos del Dominio Afectivo	91
Figura 9. Taxonomía y Verbos del Dominio Psicomotor	92
Figura 10. Proceso de Diseño e Implantación de Planes de Estudios.....	113
Figura 11. Bloques de la Competencia Emocional	123
Figura 12. Ciclo de Desarrollo las Competencias Personales.....	136
Figura 13. Ciclo del Aprendizaje Experiencial.....	139
Figura 14. Sistema de Gestión por Competencias en el Área de Recursos Humanos	156
Figura 15. Escuelas de Formación de la Universidad Corporativa de Ferrovial	161
Figura 16. Cambio de Planteamiento de la Enseñanza	166
Figura 17. Metodología de HCP	209
Figura 18. Dimensiones y Subdimensiones de la Evaluación de la Actividad Docente.	218

Índice de gráficos

Gráfico 1. Puntuación Total UFV Pretest.....	327
Gráfico 2. Puntuación Total UFV Posttest.....	327
Gráfico 3. Puntuación Total UCM Pretest.....	328
Gráfico 4. Puntuación Total UCM Posttest	328
Gráfico 5. Dimensión Intrapersonal UFV Pretest.....	330
Gráfico 6. Dimensión Intrapersonal UFV Posttest	330
Gráfico 7. Dimensión Intrapersonal UCM Pretest.....	331
Gráfico 8. Dimensión Intrapersonal UCM Posttest	331
Gráfico 9. Dimensión Interpersonal UFV Pretest.....	333
Gráfico 10. Dimensión Interpersonal UFV Posttest	333
Gráfico 11. Dimensión Interpersonal UCM Pretest.....	334
Gráfico 12. Dimensión Interpersonal UCM Posttest	334
Gráfico 13. Subdimensión Mirada Profunda UFV Pretest	336
Gráfico 14. Subdimensión Mirada Profunda UFV Posttest.....	336
Gráfico 15. Subdimensión Mirada Profunda UCM Pretest	337
Gráfico 16. Subdimensión Mirada Profunda UCM Posttest.....	337
Gráfico 17. Subdimensión Superación Personal UFV Pretest.....	339
Gráfico 18. Subdimensión Superación Personal UFV Posttest	339
Gráfico 19. Subdimensión Superación Personal UCM Pretest.....	340
Gráfico 20. Subdimensión Superación Personal UCM Posttest	340
Gráfico 21. Subdimensión Trabajo en Equipo UFV Pretest.....	342

Gráfico 22. Subdimensión Trabajo en Equipo UFV Posttest	342
Gráfico 23. Subdimensión Trabajo en Equipo UCM Pretest.....	343
Gráfico 24. Subdimensión Trabajo en Equipo UCM Posttest	343
Gráfico 25. Subdimensión Comunicación UFV Pretest	345
Gráfico 26. Subdimensión Comunicación UFV Posttest.....	345
Gráfico 27. Subdimensión Comunicación UCM Pretest	346
Gráfico 28. Subdimensión Comunicación UCM Posttest.....	346

Índice de anexos (ver disco adjunto)

Anexo 1. Instrucciones para el Juicio de Expertos	6
Anexo 2. Versión Final del Cuestionario.....	22
Anexo 3. Instrucciones para la Entrevista: “Conversaciones con los Alumnos”	23
Anexo 4. Plantilla para Elaborar el Informe de Conversaciones con los Alumnos.....	29
Anexo 5. Estadísticos y Prueba T Student para Muestras Correlacionadas para la Puntuación Total	32
Anexo 6. Estadísticos y Prueba T Student para Muestras Correlacionadas para las Dimensiones (Intrapersonal e Interpersonal)	33
Anexo 7. Estadísticos y Prueba T Student para Muestras Correlacionadas para las Subdimensiones (Mirada Profunda, Superación Personal, Trabajo en Equipo y Comunicación).....	35
Anexo 8. Estadísticos y Prueba T Student para Muestras Correlacionadas para los 12 Indicadores	38
Anexo 9. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Puntuación Total..	43
Anexo 10. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Dimensión Intrapersonal	44
Anexo 11. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Dimensión Interpersonal	45
Anexo 12. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Subdimensión Mirada Profunda	46

Anexo 13. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Subdimensión de Superación Personal.....	47
Anexo 14. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Subdimensión de Trabajo en Equipo.....	48
Anexo 15. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Subdimensión de Comunicación	49
Anexo 16. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos y Contraste de Diferencias Significativas para los 12 Indicadores	50
Anexo 17. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Puntuación Total	58
Anexo 18. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Dimensión Intrapersonal	59
Anexo 19. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Dimensión Interpersonal	60
Anexo 20. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Subdimensión de Mirada Profunda	61
Anexo 21. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Subdimensión de Superación Personal.....	62
Anexo 22. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Subdimensión de Trabajo en Equipo.....	63
Anexo 23. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para la Subdimensión de Comunicación	64
Anexo 24. Estadísticos y Pruebas de los Efectos Inter-Sujetos para los 12 Indicadores..	65

Anexo 25. Estadísticos y Pruebas de los efectos inter-sujetos entre Facultades para la	
Puntuación Total	77
Anexo 26. Estadísticos y Pruebas de los efectos inter-sujetos entre Facultades para la D.	
Intrapersonal	78
Anexo 27. Estadísticos y Pruebas de los efectos inter-sujetos entre Facultades para la D.	
Interpersonal	79
Anexo 28. Estadísticos y Pruebas de los efectos inter-sujetos entre Facultades para la SD.	
Mirada Profunda	80
Anexo 29. Estadísticos y Pruebas de los efectos inter-sujetos entre Facultades para la SD.	
Superación Personal.....	81
Anexo 30. Estadísticos y Pruebas de los efectos inter-sujetos entre Facultades para la SD.	
Trabajo en Equipo	82
Anexo 31. Estadísticos y Pruebas de los efectos inter-sujetos entre Facultades para la SD.	
Comunicación	83
Anexo 32. Estadísticos y Pruebas de los efectos inter-sujetos entre Facultades para los 12	
Indicadores	84