

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



TESIS DOCTORAL

**Tipologías modales multivariadas en habilidades sociales en el marco
de la personalidad eficaz en contextos educativos de educación
secundaria chilenos y españoles**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Carina Mardones Luco

Directores

María Eugenia Martín Palacio

Francis Edie Flores Castillo

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN



“Tipologías Modales Multivariadas en
Habilidades Sociales en el Marco de la
Personalidad Eficaz en contextos educativos de
Educación Secundaria chilenos y españoles”

Autor: CARINA MARDONES LUCO

Directores: *Dra. María Eugenia Martín Palacio*

Universidad Complutense de Madrid

Dr. Francis Edie Flores Castillo

Universidad de Playa Ancha Valparaíso

Para mi preciada familia, Claudio y Julián. Vivimos el mejor de los tiempos, juntos vamos a hacer cuanto queramos soñar.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todos los que han hecho posible la realización de este trabajo.

Muy especialmente, a mis excelentes directores, Dra. María Eugenia Martín Palacio y Dr. Francis Flores Castillo.

También agradezco a la Dra. Cristina Di Giusto, por su ayuda y apoyo en esta investigación.

A los colegios que participaron, a los niños y niñas que pacientemente respondieron las preguntas de los cuestionarios.

A todos quienes, de una u otra forma aportaron a que esta investigación llegase a realizarse.

Muchas gracias.

RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

Título de la Tesis	
Español: Tipologías Modales Multivariadas en Habilidades Sociales en el Marco de la Personalidad Eficaz en Contextos Educativos de Educación Secundaria Chilenos y Españoles	Inglés: Multivariate Modal Typologies Social Skills in the Framework of Effective Personality in Chilean and Spanish Secondary Education

Autora:
Nombre: Carina Mardones Luco

Resumen (Español)

La presente investigación definió como objetivos obtener las características psicométricas de la Escala de Habilidades Sociales HHSS1118 en población de estudiantes chilenos y españoles, analizar las diferencias significativas en el nivel de desarrollo de habilidades sociales en función del género, edad y país, definir Tipologías de habilidades sociales en base a los resultados obtenidos y enriquecer dichos resultados con las dimensiones de la Personalidad Eficaz en ambas poblaciones.

Para realizar este cometido se aplicaron 2 instrumentos: HHSS1118 (Di Giusto, Martín y Martín, 2009) y el Cuestionario de Personalidad Eficaz ampliado para adolescentes CPE (Di Giusto, 2013) a una muestra de 1833 estudiantes chilenos y españoles entre 12 y 18 años.

La Escala HHSS1118 obtiene niveles aceptables de fiabilidad, donde todos los factores correlacionan de manera significativa con los factores equivalentes del CPE. El análisis factorial confirmatorio del instrumento muestra un ajuste aceptable del modelo teórico. Se cumplen los requisitos psicométricos de fiabilidad, validez de estructura y contenidos y normalización apta para que la Escala HHSS1118 sea

aplicada en estudiantes chilenos de 12 a 18 años.

Los análisis de la aplicación de la Escala HHSS1118 en base a las variables género, edad y país han obtenido diferencias significativas. Respecto a la variable género, se presentan en el factor "Interacción con el sexo opuesto". Se atribuyen las diferencias a los persistentes roles, estereotipos y valores diferenciales asociados a cada género.

Respecto a la variable edad, los estudiantes chilenos entre 10 a 11 años muestran una media significativamente menor a la de los estudiantes de 15 -16 años en todos los factores de la Escala. Estos resultados son esperables en el marco de lo planteado por las investigaciones en psicología del desarrollo, donde en la etapa adolescente se suceden innumerables cambios tanto a nivel físico como psicológico.

La variable país presenta diferencias significativas en todos los factores de la Escala siendo las medias de los alumnos chilenos significativamente mayores a la de los alumnos españoles. Esta diferencia se atribuye a factores socioculturales, pues en Chile no existen programas educativos especializados y sistemáticos en el área.

Se han obtenido diferencias tipológicas modales multivariadas significativas dando origen a 3 tipos siendo éstos semejantes entre la población chilena y española. Existe una correspondencia entre las puntuaciones obtenidas en las variables de Personalidad Eficaz con los perfiles de tipos en habilidad social.

Este estudio permite disponer de La Escala HHSS1118 para ser utilizada con estudiantes chilenos, siendo un aporte, considerando el reducido número de instrumentos de estas características disponibles en Chile. Las Tipologías establecidas son una contribución a la orientación psicoeducativa, siendo útiles para la intervención diferencial en función de las fortalezas y debilidades que presentan.

Resumen (Inglés)

This research aims to obtain the psychometric properties of the Scale of Social Skills HHSS1118 in Chilean and Spanish students, analyze the significant differences in the level of development of social skills by gender, age and country, define social skills typologies and enrich those results with the dimensions of Effective Personality in Chilean and Spanish students.

To perform this purpose 2 instruments were applied: HHSS1118 (Di Giusto , Martín and Martín, 2009) and Effective Personality Questionnaire extended adolescents CPE (Di Giusto, 2013). The sample of this investigation was composed of 1833 Chilean and Spanish participants between 12 and 18 years old.

The scale HHSS1118 get acceptable levels of reliability, where all factors correlated significantly with similar factors of CPE. Confirmatory factor analysis shows an acceptable fit of the theoretical model. Psychometric requirements for reliability, validity of structure, content and standards are met to allow the HHSS1118 Scale can be applied in Chilean students of 12-18 years.

The analysis of HHSS1118 results based on gender, age and country have obtained significant differences. The gender variable present significant differences on "Interaction with the opposite sex " factor. the differences can be attributed to the continuing roles, stereotypes and differential values associated with each gender.

The differences found in the age variable show a significantly lower mean observed in Chilean students between 10-11 years compared to students 15 -16 years in all factors of the scale . These results are expected in base of research in developmental psychology.

In relation to nationality, there are significant differences in all factors of the scale being the average of the Chilean students significantly higher than Spanish students. This difference is attributed to cultural factors, because in Chile there are no specialized and systematic educational programs in the field.

We obtained significant multivariate modal typologies differences. Three types were opted. Similar profiles were obtained in both countries. There is a correspondence between the scores on Effective Personality variables with profiles on social skill types .

This study provides the HHSS1118 Scale for use with Chilean students, this is a contribution, considering the small number of instruments of this kind available in Chile. Established typologies are a contribution to the psychoeducational orientation, being useful for the differential intervention according to the strengths and weaknesses presented .

ÍNDICE

Resumen (Español)	4
Resumen (Inglés)	6
0. INTRODUCCIÓN	14
1. MARCO TEÓRICO	17
1.1 Las Habilidades Sociales	18
1.1.1 Introducción a las Habilidades Sociales	18
1.1.2 El Concepto de Habilidad Social	22
1.1.3 Clases de respuesta	27
1.1.4 Métodos de Evaluación de las Habilidades Sociales.....	31
1.1.5 El Contexto Chileno y Español.....	38
1.2 El Constructo Personalidad Eficaz	43
1.2.1 Introducción al Constructo Personalidad Eficaz	43
1.2.2 Acotaciones conceptuales	44
1.2.2.1 ¿Eficacia vs eficiencia vs efectividad?	45
1.2.2.2 ¿Persona o personalidad?	47
1.2.3 Dimensiones del Constructo	50
1.2.3.1 Fortalezas del yo.....	51
1.2.3.2 Demandas del yo	55
1.2.3.3. Retos del yo.....	59
1.2.3.4. Relaciones del yo.....	60
1.2.4 Evaluación de la Personalidad Eficaz	64
1.3 Tipologías Modales Multivariadas	80
1.3.1 Origen del Concepto	80
1.3.2. Concepto Clásico de Tipo	81
1.3.3 Vinculación del Concepto de Tipo con la Biología y la Herencia	83
1.3.4 . Principales Tipologías Clásicas.....	84

1.3.4.1. Tipologías Causales	84
1.3.4.2. Tipologías Metafísicas o Éticas.....	84
1.3.4.3. Tipologías Factoriales	85
1.3.5. Crisis del Concepto Clásico de Tipo.....	87
1.3.6 Reconsideración del Concepto de Tipo.....	89
1.3.7. Técnicas de Agrupación por Conglomerados.....	90
1.3.8. Renacimiento de Trabajos en Torno a las Tipologías	93
1.4 Objetivos.....	95
1.5 Hipótesis.....	96
2. MARCO EMPÍRICO.....	97
2.1. Objetivos.....	95
2.2. Metodología	98
2.2.1 Muestra.....	98
2.2.2 Procedimiento.....	101
2.2.3 Instrumentos	102
2.2.4Análisis de Datos	106
2.3. Resultados.....	107
2.3.1. Análisis de Fiabilidades.....	107
2.3.2. Análisis de Validez.....	108
2.3.3.Análisis Factorial Confirmatorio de Sub-Escalas.....	115
2.3.4. Fiabilidad de los Factores del Análisis Factorial Confirmatorio.....	116
2.3.5 Validez Concurrente	117
2.3.6. Análisis de Diferencias.....	118
2.3.6.1. Por Género y Curso	118
2.3.6.2 Por País (CHILE Y ESPAÑA).....	131
2.3.7. Baremos	132
2.3.8 Análisis de Clúster o Conglomerados	141
2.3.9. Análisis de Diferencias.....	145

3. DISCUSIÓN	163
4. CONCLUSIONES	175
5. ANEXOS	203
5.1 HHSS1118.....	204
5.2 Escala de Personalidad Eficaz.....	206
6. BIBLIOGRAFÍA	179

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Distribución por centros de la muestra chilena</i>	98
Tabla 2. <i>Distribución por edad de la muestra chilena</i>	98
Tabla 3. <i>Distribución por curso de la muestra chilena</i>	99
Tabla 4. <i>Distribución por centro de la muestra española</i>	99
Tabla 5. <i>Distribución por edad de la muestra española</i>	99
Tabla 6. <i>Distribución por curso de la muestra española</i>	100
Tabla 7. <i>Índices de consistencia interna alfa de Cronbach.</i>	107
Tabla 8. <i>Índices Alfa de Cronbach si se elimina el ítem.</i>	107
Tabla 9. <i>Índices de pertinencia del análisis factorial</i>	109
Tabla 10. <i>Varianza total explicada de los factores.</i>	110
Tabla 11. <i>Matriz de estructura factorial en muestra chilena.</i>	110
Tabla 12. <i>Matriz de estructura factorial en muestra española.</i>	111
Tabla 13. <i>Varianza total explicada de los factores en muestra española al solicitar cuatro factores.</i>	112
Tabla 14. <i>Matriz de estructura factorial en muestra española al solicitar cuatro factores.</i>	113
Tabla 15. <i>Índices de ajuste de los datos a la estructura planteada</i>	116
Tabla 16. <i>Fiabilidades de los factores del análisis factorial confirmatorio.</i>	116
Tabla 17. <i>Coeficiente de correlación de Pearson entre los factores de ambos cuestionarios en ambas muestras</i>	117
Tabla 18. <i>Índices de asimetría y curtosis de los factores de ambas muestras</i>	119
Tabla 19. <i>Prueba de Levene de igualdad de varianzas para los factores.</i>	119
Tabla 20. <i>Contrastes multivariados de la muestra chilena.</i>	120
Tabla 21. <i>Contrastes multivariados de la muestra española.</i>	120
Tabla 22. <i>Pruebas univariadas en función de la combinación de las variables género y curso en muestra chilena.</i>	121

Tabla 23. <i>Pruebas univariadas en función de la combinación de las variables género y curso en muestra española.</i>	122
Tabla 24. <i>Descriptivos por curso y género del factor Hacer peticiones en muestra chilena.</i>	123
Tabla 25. <i>Contraste Games y Howell respecto a las variables género y curso del factor Hacer peticiones en muestra chilena.</i>	123
Tabla 26. <i>Descriptivos por género de Interacción con el sexo opuesto en muestra chilena.</i>	124
Tabla 27. <i>Descriptivos por curso en muestra chilena.</i>	124
Tabla 28. <i>Contrastes post-hoc. en función de la variable curso.</i>	125
Tabla 29. <i>Descriptivos en función del género en muestra española.</i>	129
Tabla 30. <i>Descriptivos del factor Evitación de interacción en función del curso en muestra española.</i>	130
Tabla 31. <i>Contraste Games y Howell respecto a las variables curso del factor Evitación de interacción en muestra española.</i>	130
Tabla 32. <i>Descriptivos del HHSS1118 en ambas muestras.</i>	131
Tabla 33. <i>Prueba T de Student en función del país.</i>	132
Tabla 34. <i>Baremos generales del HHSS1118 en muestra chilena.</i>	132
Tabla 35. <i>Baremos generales del HHSS1118 en muestra española.</i>	133
Tabla 36. <i>Baremos del factor Hacer peticiones en función de las variables género y curso muestra chilena.</i>	135
Tabla 37. <i>Baremos del factor Interacción con el sexo opuesto función de la variable género en muestra chilena.</i>	136
Tabla 38. <i>Baremos de 1 factor Autodefensa social en función de la variable curso en muestra chilena.</i>	137
Tabla 39. <i>Baremos del factor Interacciones con el sexo opuesto en función de la variable curso en muestra chilena.</i>	137
Tabla 40. <i>Baremos del factor Cesión de interés en función de la variable curso en muestra chilena.</i>	138
Tabla 41. <i>Baremos del factor Evitación de interacción en función de la variable curso en muestra chilena.</i>	138
Tabla 42. <i>Baremos en función de la variable género en muestra española.</i>	139
Tabla 43. <i>Baremos del factor Evitación de interacción en función de la variable curso en muestra española.</i>	140
Tabla 44. <i>Baremos generales del HHSS1118 en muestra chilena.</i>	141
Tabla 45. <i>Baremos generales del HHSS1118 en muestra española.</i>	142

Tabla 46. <i>Centros de conglomerados finales en ambas muestras.</i>	142
Tabla 47. <i>Puntuación centil de cada Tipología en ambas muestras.</i>	143
Tabla 48. <i>ANOVA para los centros de conglomerados de los cinco factores en los tres clústeres de ambas muestras.</i>	143
Tabla 49. <i>Número de casos dentro de cada conglomerado en ambas muestra.</i>	144
Tabla 50. <i>Índices de asimetría y curtosis de los factores HHSS1118 en muestra chilena</i>	145
Tabla 51. <i>Índices de asimetría y curtosis de los factores HHSS1118 en muestra española</i>	146
Tabla 52. <i>Prueba de Levene de igualdad de varianzas para los factores de Personalidad Eficaz.</i>	147
Tabla 53. <i>Contrastes multivariados de la muestra chilena.</i>	148
Tabla 54. <i>Contrastes multivariados de la muestra española.</i>	149
Tabla 55. <i>Pruebas univariadas en función de la combinación de Tipologías en muestra chilena.</i>	149
Tabla 56. <i>Pruebas univariadas en función de la combinación de Tipología en muestra española.</i>	151
Tabla 57 <i>Descriptivos de Personalidad Eficaz en los clusters de Habilidades Sociales en muestra chilena.</i>	152
Tabla 58. <i>Prueba post-hoc según Tipología en muestra chilena</i>	154
Tabla 59 <i>Descriptivos de Personalidad Eficaz en los clusters de Habilidades Sociales en muestra española.</i>	159
Tabla 60. <i>Prueba post-hoc según Tipología en muestra española</i>	160
Tabla 61 <i>Índices de ajuste y valores consensuados para el ajuste moderado y óptimo del modelo.</i>	167

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Estructura teórica de la prueba de HHSS1118.</i>	115
---	-----

0. INTRODUCCIÓN

La importancia del desarrollo de habilidades sociales en el contexto escolar en estudiantes de 12 a 18 años, la utilización de instrumentos de evaluación que permitan identificar las fortalezas y debilidades en este ámbito, y el establecimiento de Tipologías que nos permitan una intervención más individualizada, entendemos que presenta profundo interés pedagógico. Este interés se debe a que existen evidencias, de que tanto en Chile como en España, los profesores muestran dificultades para desarrollar habilidades sociales en sus estudiantes. Además de un uso muy reducido de instrumentos de evaluación y herramientas de intervención utilizadas de forma poco sistemática.

Como señalan Morin (1999) y Labarrere (2006) las habilidades que permiten que las personas se desenvuelvan adecuadamente en sus contextos, cobrarán cada vez más relevancia en un mundo globalizado. Este mundo, impone un escenario complejo, con un ritmo rápido y plagado de incertidumbres, donde nos vemos inmersos en sistemas distintos, en los cuales las reglas varían y los roles no están claramente definidos como en otros tiempos. Desenvolverse en estos escenarios requiere de destrezas sociales y estrategias que permitan afrontar lo inesperado. Al mismo tiempo, se plantea que lo que está cambiando no es sólo el mundo en que vivimos, sino también el modo de comprenderlo y por cierto la forma de entendernos a nosotros mismos y relacionarnos con otros (Ruz, 2006).

En Chile y en España, el desarrollo de las habilidades sociales se encuentra asociado al currículo (Mineduc, 2005; Ley Orgánica de Educación, 2006) en los cuales se definen finalidades referidas al desarrollo personal y la formación ética de los estudiantes. Se espera que la institución escolar en su conjunto se haga responsable de su desarrollo. Sin embargo, existen evidencias presentes en estudios (Fernández y Jashes, 2001; Ruz, 2006) respecto a las dificultades que tienen los profesores chilenos y españoles para desarrollar este tipo de aprendizajes en sus estudiantes. Esto puede ser debido en parte a la falta de lineamientos específicos y actividades concretas para su desarrollo, donde el abordaje de esta temática, tanto en su dimensión conceptual como pedagógica, es todavía muy intuitiva e ingenua, siendo el uso de instrumentos

de evaluación para identificar el nivel de desarrollo de los estudiantes en este tipo de aprendizajes, todavía muy reducido.

En este contexto, nuestro estudio ha definido como objetivo realizar la validación de la Escala de Habilidades Sociales HHSS1118 (Martín, 2008) en estudiantes chilenos de 12 a 18 años, para lo cual se ha seleccionado una muestra de 1092 estudiantes chilenos y 741 estudiantes españoles. También se analizarán las diferencias y similitudes de los resultados obtenidos por los estudiantes en ambos contextos y se definirán Tipologías Modales Multivariadas, que permitan constituirse en herramientas útiles con miras a una posible intervención futura.

Para dar respuesta a los objetivos planteados, se desarrollada en primer lugar un marco teórico, que realiza una revisión bibliográfica de las habilidades sociales, la evolución histórica del concepto, los métodos de evaluación y cómo estas habilidades están presentes en el contexto chileno y español. También se da a conocer el instrumento de evaluación de habilidades sociales HHSS1118 propuesto por el equipo (Di Giusto, Martín y Martín, 2009) y utilizado en el presente estudio (Anexo 1).

En segundo lugar se revisará el constructo de la Personalidad Eficaz de los profesores Martín y Martín (2012) constructo ligado estrechamente al concepto de habilidades sociales. Se argumentarán los posicionamientos que mantienen los autores al respecto de la denominación, los postulados de partida y la delimitación de la Personalidad Eficaz. El constructo de Personalidad Eficaz se ha desarrollado tanto en el ámbito de la evaluación como el de la intervención. En la línea de la evaluación se han construido escalas de medición para niveles de primaria, secundaria, universitaria y edad adulta se han detallados en el marco teórico y en el área de intervención se han desarrollado y aplicado programas para diferentes niveles educativos.

Con respecto al establecimiento de Tipologías Modales Multivariadas, el cual constituye uno de los objetivos de este estudio, se plantean los antecedentes históricos de la aplicación de esta técnica en psicología, la crisis de esta y su resurgimiento posterior en la investigación actual.

En el marco empírico se dan a conocer los objetivos, la muestra, el procedimiento, los instrumentos y el análisis de datos. Seguidamente se exponen los resultados obtenidos y se dan a conocer las conclusiones que dan respuesta a los objetivos que motivaron esta investigación, además de las proyecciones del estudio.

1.MARCO TEÓRICO

1.1 Las Habilidades Sociales

1.1.1 Introducción a las Habilidades Sociales

La temática de las habilidades sociales ha despertado interés desde la antigüedad. El apotegma “*conócete a ti mismo*” inscrito en el templo de Apolo en Delfos fue el lema de Sócrates, dando muestras, de que la conciencia de sí mismo o autoconocimiento era considerado relevante hace más de 2000 años.

Si bien en las últimas décadas las habilidades sociales han sido un tema que ha cobrado mayor relevancia, tradicionalmente han sido relegadas a un nivel de prioridad inferior a los aprendizajes disciplinares como por ejemplo los subsectores de lenguaje y matemáticas (Cohen, 2006). En los actuales tiempos donde nos enfrentamos a un mundo cambiante y complejo, los roles varían y las reglas no están claramente definidas, estas habilidades adquieren una nueva y mayor relevancia (Fernández, Palomero y Teruel, 2009; Gismero, 2000).

Los orígenes del concepto de habilidades sociales, aunque todavía no denominado así, podrían remontarse a los años 30 (Phillips, 1985; Gismero, 2000; Caballo, 2007; Olivos, 2010) donde se realizan estudios que tienen como foco la conducta social en niños. Estos primeros inicios han sido ignorados y normalmente no son reconocidos como tempranos antecedentes de las habilidades sociales (Caballo, 2007).

Gismero (2000) y Caballo (2007) citan los planteamientos de Curran (1985), quien señala que en la década del 50 y 60 los teóricos neofreudianos pusieron objeciones al énfasis de Freud en los instintos biológicos. Estas objeciones dan paso a un modelo interpersonal del desarrollo de la personalidad y de las habilidades sociales. Dentro de estos autores se encuentran, entre otros Sullivan, (1953) y White, (1968).

Gismero (2000) y Caballo (2007) consideran que en el estudio sistemático de las habilidades sociales se pueden distinguir las siguientes fuentes:

- a) La primera de estas fuentes, a menudo considerada la más importante, se inicia con el trabajo de Salter (1949) denominado Conditioned Reflex Therapy (Terapia de reflejos condicionados) y está influido por los trabajos Pavlovianos sobre actividad nerviosa superior. El trabajo de Salter fue continuado por Wolpe (1958), primer autor en emplear el término asertivo, concepto a menudo utilizado como sinónimo de habilidad social. En la década del 70 se investiga sobre programas o tratamientos de entrenamiento efectivo para reducir el déficit en este ámbito (Gismero, 2000).
- b) Una segunda fuente la constituyen los trabajos de Zigler y Phillips (1961) sobre la "competencia social". Los estudios realizados por estos investigadores con adultos institucionalizados mostró que cuando mayor es la competencia social previa de los pacientes que son internados en el hospital, menor era su estancia en él y más baja su tasa de recaída. El nivel de competencia social anterior a la hospitalización era mejor predictor del ajuste post-hospitalización, que el diagnóstico psiquiátrico o el tipo concreto de tratamiento recibido en el hospital.
- c) Otra de las raíces históricas del movimiento de las habilidades sociales tiene su origen en Inglaterra, donde se realizaron importantes investigaciones de laboratorio sobre los procesos básicos de la interacción social. Así en Oxford se llegó a la formulación de un modelo de competencia social basado en las similitudes entre la conducta social y la ejecución de habilidades motoras en las que se incorporaba la importancia de las señales no verbales (Argyle, 1969).

Los autores Gismero, 2000 y Caballo, 2007 señalan que en virtud de las fuentes descritas anteriormente, donde las dos primeras tienen su origen en Estados Unidos y la tercera en Inglaterra, se puede plantear que la investigación de las habilidades sociales ha tenido un origen diferente en estos dos países. Mientras que en Estados Unidos el énfasis está puesto en la Psicología Clínica y de consulta, en Inglaterra y en Europa predomina la Psicología ocupacional y la Psicología social.

Esto ha significado que en Estados Unidos exista una mayor aplicación al entrenamiento de las habilidades sociales a problemas clínicos, mientras que en Inglaterra el énfasis se ha puesto en el terreno laboral y educacional. Además, los norteamericanos se han centrado en el estudio de la conducta asertiva como un índice de inadecuación social, mientras que en Inglaterra es más bien la carencia de amigos y las dificultades para el desarrollo de relaciones de amistad.

A partir de mediados de los años 70 el concepto habilidades sociales empieza a utilizarse como un sustituto de la conducta asertiva. Durante bastante tiempo estos conceptos fueron utilizados de forma intercambiable y varios autores (Gismero, 2000; Caballo, 2007) siguen utilizándolos indistintamente. Sin embargo, para este estudio se considerarán como conceptos diferentes, siguiendo a Juri y Molina (1982) quienes indican que las conductas asertivas corresponden a algunas de las dimensiones contenidas en las habilidades sociales.

Adicionalmente a las raíces históricas del concepto de habilidades sociales descritas anteriormente, resulta relevante dar a conocer un conjunto de investigaciones y publicaciones posteriores a los años 70, que están relacionadas con dicho concepto y que aportan nuevas perspectivas al estudio de esta temática.

A partir de los años 80 las habilidades sociales toman mayor relevancia en el ámbito académico (Trianes y García, 2002) gracias a los aportes de estudios, como por ejemplo, el trabajo desarrollado por Gardner entre los años 1979 y 1983, quien publica la obra "Estructuras de la Mente: la Teoría de las Inteligencias Múltiples" (Gardner, 1993). Gardner distingue 7 inteligencias: musical; cinético-corporal; lógico-matemática; lingüística; espacial; interpersonal e intrapersonal (Bisquerra, 2003; Trianes y García, 2002). Dentro de estas 7 inteligencias destacan la interpersonal e intrapersonal como aquellas que se relacionan de manera más estrecha con el concepto de habilidades sociales.

En estos mismos años los investigadores Salovey y Mayer (1990), proponen el concepto de Inteligencia Emocional definido como procesar información emocional con precisión y eficiencia incluyendo la capacidad de percibir, asimilar, comprender y manejar las emociones. El concepto de inteligencia emocional fue popularizado mundialmente por Goleman en 1995 en su best-seller "*Inteligencia Emocional, Porqué puede ser más Importante que el Coeficiente Intelectual*", dándole de esta forma una mayor relevancia a los temas asociados con las habilidades sociales, las emociones y la relación con otros.

El Primer Estudio Internacional Comparativo en Lenguaje y Matemáticas y Factores Asociados (PEIC) desarrollado entre los años 1995 y 2000 por la UNESCO en América Latina (Casassus, 2003), es un estudio que en sus resultados también muestra la relevancia de las habilidades sociales. En esta investigación se identifica que el clima emocional que se genera en el aula constituye un factor crucial en los procesos educativos en la medida que "*esta variable por sí sola tiene un efecto mayor en los resultados que la suma de todas las otras variables en su conjunto*" (Casassus, 2003 p.148). Cabe mencionar que el clima emocional del aula es un concepto estrechamente ligado a las habilidades sociales, ya que en la medida que los estudiantes poseen un mayor desarrollo de este tipo de aprendizaje, estos pueden afectar positivamente el clima. Este estudio releva la importancia de los procesos al interior del aula, y en específico identifica el clima emocional como la relación más significativa y más robusta con el desempeño de los estudiantes. Entendiendo como clima emocional la existencia de un ambiente armonioso dentro del aula, donde existen buenas relaciones entre estudiantes y con el docente (Casassus, 2003).

Otro documento que destaca la relevancia de las habilidades sociales es el informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996) "*La Educación Encierra un Tesoro*". En este documento se destina la mayor parte a intentar dar soluciones y alternativas para la educación del siglo XXI y señala que el centro del sentido de la educación está en el desarrollo humano armonioso. En este documento se explicitan cuatro pilares de la educación, siendo dos de ellos: "el aprender a ser" y el "aprender a convivir", ligados estrechamente al desarrollo de habilidades sociales. En base a estos planteamientos, ya no sólo es importante el saber y conocer ciertos contenidos teóricos, sino que para

este nuevo siglo, el cómo nos relacionamos con los demás y con nosotros mismos resulta gravitante.

1.1.2 El Concepto de Habilidad Social

El concepto de habilidad social ha sido objeto de un amplio debate, no existiendo un acuerdo explícito ni unánime sobre lo que constituye una conducta socialmente habilidosa (Bisquerra, 2003; Caballo, 2007; Olivos, 2010). Dentro de las dificultades que identifican los autores a la hora de definir el concepto de habilidad social, se encuentra en primer lugar, el hecho de que ésta es parcialmente dependiente del contexto que la circunda (Gismero, 2000; Caballo, 2007). La habilidad social debe considerarse dentro de un marco cultural determinado, puesto que los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura. Además estas dependen de factores como la edad, género, clase social y educación. El individuo trae también a la situación sus propias actitudes, valores, creencias, capacidades cognitivas y un estilo único de interacción (Wilkinson y Carter, 1982 en Caballo, 2007).

En base a lo planteado, entendemos, que no puede existir un criterio absoluto para una conducta socialmente habilidosa, así como tampoco una manera “correcta” de comportamiento que sea universal. Así, dos personas pueden comportarse de un modo totalmente distinto en una misma situación, o la misma persona actuar de manera diferente en dos situaciones similares, y ser consideradas dichas respuestas con el mismo grado de habilidad social (Caballo, 2007).

Por consiguiente para algunos autores (Kelly, 1982; Linehan, 1984) la habilidad social está definida en función de la efectividad o adecuación de la conducta a una situación. Sin embargo, esta perspectiva también involucra algunas dificultades. Por ejemplo el hecho que una conducta sea o no efectiva va a depender de los objetivos, valores o puntos de vista de quien la juzga (Gismero, 2000). Además otro problema de tomar las consecuencias como criterio, consiste en que conductas que son evaluadas consensuadamente como no habilidosas pueden ser reforzadas (Caballo, 2007). No obstante, tanto el contenido como las consecuencias de las conductas interpersonales

deberían tenerse en cuenta en cualquier definición de habilidad social (Arkowitz, 1981 en Caballo, 2007).

Otro aspecto relevante en la definición de este concepto es la tensión teórica existente, entre la habilidad social como rasgo versus respuesta con especificidad situacional. Lo anterior se refiere a considerar la habilidad social como una tendencia generalizada de respuesta de la persona, versus una respuesta que depende de una situación específica contextual. Inicialmente algunos autores (Salter, 1949; Cattell, 1965; Wolpe, 1969) consideraron la habilidad social como un rasgo, asumiendo que este sería una aptitud o capacidad estable en el tiempo y relativamente consistente a través de diversas situaciones, la abundante evidencia experimental no indicaría esto pues:

- a) Que una persona muestre habilidad en un tipo de conducta social no significa que maneje eficazmente otro tipo de situación: no hay correlación entre las distintas clases de respuestas. Por ejemplo, el enfrentarse a una conducta poco razonable no implica saber comunicar a los demás sentimientos positivos (Wolpe y Lazarus, 1966)
- b) Incluso ni siquiera una misma clase de respuesta se muestra consistente a través de todas las situaciones (Eisler y cols, 1975, en Gismero, 2000). Así como también otros investigadores han observado que sujetos capaces de dar muestras de manejo de habilidades sociales en situaciones de role-play, son mucho menos eficaces ante la misma situación en ambiente natural (Bellack, Hersen y Lamparski, 1979).

Sin embargo, la manifestación conductual o la habilidad social expresada se encuentra mediada en cierto grado por predisposiciones biológicas. De este modo las primeras experiencias de aprendizaje que tiene el niño interaccionan con sus predisposiciones biológicas para determinar ciertos patrones relativamente consistentes de funcionamiento social (Morrison, 1990 en Caballo 2007). Al mismo tiempo, dichas predisposiciones influyen el ambiente que rodea al niño, por ejemplo un niño con más predisposición a manifestarse emocionalmente expresivo tiende a crear para él un ambiente social y emocionalmente más rico. El niño expresivo proporcionará más información a los demás sobre su estado emocional y conseguirá

más información sobre los demás. Esto a su vez, facilitará el desarrollo de las habilidades sociales (Buck, 1991).

En la revisión bibliográfica llevada a cabo sobre el concepto de habilidad social encontramos:

-definiciones que se centran principalmente en la conducta y el reforzamiento positivo o castigo de la misma. Por ejemplo podemos encontrar lo descrito por Libet y Lewinsohn (1973, p.304) quienes definen la habilidad social como: “La capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o exigidas por los demás”.

También Gambrill 1977 (p.532) afirma que “La habilidad social se relaciona con recibir reacciones positivas de los otros, eliminar las conductas que molestan o disgustan así como los comportamientos que son castigados o ignorados por los demás”. La dificultad de este tipo de definiciones consiste en que no incluyen otro tipo de dimensiones como la emoción y la cognición (Hargie, 1997).

-definiciones que no solo se centran en la conducta, sino que consideran además aspectos emocionales y sociales. Dentro de estas definiciones se encuentran las de autores como Hersen y Bellack (1977), quienes definen esta habilidad como la “La capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que de cómo resultado una pérdida de reforzamiento social” (Hersen y Bellack, 1977, p.512). Para Becker, Heimberg, y Bellack (1987) un individuo habilidoso socialmente debe ser capaz de identificar emociones expresadas por la otra persona y hacer una compleja evaluación de las misma antes de ejecutar la conducta adecuada. Esto se asocia a lo planteado por Argyle, Furnham y Graham (1981) quien plantea que el desempeño socialmente habilidoso requiere de una “sensibilidad perceptiva”, que puede entenderse como la capacidad de darse cuenta de las características de las personas con las que interactuamos así como también de las normas, roles, expectativas y demás elementos de la situación que generalmente están implícitos y que según el autor operarían en claves no verbales. La capacidad para interpretar las señales no verbales no solo implica saber reconocerlas sino también interpretarlas. Por lo que se requiere de suficiente experiencia en la interacción con distintas personas y en diferentes situaciones sociales y en una variabilidad de contextos socioculturales (Olivos, 2010).

Para Argyle, Furnham y Graham (1981) el conocimiento social de las normas, roles, expectativas, etc. sería un elemento constituyente de la habilidad social. Esto es complementado por los autores Spitzberg y Cupach (1989) quienes indican que este conocimiento de las normas, roles, etc. no siempre es utilizado en forma deliberada, que muchas formas de conocimiento relevante en la relación social es tácito, siendo el conocimiento sobre ciertas situaciones procesado “automáticamente”.

- definiciones que incluyen el hecho de que las habilidades sociales están dirigidas hacia los objetivos de los individuos, pueden aprenderse y que se encuentran bajo el control de la persona, como señalan Hargie, Saunders y Dickson (1981) la habilidad social es “un conjunto de conductas sociales dirigidas hacia un objetivo, interrelacionadas, que pueden aprenderse y que están bajo el control del individuo” (Hargie, Saunders y Dickson, 1981, p.13). Por su parte Gil, León y Jarama (1992) señalan que las habilidades sociales son “conductas manifiestas y observables que se muestran en situaciones de interacción social, tales capacidades pueden enseñarse y/o mejorarse a través del aprendizaje reforzado socialmente ya sea de carácter incidental o como consecuencia de entrenamiento”.

-definiciones que ponen su énfasis en la reciprocidad de las habilidades sociales, donde se busca satisfacer los propios derechos y necesidades, así como también respetar y no causar perjuicio en los otros. Dentro de estas definiciones tenemos lo planteado por Phillips (1978), quien entiende la habilidad social como:

“el grado en que una persona se puede comunicar con los demás de manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres u obligaciones hasta un grado razonable sin dañar los derechos, necesidades, placeres u obligaciones similares de la otra persona y comparta estos derechos etc. con los demás en un intercambio libre y abierto” (Phillips, 1978, p13).

Por su parte (Caballo, 1986), en su definición de habilidad social también incluye, tanto los aspectos emocionales como la expresión de derechos, sin embargo adiciona el que éstos deben ser adecuados a la situación contextual que se presenta:

“La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”

Una vez analizadas las diferentes definiciones, he seleccionado como marco de referencia conceptual en este estudio, la definición de habilidad social acuñada por Gismero (2000) entendida como:

“La conducta socialmente habilidosa es el conjunto de respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes y situacionalmente específicas, a través de las cuales un individuo expresa en un contexto interpersonal sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera no aversiva, respetando todo ello en los demás, que trae como consecuencia el auto-reforzamiento y maximiza la probabilidad de conseguir refuerzo externo” (Gismero, 2000).

Esta definición, desde mi punto de vista, logra ser específica al objeto de estudio en comparación con otras que tienden a ser más genéricas, siendo bastante completa en el marco de la revisión bibliográfica realizada. En esta definición se incluyen aspectos que describen el contenido, es decir aspectos referidos a la expresión de la conducta (opiniones, sentimientos, deseos etc.), así como las consecuencias de la misma que aluden al reforzamiento social. Ambos aspectos tanto el contenido como las consecuencias son relevantes para la definición de este concepto, tal como lo señalan los autores Caballo (2007) y Gismero (2000). Además, Gismero (2000) indica que en esta definición también se ha considerado, que el logro de un reforzamiento externo no depende exclusivamente de la actuación del individuo, pues por muy correcta y adecuada que sea la conducta, en último término los demás serán los que dispensarán o no los refuerzos. De ahí que se señale que se “maximice la probabilidad de conseguir refuerzo externo” pero no se asegure este. Por último esta definición incorpora lo descrito por algunos autores (Phillips, 1978) respecto de la reciprocidad en la interacción asociada a la habilidad social, lo anterior cuando en la definición se indica “respetando todo ello en los demás”.

Frente al abordaje de las habilidades sociales algunos autores (Nodding, 2006 y Hoffman, 2009) plantean importantes críticas y puestas en alerta, tanto respecto a la conceptualización teórica y aplicación práctica de programas asociados a este concepto. Dentro de estas críticas podemos encontrar, en primer lugar, aquellas en las cuales los programas de habilidades sociales tienden a ser una respuesta a “*problemas conductuales*” que han sido identificados en algunos estudiantes (Noddings, 2006, p.240). De esta forma, se trabaja con algunos alumnos desde una concepción de deficiencia, olvidando los procesos contextuales y relacionales del niño dentro del aula y teniendo como base la creencia de que las dificultades sólo están relacionadas con características propias al niño. Esto debido a que se proponen estrategias que se focalizan en el control conductual y privilegian un modelo individual del sí mismo (Hoffman, 2009).

En segundo lugar la literatura pone una alerta respecto a la contextualización cultural de este tipo de aprendizajes. En este sentido se señala, que existe una larga tradición de estudios que demuestra que las normas respecto a la relación con otros está fuertemente influida por la cultura a la cual se pertenece (Hoffman, 2009). Por esta razón se hace necesario considerar los aspectos provenientes de la propia cultura al trabajar esta temática.

1.1.3 Clases de respuesta

Algunos autores como Carrasco, Clemente y Llavona(1989), Gismero (2000) y Caballo(2005) comparten la idea de que la conducta socialmente habilidosa implica la especificación de tres componentes: una dimensión conductual, una dimensión cognitiva y una dimensión situacional o contextual.

En cuanto a la dimensión conductual se plantea la cuestión si el concepto de habilidades sociales es multidimensional o unidimensional. Aunque se ha defendido la multidimensionalidad de estas habilidades, aún no existe un consenso generalizado sobre las clases de conducta que comprende este concepto (Caballo, 1993). La mayoría de los estudios que han analizado factorialmente escalas de habilidades sociales han encontrado toda una serie de factores que apoyan la naturaleza

específica y multidimensional de las habilidades sociales, aunque no existe un consenso general sobre las dimensiones que comprende. Se han obtenido una serie de factores similares en las distintas investigaciones apuntando a la clase de conducta que se lleva a cabo (Alberti y Emmons, 1982; Bellack y Morrison, 1982; Galassi y Galassi, 1977)

Dentro de la dimensión conductual, uno de los primeros autores en proponer clases de respuesta fue Lazarus(1973) quien proponía cuatro patrones de respuesta específicos:

- a) Capacidad de decir que no
- b) Capacidad para pedir favores y hacer peticiones
- c) Capacidad para expresar sentimientos positivos y negativos
- d) La capacidad de iniciar, mantener y terminar conversaciones

Con posterioridad a lo propuesto por Lazarus, los tipos de respuesta de diversos autores están muy relacionadas con las categorías mencionadas inicialmente por este autor. Las más comúnmente aceptadas son las siguientes (Gismero, 2000 Caballo, 2007):

- a) Hacer cumplidos (Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977; Gambrill y Richey, 1975; Rathus, 1975; Caballo, 1986)
- b) Aceptar cumplidos (Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977; Rathus, 1975; Caballo, 1986)
- c) Hacer peticiones (Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977; Gay, F., Hollandsworth, J.G. y Galassi, J.P., 1975)
- d) Expresar amor, agrado y afecto (Gay y cols, 1975; Galassi y Galassi, 1977; Rathus, 1975; Caballo, 1986)
- Iniciar y mantener conversaciones (Gambrill y Richey, 1975; Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977; Gay y cols, 1975; Caballo, 1986)
- e) Defender los propios derechos (Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977; Gay y cols, 1975; Rathus, 1975; Caballo, 1986)
- f) Rechazar peticiones (Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977; Gay y cols, 1975; Rathus, 1975; Gambrill y Richey, 1975; Caballo, 1986)

- g) Expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo (Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977; Gay y cols, 1975; Rathus, 1975; Gambrill y Richey, 1975; Caballo, 1986)
- h) Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado (Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977; Gay y cols, 1975; Rathus, 1975; Gambrill y Richey, 1975; Caballo, 1986)
- i) Petición de cambio de conducta del otro (Furnham y Henderson, 1984)
- j) Disculparse o admitir ignorancia (Furnham y Henderson, 1984, Gambrill y Richey, 1975)
- k) Afrontar las críticas (Furnham y Henderson, 1984, Gambrill y Richey, 1975)

Estas dimensiones se refieren únicamente a los contenidos verbales de la respuesta. Los contenidos no verbales tienen tanta importancia como los verbales pues matizan el contenido, el tono con el que se remarca una frase puede cambiar su sentido. Algunos ejemplos de componentes no verbales son el contacto ocular, postura, distancia y paralingüísticos están el volumen de la voz, tono, latencia, fluidez etc. (Gismero, 2000).

Respecto a la dimensión cognitiva, esta incluye las expectativas, valores, auto-verbalizaciones etc. En definitiva, todas aquellas variables cognitivas que se ha aprendido en el transcurso de su historia personal. Eisler y Frederiksen (1980) señalan que la falta de habilidad social manifiesta por algunos sujetos puede provenir de su desconocimiento de respuestas apropiadas que se podrían emplear de forma efectiva en varias situaciones. Individuos socialmente habilidosos se dan cuenta de un rango más amplio de alternativas de respuesta que aquellos evaluados como no habilidosos (Bellack, 1979).

La dimensión situacional hace referencia a los distintos tipos de situaciones que pueden afectar la mayor o menor facilidad de un individuo a la hora de comportarse de manera socialmente habilidosa. Según lo descrito por Furnham y Henderson (1984) al analizar cinco de los cuestionarios más utilizados para la evaluación de las habilidades sociales, se evidencia que no se ha realizado una sistematización y categorización de situaciones en éstos instrumentos. A pesar que se ha demostrado la especificidad situacional de la conducta asertiva, se ha hecho muy poco para utilizar este conocimiento en el diseño de cuestionarios de autoinforme. Si bien la puntuación global puede resultar útil para dar una idea general de cómo está el individuo en esta área, no se puede esperar de ella capacidad predictiva de la conducta ante

situaciones específicas (Carrasco y cols., 1989; Gismero, 2000). Por su parte Argyle, Furnham y Graham (1981) desarrollan una amplia teoría en la que presentan los principales elementos que según sus estudios interactúan en las situaciones sociales. Dentro de estos elementos se encuentran: los objetivos, las reglas, roles, secuencias de conducta, conceptos y estructuras cognitivas, lenguaje, entre otros.

El instrumento que se utilizará en este estudio, enmarcada en esta propuesta teórica, es la Escala de Habilidades Sociales (HHSS1118) desarrollada por el equipo (Di Giusto, Martín y Martín, 2009) la cual distingue 5 subescalas que se describen a continuación:

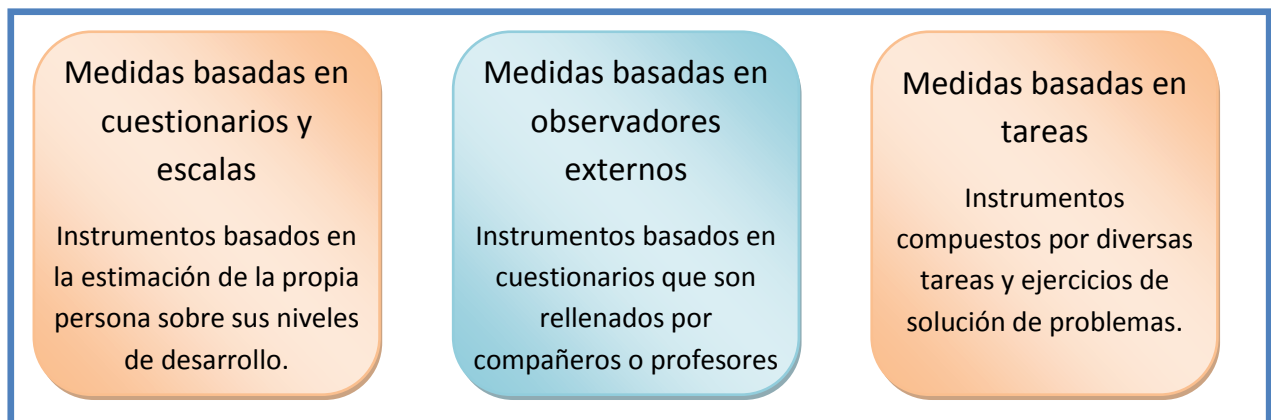
- a) **Evitación de Interacción:** bajo este factor subyace la idea de evitar conflictos o confrontaciones con otras personas. Una puntuación alta indicaría la capacidad de expresar enfado o sentimientos negativos justificados y/o desacuerdo con otras personas. Una puntuación baja indicaría la dificultad para expresar discrepancias y el preferir callarse lo que a uno le molesta con tal de evitar posibles conflictos con los demás.
- b) **Autodefensa Social:** refleja la expresión de conductas adecuadas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo.
- c) **Cesación de Interés:** refleja la habilidad para cortar interacciones que no se desea mantener, así como el negarse a prestar algo cuando nos disgusta hacerlo.
- d) **Hacer peticiones:** refleja la expresión de peticiones a otras personas de algo que deseamos, sea a un amigo o en situaciones de consumo. Una puntuación alta indicaría que se es capaz de hacer peticiones a sus semejantes sin excesiva dificultad, mientras que una baja puntuación indicaría la dificultad para expresar peticiones a otras personas.
- e) **Interacciones con el otro sexo:** habilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto y de hacer espontáneamente un cumplido, hablar con alguien que te resulta atractivo. En esta ocasión se trata de intercambios positivos

En la elaboración de la HHSS1118 se han tenido en cuenta las distintas clases de respuesta de habilidad social, descritas en los párrafos anteriores, así como también se ha buscado una extensión relativamente breve, dado que con frecuencia el interés de la investigación es aplicar conjuntamente varias pruebas. Así se obtiene una

valoración general rápida del individuo, pero además un análisis más detallado permite reconocer distintos ámbitos de actuación o situaciones en las que se pueden expresar las habilidades sociales.

1.1.4 Métodos de Evaluación de las Habilidades Sociales

Según Extremara y Fernández-Berrocal (2003) para evaluar las habilidades sociales existirían al menos 3 modalidades de evaluación (ver cuadro 1)



Cuadro 1: Métodos de Evaluación

a) Cuestionarios, escalas y auto-reportes: En primer lugar estarían aquellos métodos que le preguntan a la propia persona respecto de sus habilidades, a través de escalas o cuestionarios de auto-reporte. Este método es uno de los más empleados en Psicología y generalmente corresponden a cuestionarios conformados por enunciados cortos utilizando una escala de likert. Un ejemplo de este tipo de instrumento es el Inventario EQ-i de Bar-On (2006); Escala de Habilidades Sociales HHSS1118 (Di Giusto, Martín y Martín, 2009).

b) Observadores externos: este método de evaluación corresponde a aquellos instrumentos que preguntan a las personas que rodean al individuo respecto de las habilidades que éste presenta, consultando por ejemplo respecto de las interacciones del individuo con las personas de su entorno. Comúnmente son llamados instrumentos basados en la observación externa o evaluación 360°. Un ejemplo de este tipo de

instrumentos es el Emocional Competente Inventory (ECI) el cual está enfocado al mundo empresarial (Boyatzis y Burckle, 1999);

c) Evaluación por tareas: estos instrumentos nacen para suplir los problemas de sesgos que presentan los métodos basados en cuestionarios y escalas de auto-reporte. Estos instrumentos requieren que los participantes realicen una tarea o acción que permita observar o demostrar la presencia o ausencia de las habilidades que son objeto de evaluación. Un ejemplo de este tipo de instrumento es el MSCEIT (Mayer-Salovey- Caruso Emocional Intelligence Test, 2003).

Dentro de las categorías señaladas previamente emergen una serie de técnicas que permiten la evaluación de las habilidades sociales de acuerdo a ciertos criterios. Por ejemplo dentro del primer punto “Cuestionarios, escalas y Autoreportes” se encuentran las “Medidas de Autoinforme”, en la cual el sujeto evaluado es quien responde de acuerdo a su propia percepción acerca de los atributos establecidos en el instrumento, lo que podría significar la desventaja de sesgo en el reporte (Gallego, 2008). También se destacan las posibilidades de evaluar un gran número de sujetos en un tiempo reducido, lo que se convierte en una ventaja importante a la hora de realizar estudios (Olivos, 2010).

De las “Medidas de Autoinforme” según la clasificación que realiza Caballo (1993) se destacan las de habilidad social, las de ansiedad social y las cognitivas. En la primera de ellas se puede mencionar la Escala Multidimensional de Expresión social – Parte Motora (EMES - M), que si bien desde ella no se puede llegar a un consenso generalizado de las distintas dimensiones del constructo de habilidades sociales, sí se han obtenido factores similares en los diversos estudios (Caballo, 1993).

Un segundo ejemplo dentro de la categoría del mismo autor es el Autoinforme de Conducta Asertiva, el cual consta de 35 ítems. La asertividad y las habilidades sociales son consideradas en el presente estudio como concepciones no homologables. Sin embargo, los instrumentos que miden asertividad pueden aportar en la evaluación de las habilidades sociales, considerando la propuesta realizada por García, Saéz y Gil 1995, en (Olivos, 2010) de que el constructo de asertividad se considera sólo una parte del concepto más amplio de habilidades sociales.

Siguiendo en la línea de las técnicas de Autoinforme se encuentra el inventario de asertividad de Rathus (1975), descrito por Caballo (2007), que junto al Inventario de aserción de Gambrill y Richey (1989) son de las más utilizadas. El segundo inventario, el de Gambrill y Richey (1989), recolecta información orientada, en primer lugar, al malestar que siente el individuo evaluado en situaciones de aserción, en segundo lugar, a la probabilidad que tiene en situaciones específicas de reaccionar asertivamente, y en último lugar, a las situaciones a las cuales el sujeto le gustaría comportarse más asertivamente. Dicho esto, el análisis que hace el autor refiere a las lagunas que poseería este inventario en la evaluación de las habilidades sociales, significando esto, la necesidad de complementar esta escala junto a otras.

Continuando con la clasificación que realiza Caballo (2007), se identifica la segunda categoría de Medida de Autoinforme, la de ansiedad social. Este concepto es asociado con la falta de habilidades sociales, lo que ha posibilitado la elaboración de instrumentos que miden la ansiedad social. Se reconoce la Escala de Evitación y Malestar Social (SAD) (Watson y Friend, 1969) que realiza una evaluación de la parte motora, de la evitación, ante una situación de ansiedad social. Esta escala se constituye de 28 ítems a los cuales se responde con “Verdadero” o “Falso”. La mitad de los ítems refieren al malestar subjetivo en situaciones sociales, y la otra mitad al deseo de evitar o evitación efectivamente, de dichas situaciones. La modalidad de “Verdadero” y “Falso” puede ser una desventaja al limitar la generación de respuestas alternativas.

Dentro de esta categoría también se puede identificar la Escala de Ansiedad Social de Liebowitz (LSAS) (Caballo, 2007) la cual consta de 24 ítems referidos a situaciones sociales o de actuación que causan problemas a los sujetos con fobia social. Además, la Escala de ansiedad de interacción y de ansiedad a hablar en público (Leary, 1983). La primera de estas mide la ansiedad interpersonal, y la segunda, evalúa la ansiedad al hablar frente a un auditorio (Caballo, 2007).

De las técnicas de Autoinforme Cognitivas es posible mencionar la Escala de Miedo a la Evaluación Negativa (FNE) (Watson y Friend, 1969), que evalúa la parte cognitiva de la ansiedad social ante la interacción con otros, como lo son los pensamientos. La FNE como bien refiere su nombre, mide la intensidad en que las personas experimentan temor ante la posibilidad de ser evaluados de forma negativa por otros, constando de 30 ítems de “Verdadero” o “Falso”.

En esta misma línea la Escala Multidimensional de Expresión Social – Parte Cognitiva (EMES-C)(Caballo, 1986) evalúa, por medio de 44 ítems, la presencia de pensamientos negativos frente a diversas situaciones sociales. Estos ítems hacen referencia a las mismas dimensiones usadas en las habilidades sociales de la EMES – M (Caballo, 1986).

En la categoría de “Cuestionarios, escalas y autoreportes”, también es posible presentar, de acuerdo a la descripción que hace Caballo (1993), el Autoregistro o Autoobservación. En este procedimiento el observador y el observado son la misma persona y se realiza el registro de la conducta en la medida que la misma va ocurriendo. El objetivo es ir registrando las conductas manifiestas y encubiertas, aspectos que con otras formas de evaluación no son fácilmente detectables. El autoregistro es una técnica que es utilizada en gran parte como forma de evaluación pos intervención, por lo que permite ir evaluando todos los registros, avances y retrocesos que el sujeto experimente. Los niveles de ansiedad, la satisfacción con sus propias conductas y las habilidades sociales son aspectos que consideran los autoregistros, así como los antecedentes y consecuencias de las conductas descritas como observación. La desventajas que describe Bellack (1979) son la *no fiabilidad* y la *reactividad*. La primera de ellas se relaciona con la inexactitud o inconsistencia de la observación y el mantenimiento de un registro en el tiempo. La reactividad alude a un cambio en la conducta objetivo como función de la autoobservación. El cansancio del sujeto puede facilitar la omisión de detalles importantes, así como puede cambiar la modalidad y cantidad de registros (Caballo, 2007). Por el contrario, puede ser una ventaja la mantención del autoregistro en el tiempo, en la medida que el sujeto evaluado-evaluador adquiere una mayor experiencia en el estilo del registro, mejorando la calidad del mismo.

La crítica que algunos autores (Burns,1990; Extremara y Fernández- Berrocal, 2003; Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Zeidner, 2002 en Arab Massuh, 2009) han realizado a las medidas de autoinforme, los cuestionarios, escalas y autoreportes tiene relación con la forma de adquisición de la información, una técnica que depende principalmente del sujeto evaluado, de su memoria, del momento en el que se encuentra, de su propia percepción que en momentos, se puede distanciar de la realidad. Por lo anterior es que Reyna y Brussino (2009) mencionan la importancia de recurrir a más de un informante a la hora de evaluar las habilidades sociales.

Se reconocen otras técnicas de evaluación de las habilidades sociales, que pretenden paliar las limitaciones que poseen las mencionadas anteriormente. Por ejemplo, como medida basada en “Observadores Externos” se identifica la Entrevista y la Evaluación por los demás. La primera de ellas es caracterizada por Caballo (2007) como una técnica que permite recolectar información concreta, específica y pertinente, que facilita el reconocimiento de las situaciones específicas más problemáticas para el entrevistado en términos de relaciones interpersonales, así como la determinación de qué otro tipo de instrumento puede ser útil para completar la evaluación conductual del sujeto entrevistado, algo así, como la posibilidad de generar hipótesis. Además es posible conseguir en la entrevista, la evaluación subjetiva del propio paciente acerca de sus interacciones sociales, sus expectativas y motivaciones para el cambio (Pades, 2003). Es una medida que muestra in situ el desempeño del individuo en una situación interpersonal, los aspectos conductuales, el estilo de habla, la fluidez, los movimientos corporales, entre otros. La entrevista no posee un formato completamente estructurado, sino que es una guía para que el entrevistador indague en algunos aspectos.

Por otra parte, según Caballo (2007), la información recogida en la entrevista puede no ser representativa de la conducta del individuo, pues es una instancia específica que no necesariamente representa la totalidad de las interacciones que realiza el sujeto evaluado en otros contextos. Al igual que en el autoinforme, se reconoce que la autopercepción y los recuerdos son poco confiables (Olivos, 2010). Esta técnica de evaluación al ser directa entre entrevistador y evaluado puede provocar ciertas complicaciones al moldear el contenido y estilo de la entrevista, las características personales de cada uno y subjetividades pueden sesgar las preguntas y respectivas respuestas.

Otra técnica característica, empleada por “Observadores externos”, es la Evaluación por los demás. Este método se caracteriza porque es un conocido del evaluado quien realiza la observación. Ésta se lleva a cabo en el contexto real en el cual se desenvuelve el sujeto. Sin embargo, una desventaja es que, sólo se logra observar y evaluar una parte de la rutina y realidad del sujeto, lo que significa la observación de solo algunas conductas sociales. Además, al ser una persona conocida quien realiza la evaluación, pueden presentarse sesgos si es que se quiere presentar una imagen positiva del sujeto observado (Caballo, 2007).

Si bien existen métodos de evaluación de habilidades sociales en la vida real, no son muy utilizadas, porque se vuelve complejo el traslado de un observador ajeno a un lugar determinado. Es por esto, que las llamadas telefónicas han tenido mejor cabida, pues se pone a prueba al sujeto con peticiones poco comunes identificando las reacciones del evaluado (Caballo, 2007).

En la clasificación “Evaluación por tareas” es posible identificar las Medidas conductuales descritas por Caballo (2007), que refieren a la evaluación conductual de las habilidades sociales en interacciones reales o simuladas. Son de tres tipos: discretas o breves (de representación de papeles), de interacción semiextensa y la evaluación extensa. La primera de ellas posee tres partes: Una descripción de la situación particular en la que se encuentra el sujeto, luego, un comentario hecho por el compañero del rol- play dirigido al sujeto evaluado, y la respuesta de éste al compañero. Esta evaluación breve se caracteriza porque exige del individuo evaluado una sola respuesta. En el caso de la interacción semiextensa, el colaborador continúa la interacción con respuestas hacia el evaluado. Dichas réplicas pueden estar determinadas de antemano o bien, seguir el contenido de las contestaciones del sujeto.

La evaluación extensa implica una secuencia de interacciones entre el evaluado y otro individuo. El sujeto en cuestión puede o no estar enterado de que está siendo evaluado, además, de que estas interacciones pueden ser grabadas con equipos tecnológicos para una posterior revisión exhaustiva de todos los elementos llevada a cabo por jueces. Por ejemplo, un método descrito por Caballo (1993) es la “Sala de espera”. Se le dice al sujeto que ha sido citado para la evaluación de sus habilidades y que ésta ha sido retrasada, por lo tanto tiene que seguir esperando en compañía de otro sujeto que supuestamente se encuentra en la misma situación de espera. Entre ellos se da la interacción social que es evaluada por medio de grabaciones o de un espejo unidireccional.

Es complejo reconocer dentro de la gama de diferentes técnicas de evaluación de las habilidades sociales cuáles de ellas son las más idóneas para dicha evaluación. Los diferentes investigadores discriminarán la mejor técnica para su estudio de acuerdo a la población a la que se dirige, a los objetivos de la evaluación, es decir, al contexto en el que se inserta una evaluación.

Arab Massuh (2009) menciona que ninguno de los métodos de evaluación existentes es completamente satisfactorio, pues cada uno de ellos concibe ciertas desventajas, las que han sido descritas previamente. Por ejemplo, de los cuestionarios, escalas y autoreportes, se describen sus limitaciones en relación a la forma de adquisición de la información y el sesgo que hay en ello. Es el propio sujeto, con sus autopercepciones e introspección quien debe responder a la evaluación. Además, Caballo (2007) reafirma esta posición señalando que lo que una persona piensa de su conducta puede estar en discrepancia con la conducta real a causa de la deseabilidad social o bien, por una percepción errónea de sí mismo en situaciones sociales. Como respuesta a esta desventaja emergen las evaluaciones por tareas, en las cuales se observa al sujeto realizando determinadas conductas sociales.

Otro aspecto que este mismo autor reconoce es que la conducta y las cogniciones de una persona varían en distintas situaciones sociales, por lo que no se debería esperar que las técnicas de evaluación de las habilidades sociales predijesen con exactitud las conductas en contextos sociales específicos. Arab Massuh (2009) también reconoce las desventajas de las técnicas de evaluación que incluyen a un sujeto evaluador diferente a la persona evaluada. Reconocer las emociones, el comportamiento de alguien, de otro, significaría necesariamente realizar una propia introspección, poner la propia evaluación y emocionalidad en la de alguien más.

En el presente estudio se utilizarán dos cuestionarios incluidos en la categoría de autoreporte y corresponden a:

- a) Escala de Habilidades Sociales (HHSS) (Di Giusto, Martín y Martín, 2009)
- b) Cuestionario de Personalidad Eficaz Educación Secundaria Ampliado (Di Giusto, 2013)

Como se ha descrito en párrafos anteriores, todas las técnicas de evaluación poseen ventajas y desventajas, que son necesarios analizar a la hora de seleccionar y utilizar un tipo de evaluación. Esto será considerado en esta investigación, tanto durante la utilización de los instrumentos, como también en la interpretación de los resultados emanados de éstos.

1.1.5 El Contexto Chileno y Español

En Chile las habilidades sociales se conectan con la política educativa, a través de la promoción y desarrollo de los objetivos fundamentales transversales. Específicamente los ejes de *crecimiento y autoafirmación personal*; *formación ética y la persona y su entorno* son ámbitos que se encuentran relacionados más estrechamente con este tipo de aprendizaje (MINEDUC, 2005). A continuación se describen cada uno de estos ejes:

- a) Crecimiento y autoafirmación personal: Que refiere a aprendizajes relacionados al desarrollo afectivo y al desarrollo del pensamiento. Específicamente se refiere a estimular los rasgos y cualidades que conformen y afirmen la identidad personal de los estudiantes, el sentido de pertenecer y participar en grupos de diversa índole y su disposición al servicio a otros en la comunidad; favorecer el autoconocimiento, el desarrollo de la propia afectividad y el equilibrio emocional; profundizar en el sentido y valor del amor y de la amistad; desarrollar y reforzar la capacidad de formular proyectos de vida familiares, sociales, laborales, educacionales, que les ayuden a valerse por sí mismos y a estimular su interés por una educación permanente (MINEDUC, 2005).
- b) Formación ética: En el plano de la formación ética se busca que los alumnos y alumnas afiancen su capacidad y voluntad para autorregular su conducta y autonomía en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el bien común, el espíritu de servicio y el respeto por el otro (MINEDUC, 2005).
- c) La persona y su entorno: que se relaciona con aprendizajes vinculados al desarrollo social y que buscan favorecer la calidad de las interacciones personales y la formación ciudadana. Específicamente los objetivos se refieren al mejoramiento de la interacción personal, familiar, laboral, social y cívica, contextos en los que deben regir valores de respeto mutuo, ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática (MINEDUC, 2005).

Otro acercamiento de las habilidades sociales es la Política de Convivencia Escolar propuesta por el Ministerio de Educación (2002) la cual plantea, ocho

principios rectores y orientadores. Esta política presenta una declaración de cómo debieran ser las relaciones al interior de la escuela de manera de construir una sociedad basada en los principios de la democracia, igualdad y el respeto por todos sus miembros. Sin embargo, es una tarea difícil y compleja la operacionalización e implementación de estos principios mediante prácticas educativas y de gestión al interior de las instituciones educativas (Berger, Milicic, Alcalay, Torretti, 2009). Los ocho principios que orientan la política de Convivencia Escolar son:

- Todos los actores de la comunidad son sujetos de derecho.
- Los niños, niñas y jóvenes son sujetos de derecho.
- La educación como pleno desarrollo de la persona.
- Convivencia democrática y construcción de ciudadanía en la institución escolar.
- La convivencia escolar: un ámbito de consistencia ética.
- Respeto y protección a la vida privada y pública y a la honra de la persona y su familia.
- Igualdad de oportunidades para niños y niñas, mujeres y hombres
- Las normas de Convivencia: un encuentro entre el derecho y la ética.

Si bien la política educativa en Chile promueve el aprendizaje de habilidades sociales, se han realizado varios estudios, que evidencian las debilidades y el trabajo incipiente de los profesores en abordar este tipo de aprendizaje en el aula. Por una parte, se identifican falta de lineamientos específicos y actividades concretas, así como una baja comprensión de la propuesta de los Objetivos Fundamentales Transversales. Se señala que los docentes *“no alcanzan un nivel profundo de la propuesta de los OFT, ya que ellos están leyendo e interpretando estos objetivos “simplistamente” lo que los lleva a reducir los alcances conceptuales que involucra la transversalidad”* (Fernández y Jashes 2001, p. 12). Este mismo estudio indica, que las acciones ligadas al desarrollo de habilidades sociales tienden a ser abordados de una manera intuitiva y sin un proceso de sistematización, hallazgos coincidentes con lo descrito en una investigación realizada el 2004 (Ruz, 2006) por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en conjunto con el Ministerio de Educación en relación a la convivencia escolar. En esta investigación, se identifica que la mayoría de los profesores no explicita modos de trabajo pedagógico especialmente orientados a potenciar las habilidades sociales, sino que se observa la práctica de *“sermonear”* o *“normar la relación pedagógica”*,

planteándose que el abordaje en esta temática, tanto en su dimensión conceptual como pedagógica es todavía muy intuitiva e ingenua ¹.

En coherencia con el punto anterior, otro estudio sobre aprendizaje socio-emocional en el que se evaluó a tres programas de “*educación emocional*” realizados en 3 regiones de Chile, señala que esta temática pone a la escuela en una situación compleja en cuanto a su rol y función. Por un lado los profesores se sienten llamados a formar personas integrales, pero por otro “*se enfrentan a la demanda del sistema educacional en la dirección de lograr resultados medibles en el área de lo cognitivo*” (Ruz, 2006).

En España las habilidades sociales se conectan con la política educativa a través de las 8 competencias básicas definidas en la LOE (2006). Específicamente la Competencia Social y Ciudadana y la Competencia Autonomía e Iniciativa Personal se encuentran más estrechamente ligadas al concepto de habilidades sociales. Se espera que los centros educativos dispongan de las medidas organizativas y funcionales que permitan el adecuado desarrollo de estas competencias. No existiendo una relación unívoca entre las competencias definidas y la enseñanza de determinadas áreas o materias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias (LOE, 2006). Todas las competencias básicas aportan a la realización personal del individuo, ejercer una ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (LOE, 2006).

Si bien como se indica todas las competencias tienen inmerso en su filosofía el desarrollo de habilidades sociales, a continuación se describen 2 competencias básicas que poseen una relación más directa y explícita con las habilidades sociales:

- a) Competencia Social y Ciudadana: Esta competencia hace posible comprender la realidad social en la que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir en su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades

¹Se recolectó información de 208 profesores, 57 directivos, 211 alumnos y 105 apoderados de Escuelas y Liceos de las comunas de Rengo, Conchalí y Buin.

complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir como comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas. Esta competencia favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo. Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y reflexionar sobre ellos de forma global y crítica.

En consecuencia, entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en diferentes contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente al propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social.

- b) **Autonomía e Iniciativa Personal:** esta competencia se refiere por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

Por otra parte remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales –en el marco de proyectos individuales o colectivos- responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.

En síntesis, la autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

Al igual que en el caso chileno, la política educativa de España pretende abarcar ciertos elementos que vayan en dirección de las habilidades sociales por medio de las competencias antes mencionadas. Sin embargo, están ausentes las

propuestas metodológicas dirigidas especialmente a los docentes, por lo que estos deben hacerse cargo de la formación integrada de sus estudiantes (Fernández, Palomero & Teruel, 2009). A partir de lo anterior, estos autores proponen la formación profesional docente de una manera integral, donde se adopten estrategias para la entrega de conocimiento asociado a lo cognitivo y además, que el profesor sea un ejemplo en el ámbito de lo socioafectivo, entregando a sus estudiantes, las herramientas necesarias para alcanzar las competencias relacionadas a las habilidades sociales. Para ello, el docente en formación debe adquirir ciertas competencias emocionales que lo capaciten como profesional competente para el logro de objetivos en sus estudiantes.

Lo anterior se convierte en una propuesta enfocada principalmente al rol del docente y sus potencialidades, pasando a formar esto, un elemento complejo del que debe hacerse cargo dentro de su formación profesional, pues debe formarse emocionalmente, para luego llevar sus emociones a la práctica como profesor. Esto también significa, que el foco de interés desde esta perspectiva, en donde se aleja la mirada hacia la comunidad educativa, siendo principalmente el único responsable, el docente. Como señala Núñez (1995), de ser un *guía, un conductor, un consejero, sembrador de semillas*, caracterizado con un conjunto de virtudes, convirtiéndose la docencia en un apostolado en este caso con todas las competencias socioafectivas que deben dar el ejemplo a los estudiantes.

Por otro lado, si bien, parece evidente el interés de la política educativa en España de fortalecer las habilidades sociales y los componentes socioafectivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, existen muy pocos programas destinados a la formación docente en estos ámbitos, y si alguno de ellos se lleva a cabo, las formas de hacerlo es de manera teórica y poco experiencial (Cabello, Ruiz y Fernández–Berrocal, 2010).

En base a lo anteriormente expuesto, existen evidencias respecto a la debilidad en la labor de educar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades sociales. Se hace necesario por tanto realizar iniciativas que apoyen a los docentes en la labor de potenciar este tipo de aprendizajes en sus estudiantes, de tal forma que la política

educativa tanto en Chile como en España, pueda ser llevada a la práctica por los profesores.

1.2 El Constructo Personalidad Eficaz

1.2.1 Introducción al Constructo

El constructo Personalidad Eficaz ha sido desarrollado a partir de 1996 por el Grupo de Investigación de Orientación y Atención a la Diversidad (GOYAD) fundado por el Catedrático Francisco Martín del Buey de la Universidad de Oviedo y coordinado por la Dra. M^a Eugenia Martín Palacio de la Universidad Complutense de Madrid. Este constructo se ha desarrollado en dos líneas en el campo de la investigación, las cuales corresponden al ámbito de la evaluación y el de la intervención. En la línea de la evaluación se han construido escalas de medición para los niveles de primaria, secundaria, universitaria y adultez. Los criterios usados para la construcción de escalas de medida por el Grupo GOYAD han sido la reducción mínima de ítems con el máximo de fiabilidad posible, siendo estas evaluaciones acordes con el desarrollo de los programas y su mejora. En la línea de intervención se han desarrollado y aplicado programas para estos mismos niveles.

Fruto del trabajo en el constructo de Personalidad Eficaz se han publicado diversas comunicaciones presentadas a congresos de ámbito nacional e internacional, artículos en revistas científicas en sentido estricto y divulgación científica, libros, tesis doctorales, tesinas de licenciatura, memoria de investigación para la obtención de Diploma de Estudios Avanzados o suficiencia investigadora, conferencia y postgrado (Martín y Martín, 2012).

En el constructo Personalidad Eficaz están implicados varios conceptos, por esto se le puede denominar como una definición multidimensional. Martín y Martín (2012, p:2) definen la Personalidad Eficaz como:

“Una persona eficaz es un ser vivo con conocimiento y estima de sí mismo (autoconcepto y autoestima) en proceso de maduración constante (en cualquier estado de su evolución) con capacidad (inteligencia) para lograr (eficacia) lo que desea (motivación) y espera (expectativa) empleando para ello los mejores medios

(entrenamiento) posibles (eficiencia), controlando las causas (atribución de causalidad) de su consecución (éxito o fracaso), afrontando para ello las dificultades personales, circunstanciales y sociales (afrontamiento de problemas) que se presenten, tomando las decisiones adecuadas sin detrimento de sus buenas relaciones con los demás (empatía y comunicación) ni renuncia en ellas de sus aspiraciones personales justas(asertividad).”

Los conceptos que componen la definición de Personalidad Eficaz, al relacionarse entre sí conforman y dar origen a este constructo. A continuación se listan dichos conceptos: Eficacia; competencia; proceso; madurez; autoconcepto; autoestima; motivación; atribución; expectativa; afrontamiento de problemas; toma de decisiones; empatía; asertividad y comunicación. Considerando, que la definición antes mencionada incluye varios conceptos y supuestos, resulta relevante detenerse en acotaciones conceptuales que permitan clarificar los elementos básicos que componen el constructo, clarificaciones que se abordarán en el siguiente apartado.

1.2.2 Acotaciones conceptuales

El constructo de Personalidad Eficaz resulta polémico y ha animado variadas objeciones conceptuales (Martin y Martín, 2012). Los autores consideran que la eficacia, es un concepto con frecuencia ligado a competencia pero la primera tiene mayor alcance que la segunda. Se puede ser competente pero esto no implica que la competencia lleve necesariamente a la eficacia. La eficacia se vincula con frecuencia al concepto de madurez pero no necesariamente guardan una estrecha relación. Se puede haber alcanzado un adecuado nivel de madurez pero esto no implica necesariamente que una persona sea eficaz. La inteligencia, tanto cognitiva como afectiva (algunos la llaman emocional) y motórica ayuda a la eficacia pero no toda persona inteligente es necesariamente eficaz. Y finalmente indican que señalan su preferencia por el concepto de personalidad en vez de persona al entender que aquella responde a la forma de comportarse una persona gestando u obteniendo comportamientos eficaces, eficientes y efectivos.

1.2.2.1 ¿Eficacia vs eficiencia vs efectividad?

El concepto eficacia se suele diferenciar del concepto de eficiencia y efectividad, Martín y Martín (2012) plantean englobar los tres en uno entendiendo que una persona eficaz lleva implícito la eficiencia y la efectividad. Es decir no hay eficacia sin eficiencia ni efectividad. Los críticos del lenguaje podrán censurar esa globalización, en base a esta afirmación anteriormente expuesta, por lo cual se hará una declaración previa de los términos a utilizar.

El primer paso será definir los términos según la acotación que señala la Real Academia de la Lengua. Aquí está la primera dificultad, puesto que la misma, mantiene varios vocablos en relación al tema lo que sin duda alguna agudiza la dificultad de acotar el término.

El concepto de eficacia presenta las siguientes acepciones

1. Capacidad para obrar o para conseguir un resultado determinado
2. Activa, fervorosa, poderosa para obrar.
3. Que tiene la virtud de producir el efecto deseado. Del lat. <i>eficacia</i> .
4. Capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera.

El concepto de eficiencia las siguientes

1. Virtud y facultad para obtener un efecto determinado.
2. Acción con que se logra este efecto.
3. Aptitud, competencia, eficacia en el cargo que se ocupa o trabajo que se desempeña.
4. Capacidad de un altavoz para convertir una señal eléctrica en energía acústica. No debe confundirse con eficacia (fuerza y poder para obrar, validez).
5. Capacidad para lograr un fin empleando los mejores medios posibles: no siempre eficacia es sinónimo de eficiencia.

El concepto de efectividad las siguientes

1 Calidad de efectivo.
2. Posesión de un empleo cuyo grado se tenía.
3. Capacidad para producir el efecto deseado
4. Validez o autenticidad: este pase tendrá efectividad a partir de la fecha indicada
5. Realidad, validez. El documento necesita la firma del director para su efectividad.
6. Capacidad para producir el efecto deseado (cuantitativo)

El concepto de efectivo las siguientes

1 Real, verdadero.
2. De planta, en contraposición al interino o al honorífico.
3. Número de personas que integran la plantilla de un taller, de una oficina, de una empresa o institución.
4. Dinero o valor disponible.
5. Tropas que componen una unidad del ejército. No debe confundirse con eficaz (activo, fervoroso, poderoso para obrar).

Es obvio que acudir a la Real Academia no ha resultado muy clarificador, ya que no elimina la confusión terminológica. Posiblemente resulte más interesante poner un poco de orden en este aparente caos, estableciendo en primer lugar las diferencias entre dimensiones cualitativas y cuantitativas.

La eficiencia y la efectividad son dos adjetivos de naturaleza cuantitativa, que están asociados al concepto de competencia. Una alta eficiencia depende de seguir estrictamente los lineamientos de la planificación. Pero es conocido que la planificación debe ser flexible, pues existen variables influyentes, especialmente las del entorno que producen cambios que de no poderse actuar en ellos podrían producir el fracaso. Es en estas contingencias donde la eficacia se impone.

La efectividad es la cuantificación del cumplimiento de la meta, no importa si ésta se logra en forma eficiente. En algunos casos, se acepta la efectividad como el logro de una meta acertadamente seleccionada en el proceso de planificación. En consecuencia los tres conceptos quedarían secuenciados de la siguiente forma. Esto puede lograrse si tomo como referencia las siguientes acepciones:

Eficacia: "Capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera". Se le anexa el concepto de eficaz.
Eficiencia: "Empleo de los mejores medios posibles para conseguir la meta esperada". Aplicable preferiblemente, salvo contadas excepciones, a personas y de allí el término eficiente. Se le anexa el concepto de eficiente
Efectividad: "Cuantificación del logro de la meta". Se le anexa el concepto de efectivo.

Es decir, la eficacia se completa con eficiencia y efectividad. La eficacia es la capacidad para conseguir metas esperadas, que se manifiesta con un empleo adecuado de medios y una obtención de las mismas. En resumen, una persona eficaz es una persona con capacidad para lograr el efecto que se desea o se espera (eficacia) empleando los mejores medios posibles (eficiencia) y obteniendo los resultados previstos (efectividad). En consecuencia cuando Martín y Martín (2012) hablan de Personalidad Eficaz siempre esta va a estar entendida vinculada a estos tres conceptos. Una eficacia lleva implícita la eficiencia y la efectividad.

1.2.2.2. ¿Persona o personalidad?

Otro planteamiento polémico del término eficaz es cuando se asocia al concepto de personalidad (Allport, 1974). El constructo de Personalidad Eficaz utiliza el concepto de personalidad no de persona. Persona es un concepto genérico aplicable al ser humano. Por eso se dice que hablar de persona humana no deja de ser una tautología o repetición absurda. En el momento presente no hay una definición absoluta y aceptada por todos (Pervin, 1978). Toda definición de personalidad es un reflejo del tipo de problemas que el científico ha decidido estudiar y generalmente refleja los procedimientos empíricos que utilizará en la investigación de los mismos (Martín y Martín 2012).

A la hora de considerar las diversas definiciones de la personalidad conviene tener en cuenta tres cosas:

Toda definición tiene que ser y de hecho es reflejo de las conductas que constituyen el foco de atención del investigador y de las técnicas que emplea en el estudio de las mismas.

No hay una definición de la personalidad verdadera o falsa y más en nuestros días en que carecemos de una teoría universalmente aceptada sobre los aspectos básicos del funcionamiento de la personalidad.

Hasta este momento las definiciones de la personalidad son útiles para el investigador tanto en lo que respecta a su tarea investigadora como en lo relativo a la comunicación de los resultados de la misma; asimismo son útiles para la ciencia psicológica, por cuanto que conducen al conocimiento de las personas y a la predicción y control de su conducta (Pervin, 1978).

Pervin (1978) propone la siguiente definición que Martín comparte en su totalidad:

“La personalidad representa a las propiedades estructurales y dinámicas de un individuo o individuos, tal como éstas se reflejan en sus respuestas características a las situaciones”.

Es decir hace alusión a aquellas propiedades permanentes de los individuos que tienden a diferenciarlos de los demás. Ciertamente que es una definición muy amplia pero contiene varios elementos de singular interés:

Incluye a lo estructural y a lo dinámico.

Es definida en términos de conducta y en consecuencia susceptible de observación y de medición.

Se caracteriza por su consistencia o coherencia tanto intraindividual como interindividual y grupal.

Afirma que las personas no actúan en vacío sino que responden a situaciones y se expresan en relación con situaciones.

Comparte igualmente, los postulados y convicciones relativas a la naturaleza de la personalidad del citado autor (Pervin, 1978):

Que el hombre/mujer es algo único entre todas las especies con una dependencia mucho menor de los factores biológicos y fisiológicos y mayor de los factores psicosociales. Y con una capacidad de pensamiento conceptual y de lenguaje que le permite simbolizar, comunicar y transmitir pauta de conducta aprendidas en un grado único entre las especies. Esta capacidad de simbolización supone además una perspectiva temporal más amplia percibiendo por ello el pasado, el presente y el futuro y no depender por ello únicamente de la estimación de la inmediatez.

Que la conducta humana es compleja. Dicho en otras palabras que un mismo evento puede ser construido de modo muy diverso por las distintas personas y una misma conducta puede tener raíces muy diversas en los distintos individuos. La complejidad se debe a que la conducta no solo es producto de la personalidad sino también de sus situaciones.

La conducta no es siempre lo que aparenta en el sentido de que no hay una relación fija entre una determinada conducta y las causas productoras de la misma.

No siempre controlamos ni somos conscientes de los factores que determinan nuestra conducta, con ello se indica que en ocasiones somos incapaces de explicar las razones por las cuales hemos actuado o deseado actuar en contra de nuestros deseos manifiestos.

En base a lo anterior, Martín y Martín (2012) afirman que cuando habla de Personalidad Eficaz, entienden la misma como el modo operativo que caracteriza a una persona poseedoras de rasgos de eficacia en sus comportamientos. Rasgos que necesariamente deben ser objeto de desarrollo y entrenamiento a lo largo de toda la vida.

A modo de conclusión de este apartado de acotaciones conceptuales resultan relevantes las palabras de los autores del constructo quienes señalan que si bien en el ámbito de la investigación ha existido preocupación por definir y perfilar las características propias de una personalidad competente, madura, emocionalmente estable, inteligente, y si se quiere eficaz, estas aproximaciones son en ocasiones dispares a la hora de concretar las dimensiones o rasgos que la integran. Este hecho ha obligado a estos autores, a realizar un detallado análisis en sus planteamientos, de

los conceptos de madurez, inteligencia, competencia, y eficacia, para concluir finalmente seleccionando el concepto eficaz comprendiendo en el mismo el de eficiencia y el de efectividad y considerando los otros como complementarios y en su caso aclaratorios al de eficaz.

1.2.3 Dimensiones del Constructo

Las características constitutivas de la Personalidad Eficaz se han agrupado en cuatro dimensiones entorno al yo, que fueron sugeridas en su momento por el profesor Rodolfo Marcone de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso Chile. El Dr. Marcone, Magíster en Orientación y director de la prestigiosa Revista de Orientación educacional de su Universidad, es un seguidor básico del constructo Personalidad Eficaz y lo ha activado, adaptado a sus necesidades y requerimientos en los proyectos de Mejoramiento de la Calidad Docente de Educación Superior (Martín del Buey y Martín Palacio2012). En el siguiente cuadro se detallan dichas dimensiones:

Las fortalezas del yo integrada por : el Autoconcepto y la autoestima
Las demandas del yo integrada por: la motivación, atribución y expectativas.
Los retos del yo integrada por : afrontamiento de problemas y la toma decisiones
Las relaciones del yo integrada por : la empatía, la asertividad y la comunicación

En los puntos siguientes describiré por separado cada una de estas dimensiones, agrupadas en los cuatro bloques constitutivas del constructo Personalidad Eficaz, en base a los planteamientos descritos por Martín y Martín (2012).

1.2.3.1 Fortalezas del yo

La primera dimensión la hemos llamado "Fortalezas del Yo" y recoge todos aquellos factores relacionados con el autoconcepto y la autoestima que dan respuesta a la pregunta existencial ¿Quién soy yo? y ¿Cómo me valoro?. Se considera esta primera dimensión como el pilar dónde se apoya toda la fuerza de una Personalidad Eficaz.

Es notable la cantidad de bibliografía que en los últimos tiempos se está vertiendo sobre este tema. De tal forma esto es así, que la dimensión genérica de autoconcepto ha ido desplazando a otras dimensiones consideradas hasta ahora como condicionantes y/o determinantes de la eficacia de los comportamientos humanos. Nos referimos entre otras a las dimensiones aptitudinales, consideradas hasta hace poco como la base de un rendimiento escolar o la influencia de determinados factores de personalidad, tales como la introversión, la estabilidad emocional, etc. en el desempeño laboral y profesional.

Si bien es cierto, que los estudios en torno al tema se han prodigado últimamente de tal forma, que cualquier sondeo del término autoconcepto en bases de datos de reconocida solvencia arroja resultados espectaculares en cantidad y calidad, es igualmente cierto, que la abundancia de investigaciones ha producido también imprecisiones y algo de confusión terminológica. Por esta razón y a efectos de precisar los conceptos a continuación se revisan los términos de autoconcepto y autoestima.

Algunas definiciones sobre el autoconcepto:

"Un conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refieren al sujeto. Como ejemplo de estas percepciones citemos: las características, atributos, cualidades y defectos, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto reconoce como descriptivos de si y que él percibe como datos de su identidad"

Rogers, 1967

"La organización de percepciones acerca de si mismo que le hacen ser al individuo quien es él. El self está compuesto de miles de percepciones que varían con la claridad precisión e importancia según la peculiar economía del

<p>sujeto".</p> <p>Combs, Richards y Richards,1971</p>
<p>"Un dinámico y complejo sistema de creencias que el individuo mantiene acerca de si mismo y en el que cada creencia aparece con un valor positivo o negativo "</p> <p>Purkey, 1970</p>
<p>"La evaluación que el individuo hace y generalmente mantiene con respecto a si mismo; ésta expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica la medida en la que el sujeto es capaz. Importante, exitoso y valioso". S. P. Coopersmith, 1967</p>
<p>"Una estructura multidimensional compuesta de algunas estructuras fundamentales que delimitan las grandes regiones globales del concepto de si mismo. Cada una de ellas abarca porciones más limitadas del si mismo- las subestructuras- que a su vez fraccionan en un conjunto de elementos más específicos .- las categorías-, caracterizando así las múltiples facetas del concepto de si mismo"</p> <p>L'Ecuye, 1985.</p>

Podríamos hacer referencia a una infinidad de definiciones más, pero entendemos que las señaladas anteriormente aglutinan de alguna forma otras muchas, en la medida que giran sobre el mismo tema y en base a ello presentamos a continuación una síntesis, que también retomamos de la revisión que en torno al concepto han hecho Núñez, González y González (1995). Para los citados autores la función primordial del autoconcepto es la de guiar la dirección de nuestra conducta y aportar un marco para la interpretación de la información autorreferente. A un nivel más concreto fijan las siguientes funciones:

Proveer al individuo de un sentido de continuidad en el tiempo y en el espacio
Aportar una función integrativa y organizativa de las experiencias relevantes del individuo
Regular el estado afectivo
Ofrecer una fuente de incentivos y motivación para la conducta de la

persona

Respecto al desarrollo del autoconcepto, Núñez, González y González (1995). indican que no es heredado, sino que es el resultado de la acumulación de autopercepciones obtenidas a partir de las experiencias vividas por el individuo en su interacción con el medio ambiente.

En relación al concepto de autoestima Gil (1997) define la autoestima como:

La suma de la confianza y el respeto que debemos sentir por nosotros mismos y refleja el juicio de valor que cada uno hace de su persona para enfrentarse a los desafíos que presenta nuestra existencia.

Es la visión más profunda que cada cual tiene de sí mismo, es la aceptación positiva de la propia identidad y se sustenta en el concepto de nuestra valía personal y de nuestra capacidad.

Es la suma de la autoconfianza, del sentimiento de la propia competencia y del respeto y consideración que nos tenemos a nosotros mismos.

Markus y Kunda (1986) consideran que la autoestima influye en la autorregulación de la conducta, mediando en la toma de decisiones, influyendo en la elección de objetivos y en el establecimiento de planes de actuación.

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

Cree firmemente en ciertos valores y principios y está dispuesta a defenderlos aún cuando encuentre fuerte oposición colectiva y se siente lo suficientemente segura como para modificar esos valores y principios si nuevas experiencias indican que estaba equivocada.

No emplea demasiado tiempo preocupándose por lo que haya ocurrido en el pasado, ni por lo que pueda ocurrir en el futuro.

Es capaz de obrar según ella crea más acertado, confiando en su propio juicio y sin sentirse culpable cuando a otros les parece mal lo que haya hecho.

Tiene confianza en su capacidad para resolver sus propios problemas, sin

dejarse acobardar por los fracasos y dificultades que experimente.
Es sensible a las necesidades de los otros, respeta las normas de convivencia generalmente aceptadas, reconoce sinceramente que no tiene derecho a medrar o divertirse a costa de los demás.
Se considera y realmente se siente igual, como persona, a cualquier otra persona, ni inferior ni superior, sencillamente igual, aunque reconoce diferencias en talentos específicos, prestigio profesional o posición económica.
Da por supuesto que es una persona interesante y valiosa para otros, por lo menos para aquellos con quienes se asocia.
No se deja manipular por los demás, aunque está dispuesta a colaborar si le parece apropiado y conveniente.
Reconoce y acepta en sí misma una variedad de sentimientos e inclinaciones tanto positivas como negativas y está dispuesta a revelarlas a otra persona si le parece que vale la pena.
Es capaz de disfrutar diversas actividades como trabajar, jugar, holgazanear, caminar, estar con amigos, etc.

Alcántara (1996) señala los siguientes efectos positivos que se derivan de un desarrollo adecuado de la autoestima:

Favorece el aprendizaje.
Ayuda a superar las dificultades.
Fundamenta la responsabilidad.
Desarrolla la creatividad.
Estimula la autonomía.
Posibilita una relación social saludable.
Garantiza la proyección futura de la persona.

1.2.3.2 Demandas del yo

La segunda dimensión del constructo Personalidad Eficaz se ha llamado “Demandas del Yo” y agrupa todos los factores relacionados con la:

Motivación de logro
Atribuciones o locus de control
Expectativas.

Da respuesta a la pregunta existencial de ¿Qué quiero?, ¿Qué expectativas tengo de conseguirlo? y ¿De quién o de qué depende su consecución exitosa?. Estas preguntas son básicas en la vida de cualquier persona. No tener respuestas para ellas crea en el individuo una línea muy alta de incertidumbre, que puede conducir a una angustia existencial de primera magnitud.

No saber que se quiere, no tener ninguna expectativa de poder conseguir lo que se desea y desconocer la causa verdadera de ello es tremendamente desorientador. Las tres cosas forman dimensiones íntimamente relacionadas que activan el comportamiento humano. No es suficiente con saber que quiero, es necesario tener expectativas de su consecución y conocer de forma sabia la dependencia o causa facilitadora de su consecución.

Por ello resulta necesario adentrarnos en el estudio de las demandas del yo, íntimamente relacionado con las fortalezas. A nadie se le oculta que las fortalezas del yo, es decir un buen autoconcepto y autoestima, está íntimamente relacionada con las motivaciones, expectativas y atribuciones. Sin ánimo de elaborar aquí un tratado acerca de los tres componentes, que a nuestro modo de entender entran en juego en relación a las demandas del yo, queremos presentar la siguiente organización que tiene un carácter clarificador:

En las demandas del yo hay que hablar de tres momentos (Martín y Martín 2012).

El momento presente: motivación
El momento pasado: la atribución del logro o fracaso obtenido
El momento futuro expectativa de conseguirlo

Por lo que respecta al presente debemos hablar de una determinada dimensión vital, que configura a la persona y la impulsa a la acción. Es obvio que sobre el concepto motivación y sus implicaciones hay un océano de referencias, de planteamientos, de investigaciones y de estudios. En esta abundancia los planteamientos de Martín y Martín (2012) se centran en clasificar todos los posibles motivos humanos, en 6 áreas que en su momento el profesor denominó Seguridad, Afecto, Bienestar, Orgullo, Novedad y Economía (SABONE) y que en la actualidad he denominado Certeza, Autoestima, Salud, Autoconcepto, Cambio y Administración (CASACA).

El motivo Seguridad o Certeza se describe como la tendencia a la búsqueda de seguridad, tanto en el mundo personal como social y laboral. Esa seguridad se obtiene manteniendo certezas sobre el presente, el pasado y el futuro. Se evita al máximo situaciones de incertidumbres y cuando aparecen se intentan resolver lo antes posible. Es un motivo impulsor de muchas actitudes (Katz, 1988; Jensen, 1993, Rokeach, 1973).

El motivo Afecto mide la tendencia a buscar el apoyo, el estar en contacto con los demás, el poder ser de utilidad a otros, etc. Es la necesidad de relaciones interpersonales y de amar (Super, 1970; Descombes, 1977; Yates, 1990).

El motivo Bienestar o salubridad mide la tendencia a la búsqueda del bienestar, el sentirse bien con uno mismo tanto física como mental y afectivamente. La

necesidad de superar cualquier sensación u amenaza de dolor, padecimiento o sufrimiento (Super,1970; Holt y Keats, 1992; Katz, 1988; Yates, 1990).

El motivo Orgullo o Autoconcepto tridimensionado mide la tendencia a la búsqueda de status social, prestigio y reconocimiento (Super, 1970; Yates, 1990; Descombes,1977, Rokeach, 1973; Jensen,1993).

El motivo Novedad o Cambio mide la tendencia a la búsqueda de nuevos retos, de variedad y diversidad en las actividades, etc. Perseguirá una ocupación en la cual se puedan idear cosas nuevas, se pueda usar la imaginación y se valore la creatividad con oportunidad de realizar tareas diferentes, viajar, emprender actividades que impliquen aventura (Super, 1970; Yates, 1990; Holt y Keats, 1992; Descombes, 1977; Rokeach, 1973).

El motivo Economía o administración o rentabilidad mide la tendencia a la búsqueda de la máxima rentabilidad u obtención de beneficio con el mínimo esfuerzo posible (Katz, 1988; Jensen, 1993; Yates, 1990; Super, 1970; Holt y Keats, 1992).

Estos seis motivos básicos humanos nunca se presentan aislados y sí en racimos o clusters y se consideran que están presentes en todo comportamiento humano. Con la edad o según las circunstancias, se hará hincapié o tendrá más importancia su consecución. Igualmente es posible, que en algunos momentos pueda entrar en conflicto. Una persona eficaz activará su inteligencia para resolverlo de la mejor forma posible.

El momento presente corresponde a la búsqueda de una explicación al logro o en su caso fracaso alcanzado en la consecución de metas. A esta búsqueda de una explicación la hemos llamado atribución de causalidad. Es un análisis de la actuación realizada en pro de la consecución de metas, en base a la responsabilidad que se tiene en ello o que se le atribuye. La posición de Weiner (en De la Torre y Godoy, 2002) parte de un principio clave:

Los individuos buscan comprender y descubrir por qué ha ocurrido un suceso

Las tres dimensiones esenciales son

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

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

Controlabilidad que hace referencia al grado de control voluntario que puede ejercerse sobre una causa

A estas tres variables algunos autores agregan una cuarta, como puede ser el consenso o índice de exclusividad entendiendo por ello el grado de exclusividad que tiene lo que ocurre: es personal o se extiende a una población más numerosa.

La perspectiva de futuro se ha situado en la expectativa que se tiene de conseguir lo que me propongo, en base a la atribución que hago de mis posibilidades reales. Resulta interesante clasificar las expectativas en dos apartados posibles. Expectativas de éxito y expectativas de evitación de fracaso. Como se puede observar nos centramos en expectativas de consecución de una meta, esta sea positiva o evitativa.

Respecto al futuro o expectativa haremos referencia a los planteamientos de la motivación de logro de Atkinson y Cartwright (1964). Para estos autores la conducta humana orientada al logro es el resultado del conflicto aproximación-evitación, es decir, la motivación a lograr el éxito y la motivación a evitar el fracaso.

Respecto a la motivación a lograr el éxito el enunciado general es que la tendencia al éxito es igual a la motivación de éxito por la probabilidad de éxito y por el motivo de éxito

Dos conclusiones se deducen de este axioma

La tendencia al éxito es más fuerte cuando la tarea es de dificultad intermedia

Cuando la dificultad de una tarea se mantiene constante, la tendencia resultante a lograr éxito es más fuerte cuando la motivación de éxito es fuerte que cuando es débil.
--

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

1.2.3.3. Retos del yo

La tercera dimensión del constructo se denomina “Retos del Yo” y agrupa todos aquellos factores relacionados con el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones. Responde a la pregunta igualmente existencial de ¿Qué problemas tengo para alcanzar los objetivos?, y ¿Cómo los resuelvo?.El afrontamiento de problemas y su resolución constituye una de las acciones vitales más importante de la existencia humana y abarca todos los espacios de su actuación. Tiene implicaciones en los procesos cognitivos y en los afectivos.

Por solución de problemas o soluciones válidas en el contexto social de la vida real, se refiere al proceso cognitivo-afectivo-conductual a través del cual un individuo identifica o descubre medios efectivos de enfrentarse con los problemas que se encuentra en la vida de cada día. Este proceso incluye, tanto la generación de soluciones alternativas, como la toma de decisiones o elección conductual.

Una solución es una respuesta de afrontamiento o un patrón de respuesta que es efectivo en alterar la situación problemática y consecuentemente las reacciones

personales propias para que no sea percibida a partir de ahí como un problema. Eso significa que maximiza las consecuencias positivas (beneficios) y minimiza otras consecuencias negativas (costes).

En relación a las Tipologías de afrontamiento, varios autores presentan propuestas de clasificación (Jepsen, 1974; Harren, 1979). Martín del Buey y Martín (2012) se inclina por la siguiente clasificación de posibles Tipologías existentes e a la hora de afrontar los problemas.

Tipo Positivo: utiliza la estrategia de concentrarse en el problema, analizando las causas que lo han provocado, reuniendo la mayor información posible de los datos que hay y busca soluciones alternativas. “Coge el toro por los cuernos”
Tipo Intropunitivo: echa la culpa a los demás de sus problemas. Descarga tensión en personas y objetos no amenazantes. Es una estrategia que lo único que hace es no resolver el problema. “Echa valores fuera”
Tipo Hedonista: aplaza el problema para otro momento más propicio y en muchos casos espera que se resuelva por si mismo. Lo olvida y se distrae con otras cosas.
Tipo Intrapunitivo: se culpabiliza de tenerlo y ser su causa. Se deprime. Se declara impotente. “Tira la toallas”

1.2.3.4. Relaciones del yo

Las relaciones del yo es un área integrante del constructo Personalidad Eficaz basado en el principio incuestionable que soporta toda la realidad del yo como ser social ineludible. Un yo eficaz no puede eludir esa situación. Todas sus eficacias están insertas en esa red social de la que no puede eludirse y en la que quiera o no está siempre implicado, pero que no está exenta de dificultades y de retos que necesariamente tienen que superarse. Martín y Martín (2012) centra en tres dimensiones básicas las relaciones del yo:

Capacidad empática
Capacidad comunicativa
Capacidad Asertividad

Centrarse únicamente en estas tres dimensiones es peligroso, en la medida que pueda dejar fuera otras dimensiones, que pueden considerarse por otros como básicas y esenciales. Nuestra intención es defender que en estas tres es posible reunir o agrupar otras dimensiones existentes relacionadas con las relaciones del yo.

La capacidad empática corresponde a la comprensión que tengo de la persona percibida, siendo un condicionante y en su caso determinante de mis relaciones con ella. Empatía no es sinónimo de aceptación de la otra persona por sí mismo, puedo ser empático con un asesino. Esta capacidad es un proceso complejo de percepción y comprensión del otro, que implica un adecuado y pertinente entrenamiento. Existe una determinada precisión perceptiva que depende de una serie de factores que también han sido desarrollados por la psicología social.

Allport (1974) se inclina a favor de la habilidad de juzgar a los demás sea más bien un rasgo de tipo general y da a entender que algunas personas son mejores jueces que otras sin que aclare si esta varianza se debida a factores hereditarios o a factores de aprendizaje y entrenamiento perceptivo. Hoy en día se mantienen que existen personas más hábiles en percepción interpersonal, y que aunque es posible que estas dotaciones sean, en parte patrimonio de herencia biológica, pueden ser muy bien enriquecidas o depauperadas por la práctica psicológica en interacción con el propio medio social.

La capacidad comunicativa y la comunicación interpersonal es omnipresente en la vida social humana y manifiesta la forma más inmediata, frecuente e integral de actuación psíquica. Para Martín del Buey Martín Palacio(2012) el enfoque de la comunicación tiene que platearse sustancialmente desde la teoría cognoscitiva de la comunicación. Según esta teoría la comunicación interpersonal es una verdadera producción creativa de significados en la que participa activamente el perceptor. Esta comunicación simbólica tiene su origen en el pensamiento racional humano que

constituye una verdadera alternativa específicamente distinta a la del aprendizaje animal. Mediante ella la persona es capaz de imaginar posibles conductas futuras, a realizar anticipando también imaginativamente su éxito o fracaso.

Respecto a los tipos de comunicación. En este sentido cabe preguntarse por distintas formas de comunicación: la verbal y la no verbal. En la primera se consideran aspectos tales como la relatividad lingüística, el lenguaje connotativo. En la comunicación no verbal se considera el valor comunicativo de los contactos oculares, la distancia corporal, los gestos comunicativos entre otras cosas.

En relación a la comunicación verbal resulta oportuno describir brevemente dos aspectos que tienen especial interés y como tal han sido objeto de consideración en las investigaciones. Nos referiremos a la relatividad lingüística y a los aspectos connotativos y denotativos del lenguaje.

Respecto a la relatividad lingüística es necesario decir, que el lenguaje es ante todo un sistema de categorías fónicas para designar, describir, clasificar, etc. que se fue creando socialmente. Es una máquina cultural para procesar datos, para tratar símbolos, para representar abstractos que resultan significativos porque un grupo cultural se puso de acuerdo para que así fuera. De ahí la relatividad de lenguaje pues depende de la calidad del símbolo acordado, pero que no está ligada a la materialidad de un sonido o un timbre determinado ya que cada cultura puede utilizar un símbolo distinto para significar una misma realidad.

Otro aspecto interesante a considerar es lo relacionado con el lenguaje connotativo. El significado oficial de un símbolo es el denotativo, pero otros significados que derivan de asociaciones afectivo-cognoscitivas con ese símbolo son representadas por un determinado sujeto. A eso se le llama significado connotativo, que sin ser oficial puede gozar de potencia tal que se sobreponga al significado denotativo. Esto quiere decir, que la comunicación verbal no es un frío intercambio de operaciones formales y contenidos conceptuales parecido al lenguaje logístico de un

ordenador, sino que es capaz de transmitir, por connotación, sentimientos y experiencias emotivas.

Al plantearse definir que es la capacidad asertiva nos empezamos a encontrar con dificultades. Este vocablo tiene significación muy amplia y abarca una gran diversidad de conductas. Si bien no hay una definición universalmente aceptada, hay unas ideas generales.

¿Cuál es ese acuerdo general?

Para Bellack (1979) son los siguientes:

La ejecución de las situaciones interpersonales depende de una serie de diferentes componentes de respuestas verbales y no verbales
Los parámetros particulares que comprenden la conducta adecuada y su configuración varían según la situación. La conducta asertiva es específicamente situacional
Los variados elementos componentes que comprenden la conducta social adecuada son habilidades aprendidas que pueden y deben variar según las circunstancias.
Cuando se pueden identificar déficit en conductas sociales específicas, pueden ser puestos como objetivos y remediados por el entrenamiento.

Aunque no hay una definición universalmente aceptada de la conducta asertiva, se ha tratado de definir en numerosas ocasiones. Caballo (2007) ofrece varias.

Definición de Alberti y Emmons (1982)

“La conducta que permite a una persona actuar en base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiado, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los otros”.
--

“Definición dada por Brown (1980)

La conducta que ocurre en un contexto interpersonal que se interesa principalmente por la adquisición de refuerzo personal y que minimiza la pérdida de refuerzo por parte de los receptores de las conductas”.

Alberti y otros en 1977 proponen la siguiente definición:

“Se define la conducta asertiva como ese conjunto de conductas emitidas por una persona en un contexto interpersonal, que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de esa persona de un modo directo, firme y honesto, respetando al mismo tiempo los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones de los otros. Esta conducta puede incluir la expresión de emociones pero en cualquier caso se expresa de una manera que no viola los derechos de los otros. La conducta asertiva se diferencia de la conducta agresiva en que ésta, mientras expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de una persona, no respeta estas características de los otros”

1.2.4 Evaluación de la Personalidad Eficaz

El Grupo de investigación GOYAD fundado por el Catedrático Francisco Martín del Buey de la Universidad de Oviedo y coordinado por la Dra.Mª Eugenia Martín Palacio de la Universidad Complutense de Madrid, ha realizado un trabajo sistemático en lo que concierne a la evaluación de la Personalidad Eficaz en diversos ámbitos.

En estos últimos años y con motivo de la difusión del constructo inteligencia emocional surgen en el mercado cuestionarios integradores, que tienen en cuenta algunas de las dimensiones que se contemplan en el constructo de la Personalidad Eficaz, pero observamos que ninguno de esos cuestionarios encontrados reúnen en general todas las exigencias psicométricas requeridas en torno a fiabilidad, validez y normalización.

Para el Grupo de investigación GOYAD ha tenido especial interés el cuestionario de Psicoemocionabilidad desarrollado en la Universidad de Valencia por Rocabert (2003) el que ha sido utilizado en algunos casos para comprobar la validez externa de los cuestionarios del grupo GOYAD. Cabe hacer dos consideraciones importantes: el profesor Martín del Buey forma parte del Grupo de Investigación de

Asesoramiento Profesores Universidad (GIAPU) en donde se ha desarrollado el citado cuestionario; la segunda consideración es que el ámbito de aplicación del mismo no abarca toda la población con la que trabaja el constructo Personalidad Eficaz.

A tales efectos se han construido diferenciados instrumentos de medición en base a variables edad y/o contextos educativos o no educativos. Se han utilizado para su confección diferentes bancos de datos. Este hecho genera una clara diferenciación en los ítems que intentan medir las mismas dimensiones.

Inicialmente se acudió a baterías existentes en el mercado que median algunas de las dimensiones del constructo. Se obtuvo una base de datos superior a los 400 ítems, que en sucesivos cuestionarios se redujeron a la mitad y finalmente a menos de una tercera parte. Esta base de ítems se utilizó para la confección de los cuestionarios dirigidos a población adulta en el campo empresarial. Esta primera opción fue abandonada prontamente y se fue a la redacción directa de los ítems a través de formulación propia y sometimiento a juicio de expertos.

Para la confección directa de los ítems se han utilizados tres tipos de formulaciones distintas. En la primera de las formulaciones se utilizó una pregunta directa relacionada con el grado de presencia de esa dimensión en el sujeto que responde. En la segunda de las formulaciones se utilizó un descriptor de conducta relacionada con la dimensión objeto de evaluación, en la que el sujeto responde el grado de presencia en su comportamiento habitual. Como tercera opción se ha utilizado, en algunos cuestionarios, la técnica de escenarios para la formulación de ítems.

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

Presento a continuación un resumen de los cuestionarios existentes desarrollados por el Grupo de investigación GOYAD:

1.2.4.1 CUESTIONARIOS CENTRADOS EN EL ÁMBITO EMPRESARIAL

A. Cuestionario Personalidad E- Empresa (1990 en Di Giusto, 2013): CPR-E Fue realizado a petición de Industrias Lácteas del Principado de Asturias. Cuestionario Personalidad E- Empresa (1990 en Di Giusto, 2013): CPR-E Es un cuestionario muy extenso. En la actualidad el equipo de orientación únicamente lo utiliza como banco de datos para hacer reducciones del mismo. Su larga extensión (421 ítems) no es muy operativa en la actualidad. Para su construcción se utilizaron como fuente cuestionarios existentes centrados en la medición de algunas de las dimensiones del constructo.

B. Cuestionario Personalidad Eficaz – Empresa /reducido (1992 en Di Giusto, 2013). CPE-Er Constituye una reducción a 203 ítems del test anterior y mide las mismas dimensiones, lo que constituye una aplicación más amena y rápida sin que esto constituya una pérdida de información. . Cuestionario Personalidad Eficaz – Empresa /reducido (1992 en Di Giusto, 2013). CPE-Er. Participaron en su elaboración varios miembros del equipo de investigación GOYAD: Dr. Francisco Martín del Buey (dir.), Dra. Eugenia Martín Palacio (coord.), Dra. Eva Gutiérrez Pérez, Dra. Pilar Castro Pañeda, Lda. D^a. Pilar Granados Urbán, Lda. D^a Águeda Juárez González, Lda. D^a Raquel Baeza Martín y los alumnos Eva Fueyo Gutiérrez y Javier Martín Palacio. Tiene una fiabilidad de .96. Las dimensiones que miden son las mismas que en el anterior cuestionario pero con la mitad prácticamente de ítems. Su distribución es la siguiente: Bloque Fortalezas del yo: Autoconcepto (1-15 ítems), autoestima (16-28 ítems) y autocontrol (29-40 ítems); Bloque Demandas del yo: Atribuciones (41-49 ítems) Expectativas (50-71 ítems), motivación interna (72-102 ítems) , externa (103-110 ítems) y estabilidad de la misma (111-114 ítems); Bloque Retos del yo: Afrontamiento (115-129 ítems) y toma de decisiones (130-135 ítems); Bloque Relaciones del yo: Sensibilidad social (136-152 ítems), comportamiento social y liderazgo (153-165 ítems), sociabilidad y relaciones humanas (166-203 ítems).

1.2.4.2. CUESTIONARIOS CENTRADOS EN LA EVALUACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

En la evaluación de Personalidad Eficaz en contextos adultos también se han elaborado varios cuestionarios, a diferencia de los anteriores, se han realizado todos los estudios psicométricos de fiabilidad, validez y normalización. Existen tres ámbitos

de población adulta: el genérico, el específico dirigido a personas afectadas por una discapacidad motórica y finalmente, uno específico para personal docente

A. Cuestionario de Personalidad Eficaz - Adultos: CPE-A Este Cuestionario ha sido desarrollado por el Equipo de investigación GOYAD de la Universidad de Oviedo. Forma parte de la tesis defendida en la Universidad de Oviedo por el ya doctor José Manuel López (2011) dirigida por los doctores Martín del Buey y Martín Palacio. Está compuesto de 30 ítems.

El análisis factorial de primer orden presentó siete factores cuyo detalle presento a continuación: Factor 1: Dificultad relacional: formado por un total de cinco ítems. Se define como la falta de habilidades sociales o carencia de conductas asertivas de un individuo dentro de un contexto social necesarias para comunicarse cómodamente con los demás, no es capaz de expresar emociones, sentimientos, deseos, derechos etc. de forma adecuada Lo forman los ítems: 2, 10, 14, 25 y 28 Factor 2: Autoestima laboral compuesto por dos ítems. Hace referencia a la autoestima como un factor influyente en el buen desempeño laboral. Se define como una actitud individual sobre la competencia, desempeño y valor profesional a lo largo de una dimensión positiva-negativa y es señalada como un factor importante en la explicación del desempeño y satisfacción laboral. Lo forman los ítems: 9 y 13 Factor 3 Autoestima personal estructurado a través de cinco ítems. Hace referencia al concepto que tenemos de nosotros mismos, hacia nuestra manera de ser y de comportarnos, y hacia los rasgos de nuestro cuerpo y nuestro carácter. Lo forman los ítems: 3, 7, 11, 15 y 16 Factor 4: Facilidad relacional compuesto por dos ítems. Hace referencia a las conductas que expresan sentimientos, actitudes, deseos y derechos del individuo, siempre de una manera adecuada y de modo que resuelven satisfactoriamente los problemas con los demás. Lo forman los ítems: 6 y 22. Factor 5: Afrontamiento eficaz de dificultades cuya estructura lo forman cinco ítems. Hace referencia a los esfuerzos, mediante conducta manifiesta o interna, para hacer frente a las demandas internas y ambientales, y los conflictos entre ellas, que exceden los recursos de la persona. Lo forman los ítems: 4, 8, 12, 20 y 24 Factor 6: Atribución de causalidad interna del éxito conformado por cinco ítems. Hace referencia a cuando la persona se atribuye a sí mismo el éxito de cualquier situación y además lo puede controlar. Lo forman los ítems: 1, 5, 17 y 30 Factor 7: Expectativas positivas de éxito cuya estructura la forman seis ítems. Hace referencia la valoración de la posibilidad de alcanzar eficazmente un objetivo particular. Lo forman los ítems: 18, 19, 23, 26, 27 y 29.

Se realiza un análisis factorial de segundo orden. Se obtienen tres factores que específico a continuación: El factor 1 está formado por un total de 2 ítems. Se le ha denominado Facilidad relacional. Hace referencia a las conductas que expresan sentimientos, actitudes, deseos y derechos del individuo, siempre de una manera adecuada y de modo que resuelven satisfactoriamente los problemas con los demás. Este factor está conformado por el factor de primer orden 4: denominado Facilidad relacional, formado por 2 ítems: 22 y 6. El factor Facilidad relacional está relacionado con el factor autorrealización social del PECED. El factor 2 agrupa un gran número de ítems del cuestionario: 12 ítems y se ha denominado Autoeficacia laboral. Hace referencia a la seguridad laboral que la persona tiene en sus capacidades, considera las tareas difíciles como retos que han de ser superados en vez de amenazas que han de ser evitadas. Tal visión eficaz fomenta el interés intrínseco. Está formado por 3 factores de primer orden, con sus correspondientes ítems: - Subfactor 2: Autoestima laboral, conformado por 2 ítems: 13 y 9. - Subfactor 6: Atribución de causalidad interna de éxito, agrupa 5 ítems: 5, 1, 21, 17 y 30. - Subfactor 5: Afrontamiento eficaz de dificultades, formado por 5 ítems: 24, 12, 20, 4 y 8. El factor autoeficacia laboral está relacionado con el factor autorrealización académica y resolutive del PECED. El factor 3, compuesto por los factores 3, 7 y 1 se le ha denominado Autoconcepto personal y social. El factor 3, en el que saturan 16 ítems, refleja la dimensión de Autoconcepto personal y social. Hace referencia a lo que la persona cree de sí mismo y siente sobre sí mismo, formado básicamente por tres aspectos: cognitivos (pensamientos), afectivos (sentimientos) y comportamientos que podrían identificarse de la siguiente manera: el primer factor como autoconcepto, el segundo como autoestima y el tercero como autoeficacia tanto personal como social. Su estructura está formada por 3 factores de primer orden: - Subfactor 3, denominado Autoestima personal, formado por 5 ítems: 11, 3, 15, 7 y 16. - Subfactor 7: denominado Expectativas positivas de éxito, formado por 6 ítems: 19, 18, 29, 27, 23 y 26. - Subfactor 1: denominado Dificultad relacional, formado por 5 ítems: 10, 2, 14, 28 y 25. El factor Autoconcepto personal y social está relacionado con el factor autoestima del PECED.

B. Cuestionario de Personalidad Eficaz - dificultad motórica: CPE-M Con el fin de evaluar las dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz adaptado para la población que sufre de alguna discapacidad motórica, se ha elaborado un instrumento específico para este colectivo. Tiene 22 ítems. Este cuestionario forma aparte integrado de la tesis doctoral próxima a su defensa en 2013 en la Universidad de Oviedo por el doctorando Jesús Cedeira Costales. Fiabilidad de Cronbach de .908 Se

utilizó la misma base de datos del anterior cuestionario CPE-A pero reduciendo sus ítems a 22.

El análisis factorial dio como resultado tres factores relacionados con el constructo. El primero de ellos agrupa las dimensiones de fortalezas y demandas. Autoestima Expectante Positiva: A-E: Este componente integra aspectos valorativos de la persona, evalúa el buen conocimiento de uno mismo y el aprecio de su físico, confianza en sus recursos cognitivomotivacionales y sociales y un ajustado reconocimiento de sus limitaciones. Además de poner de manifiesto la relación entre el conocimiento personal y la atribución de éxito a una definida y positiva capacidad y esfuerzo, la motivación intrínseca y el logro en las actividades que desarrolle en su vida cotidiana. Capacidad Resolutiva: C-R Este componente evalúa los indicadores relativos a la toma de decisiones y al afrontamiento de problemas. Este componente mide aspectos relacionados con la planificación cuidadosa de decisiones ajustadas a cada situación, reuniendo la mayor cantidad de información que pueda encontrar y analizando las posibles consecuencias de sus decisiones, con una actitud positiva y capacidad para aprender de la experiencia. Habilidades Relacionales: H-R. Esta dimensión involucra habilidades de comunicación, empatía y asertividad. Este componente pone de manifiesto la vinculación entre la autopercepción de capacidad o competencia para establecer y mantener relaciones con los otros y las expectativas de éxito en sus relaciones sociales futuras, dado que este componente incluye variables que apoyan una ejecución social eficaz.

C. Cuestionario de Personalidad Eficaz - profesores: CPE-Prf. Continuando con la evaluación en población adulta, también se ha elaborado un cuestionario de Personalidad Eficaz dirigido al profesorado chileno. La elaboración de este cuestionario ha sido objeto de la defensa de un diploma de Estudios Avanzados (DEA) por la doctoranda Carmen Gloria Covarrubias y dirigido por la Dra. María Eugenia Martín Palacio en el año 2010 en la Universidad Complutense de Madrid. Por indicación directa de su directora y a requerimiento de la doctoranda he guiado todo el proceso estadístico necesario para la construcción psicométrica del instrumento. Se utilizó el banco de ítems del cuestionario anteriormente presentado CPE-Er con una pequeña adaptación lingüística y al campo profesional de la enseñanza. Número de ítems 62 La Fiabilidad alfa de Cronbach de. 886 El análisis factorial dio 7 factores que detallo a continuación y que guardan una relación con las cuatro dimensiones del constructo. Autoconcepto y Autoestima Alta (A. A.) Se refiere a lo que el individuo piensa, siente o hace respecto a sí mismo y a la valoración que esto le merece,

generándose un sentimiento favorable o desfavorable hacia él mismo. Motivación Intrínseca (M. I.) Se refiere a aspectos inherentes al propio sujeto, los que le mueven a actuar de esa determinada manera. Estos aspectos internos del mismo suelen referirse al: interés por la tarea, interés por el aprendizaje, búsqueda de una mejora o autorrealización, promover el desarrollo personal, etc. Altas Expectativas (A. E.) Se refieren a la confiabilidad o desconfiabilidad que tenga el sujeto en relación con sus atribuciones y su patrón de autoconcepto de tener éxito o fracaso en el futuro. Puede tener una expectativa positiva si espera tener éxito que puede venir facilitado por una experiencia anterior de éxitos continuados o bien una expectativa negativa si por el contrario esta experiencia ha sido de fracasos continuados. Relaciones Laborales Satisfactorias (R. L.) Se refiere al grado en que la persona se encuentra integrado y valorado por sus compañeros de trabajo o por el contrario no vea un ambiente colaborativo, competitivo, etc. Afán de Liderazgo (A. F.) Se refiere al deseo de dirigir u orientar el trabajo de otros, al estilo que tiene el sujeto de relacionarse con los demás de forma que no interrumpa la relación con los demás. Así podemos encontrarnos con estilos de relación agresivos, pasivos o asertivos que se relacionan con los estilos de liderazgo directivo, pasivo, participativo respectivamente. Preferencia por las Relaciones Sociales (R. S.) Se refiere al estilo en que la persona se relaciona con los demás según tenga o no facilidad en las relaciones humanas de comunicación con los demás. Se refiere al hecho de que se intente integrar en grupos, se comunique, le guste estar con gente.... o por el contrario no le guste relacionarse, sea tímido, etc. Empatía (E.) Se refiere a la habilidad relacionada con la capacidad de ponerse en el punto de vista de la otra persona para intentar comprender sus acciones y conductas.

1.2.4.3. CUESTIONARIOS PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS O DE TERCER CICLO FORMATIVO. (JUVENTUD)

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

Se han diferenciado estos cuestionarios en función de la población a la que iba dirigido, bien española o bien chilena, y a su vez en función de si esos estudios de tercer ciclo estaban cursados por estudiantes de módulos profesionales o universitarios. La relación de cuestionarios para esta etapa educativa es la siguiente: Cuestionario dirigido al ámbito universitario chileno y español que consta de 30 ítems (CPE-U); Cuestionario destinado a alumnos de primer año de ingeniería chilenos que

está conformado por 25 ítems (CPE-Ui); Cuestionario dirigido a alumnos de formación profesional españoles con 23 ítems (CPE-FP); Y un último cuestionario para alumnos chilenos que cursan módulos técnico-profesionales que tiene un total de 22 ítems (CPE-TP/chi).

A. Cuestionario Personalidad Eficaz -UNIVERSIDAD: CPE-U Este cuestionario ha sido elaborado y publicado por Dapelo y Martín (2006) en la Revista de Orientación Educativa, y se ha adaptado a contextos españoles. Al cuestionario resultante se le llamo PECED- Personalidad eficaz contextos educativos. Cuestionario PECED. Esta publicación tiene importancia pues constituye la base sobre el que se han desarrollado diferentes versiones. Ya he hecho mención a que los cuestionarios CPE-A y CPE -M tomaron como referencia este cuestionario. Se partió de una base de 84 ítems. Este conjunto de ítems fue sometido a juicio de expertos para la validación de su contenido y aplicado experimentalmente a una muestra conformada por 40 alumnos/as de tercer año de la Titulación de Pedagogía de Educación Básica de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha. La fiabilidad Alpha de Cronbach obtenida en esta aplicación fue de .092.

Seguidamente se procedió a efectuar la correlación "ítems -total". El análisis de correlación permitió excluir a todos aquellos ítems que registraban valores menores a .30, criterio decidido con anticipación por los investigadores. De esta manera, se procedió a retirar 37 de los ítems incluidos en esta primera versión del Cuestionario. El estudio de las comunalidades permitió eliminar todos aquellos ítems cuyo peso fuera inferior a .30 ya establecido, (17 de los ítems que formaban la versión original), de esta manera se inicia el análisis factorial considerando 30 de los 84 ítems originales. Con estos índices se aplicó a una muestra de 346 estudiantes de titulaciones pedagógicas de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, de los cuales 250 (72.3%) eran mujeres y 96 (27.7%) eran hombres. La fiabilidad de la versión reducida del cuestionario resultó levemente inferior al obtenido anteriormente, alcanzando un coeficiente de .87 (Alpha de Cronbach), considerado como bueno. Para el análisis factorial se partió de la revisión de la matriz de correlaciones con el fin de conocer si las condiciones que hacen recomendable el análisis factorial se cumplían en este caso. Se eligió el Método de Análisis de Componentes Principales. Éste resultó el más adecuado ya que interesaba determinar el número mínimo de factores que explicaran la mayor varianza. La rotación factorial utilizada fue la oblicua "Oblimin", puesto que se contaba con información recogida y confirmada en estudios previos sobre la existencia de intercorrelaciones significativas entre los componentes.

B. CPE-Universitarios /Ingeniería Este cuestionario evalúa la Personalidad Eficaz en contextos específicos de estudiantes chilenos de primer año de ingeniería.

Este instrumento ha sido publicado por González, Castro y Martín en el año (2011) en la revista de Formación Universitaria. Está formado por 25 ítems. Su fiabilidad alfa de Cronbach es de 0.88 El análisis factorial agrupa los 25 ítems en cuatro factores: Autoestima y Autorrealización (A.). Se relaciona con la autoestima, las expectativas de éxito futuro y la atribución de éxito a las propias capacidades. Autorrealización Académica (A. A). Se relacionan directamente con la motivación por el estudio y el autoconcepto como estudiante. Afrontamiento de Problemas (A. P.). Se refieren a cómo la persona toma decisiones y resuelve los problemas que se le presentan. No hace alusión a cuán eficaz es la persona, pero sí a la cantidad de tiempo, meticulosidad y disposición anímica con que enfrenta las decisiones y los problemas. Autorrealización Socioafectiva (A. S.). Se relaciona con la autopercepción de la capacidad para iniciar y mantener exitosamente relaciones de amistad, la capacidad de expresarse con claridad y la autopercepción del propio valor personal

C. Cuestionario Personalidad Eficaz -técnico profesional: CPETP/chi. Este cuestionario evalúa la Personalidad Eficaz en contextos de educación Técnico-Profesional chilenos. Este instrumento ha sido publicado por Dapelo y Martín (2007) en la Revista de Orientación Educacional. Se compone de 22 ítems. Se obtiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .08069.

El cuestionario presenta una estructura de 5 factores, siendo el último de ellos de un solo ítem que satura de manera significativa con un peso superior a .400 en el cuarto factor con el que está muy relacionado. A efectos de la elaboración del protocolo se ha optado por unir estos dos factores (4 y 5), con el fin de hacer una estructura más adecuada. Los factores son los siguientes: Autoestima: Este componente está conformado por cinco ítems asociados principalmente a las variables propias de la esfera Fortalezas del Yo, ya que integra ítems que miden indicadores de autoconcepto y autoestima. Dado que este componente integra aspectos valorativos de la persona, un estudiante que puntuara alto tendría un buen conocimiento y aprecio por su físico, una alta valoración y confianza en sus recursos cognitivo-motivacionales y sociales y un ajustado reconocimiento de sus limitaciones. Lo forman los ítems 5, 6, 13, 15, y 18 Autorrealización académica: El análisis del contenido de los ítems corrobora la fuerte interrelación entre el conocimiento personal y la atribución de éxito

a una definida y positiva capacidad y esfuerzo para el estudio, la motivación por el aprendizaje y el logro. Considerando la naturaleza de los siete ítems, que corresponde a recursos cognitivomotivacionales que apoyan el desempeño académico eficaz, el estudiante que puntuara alto en este factor sería aquel que valora positivamente sus recursos como estudiante, cuyas motivaciones para estudiar son principalmente de carácter interno, a comprobar su capacidad, a superar retos y a ejercer su autonomía y control personal. Realiza atribuciones de capacidad y esfuerzo y tiene expectativas de éxito a corto y largo plazo. Lo forman los ítems 1, 2, 3, 9, 12, 17 y 19 Autoeficacia resolutiva: Este último componente, conformado por cinco ítems, corresponde a la esfera Retos del Yo ya que mide variables que apoyan un afrontamiento eficaz a los retos que puedan surgir en todos los ámbitos. Conjuga ítems que miden indicadores relativos a la toma de decisiones y al afrontamiento de problemas. Por tanto, un estudiante que puntuara alto en este factor planificaría cuidadosamente las decisiones que tuviera que tomar ajustándose a las demandas propias de cada situación, reuniendo la mayor cantidad de información que pueda encontrar y analizando las posibles consecuencias de sus decisiones, con una actitud positiva y capacidad para aprender de la experiencia. Lo forman los ítems 4, 7, 11, 14 y 22 Autorrealización social: Este componente está conformado por cinco ítems que involucran habilidades de comunicación, empatía y asertividad. Su análisis lógico corrobora su vinculación conceptual con la autopercepción de capacidad o competencia para establecer y mantener relaciones con los otros y las expectativas de éxito en sus relaciones sociales futuras. Dado que este factor incluye variables que apoyan una ejecución social eficaz, un estudiante que puntuara alto tendría confianza y aprecio por sus recursos para construir vínculos, realizaría atribuciones de sus relaciones sociales en función de su habilidad para relacionarse y tendría expectativas de éxito en sus relaciones sociales. Lo forman los ítems 8, 10, 16, 20 y 21.

D. Cuestionario Personalidad Eficaz -formación profesional: CPE-FP

Tras la elaboración del cuestionario anterior se procedió a elaborar un cuestionario que evaluase la Personalidad Eficaz en el contexto de la formación profesional en alumnos españoles. La elaboración de este cuestionario ha sido publicada por Martín, Fernández, Martín, Dapelo, Marcone y Granados (2008) en la revista *Psicothema*. Presenta una fiabilidad de Cronbach de .84. Tiene 24 ítems. Se obtienen seis factores: Autoestima (A.) Hace referencia a la aceptación de sus valores

personales tanto físicos como aptitudinales y un índice de satisfacción personal acorde a esta percepción Autoconcepto Académico (A. A.) Hace referencia a su consideración como estudiante fundamentada principalmente en el esfuerzo que pone en ello. Expectativa de Éxito (E. E.) Hace referencia a la medida en que integra una alta expectativa de éxito académico en base a su capacidad y a su habilidad o claridad expositiva Capacidad Resolutiva (C. R.) Hace referencia a un estilo personal de toma de decisión. Ésta puede ser activa, calmada, asertiva, independiente y confiada en sus propias fuerzas, lo que correspondería a una resolución eficaz o por el contrario ser pasivo, acelerado, etc., lo que no se correspondería con una manera eficaz de resolución de problemas Afrontamiento de Problemas (A. P.) Hace referencia a aspectos relacionados con los retos del yo: afrontamiento eficaz a los problemas que puedan surgir en todos los ámbitos, planificación cuidadosa de las decisiones ajustándose a las demandas propias de cada situación reuniendo la mayor cantidad de información que pueda encontrar y analizando las posibles consecuencias de sus decisiones. Autoconcepto Social (A. S.) Se refiere al grado en que una persona se siente dotada de una gran habilidad social para iniciar, mantener amistades, tener éxito en las mismas, ser abierta y que se considera valiosa para este tipo de relaciones.

1.2.4.4. CUESTIONARIOS EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (ADOLESCENCIA)

En la etapa de población adolescente se han elaborado cinco cuestionarios destinados a este colectivo, tanto en población española como chilena. El primero de los cuestionarios elaborados consta de 44 ítems (CPEP) al cual, en una versión posterior, se le han añadido 13 ítems de estilos de pensamiento, quedando conformado un instrumento de 57 ítems (CPE-Pe). También se han construido dos cuestionarios reducidos de Personalidad Eficaz para este grupo de edad tanto españoles de 28 ítems (CPE-ES/es) como chilenos de 23 ítems (CPE-ES/ch).

A. Cuestionario Personalidad Eficaz –Adolescente: CPE-Ad. El CPE-A primitivo, fue uno de los primeros que se elaboraron para la medición de todas las dimensiones de la personalidad eficaz en contextos escolares. Los ítems están agrupados en dimensiones y miden algún aspecto que se contempla en esa dimensión. Se empleó con fines de diagnóstico y seguimiento de los programas. No fue nunca validado estadísticamente. Los autores consideran que puede ser objeto de

investigación y de someterlo a un control estadístico de fiabilidad y validez. Es un reto que posiblemente se retome por algunos de sus miembros y que está abierto a ser asumido por un investigador interesado en el tema. Está formado por 44 ítems. Cada ítem describe una dimensión.

B. Cuestionario Personalidad eficaz Adolescente más Estilos de Pensamiento: CPE-Ade Este cuestionario es el resultante de un añadido al protocolo del CPE-P de 13 ítems que se refieren al estilo de pensamiento de los alumnos. Al igual que el anterior únicamente fue utilizada con fines de diagnóstico inicial. No fue sometido nunca a procesamientos estadísticos

C. Cuestionario Personalidad Eficaz- educación secundaria española: CPE-ESe.

La elaboración de este cuestionario ha sido publicada por Martín del Buey, Fernández Zapico, Morís, Marcone y Dapelo Pellerano, (2004) Este cuestionario presenta una fiabilidad alfa de Cronbach de .8692 Tiene 28 ítems. Se obtienen tres factores:

Autorrealización Académica. Este factor mediría todo lo relativo a las variables que apoyan una ejecución eficaz del componente académico. Aparecen aquí conjugados los ítems que miden indicadores relativos al autoconcepto, autoestima, motivación, expectativas y atribuciones académicas de éxito. Por tanto, un alumno que puntuara alto en este factor sería aquel que se valora positivamente como estudiante, cuyas motivaciones para estudiar son principalmente de carácter interno, orientadas a aprender cosas nuevas, a comprobar su capacidad, a superar retos y a ejercer su autonomía y control personal. Asimismo, realiza atribuciones de sus éxitos a su capacidad y esfuerzo y presenta expectativas de éxito, tanto próximo como lejano.

Autorrealización Socio-afectiva. Este factor mediría todo lo relativo a las variables que apoyan una ejecución eficaz del componente socioafectivo. Aparecen aquí conjugados los ítems que miden indicadores relativos al autoconcepto, autoestima, atribuciones, expectativas y habilidades de relación de éxito.

Eficacia Resolutiva. Este factor mediría todo lo relativo a las variables que apoyan un afrontamiento eficaz a los retos que puedan surgir en todos los ámbitos. Aparecen aquí conjugados los ítems que miden indicadores relativos a la toma de decisiones y al afrontamiento de problemas. Por tanto, un alumno que puntuara alto en este factor planificaría cuidadosamente las decisiones que tuviera que tomar (del tipo que sean) ajustándose a las demandas

propias de cada situación, reuniendo la mayor cantidad de información que pueda encontrar y analizando las posibles consecuencias de sus decisiones.

D. Cuestionario Personalidad Eficaz- educación secundaria Chilena: CPE-ESch. En base al anteriores cuestionario se ha elaborado otro cuestionario breve para adolescentes chilenos que ha sido publicado por Dapelo, Marcone, Martín, Martín y Fernández (2006) en la revista *Psicothema*. Obtuvo una fiabilidad alfa de Cronbach de .85 Está formado por 23 ítems. Se obtienen cuatro factores: Autoestima: Indicador del grado de aceptación y satisfacción personal que tiene de sí mismo. Relacionado con la dimensión fortalezas del yo ya que integra los aspectos valorativos de la persona. Dado que los ítems miden indicadores de autoestima global, se ha decidido denominarlo autoestima. En la versión española, estos ítems saturan en el factor 2 autorrealización socioafectiva. Autorrealización académica: Indicador del grado de motivación que manifiesta hacia los estudios y nivel de expectativa de éxito a conseguir. Relacionado con la dimensión fortalezas del yo: autoconcepto como estudiante y retos del yo: motivación académica, expectativas y atribuciones de desempeño académico. El análisis del contenido de los ítems permite apreciar una fuerte interrelación entre el conocimiento personal y atribución de éxito a una definida y positiva capacidad y esfuerzo para el estudio, la motivación por el aprendizaje y el logro, y expectativas futuras favorables. Este componente incluye 5 ítems adaptados y tres originales de la versión española, por lo tanto, se mantiene su conceptualización como autorrealización académica, demandas del Yo. Autoeficacia Resolutiva: Indicador del grado de eficacia que manifiesta para el planteamiento de los problemas y toma de decisiones. Relacionado con la dimensión Retos del yo. El análisis lógico del factor permite apreciar que integra los ítems que miden indicadores propios del proceso de toma de decisiones y la resolución de problemas, específicamente el conocimiento de las estrategias de afrontamiento eficaz a los desafíos, la toma de decisiones ajustadas a las demandas propias de la situación con una actitud positiva. Se denomina autoeficacia resolutiva. Este factor mantiene cinco de los seis ítems de la versión original. Autorrealización social: Indicador del grado de facilidad que manifiesta para relacionarse con los demás y expresar de forma asertiva sus opiniones. Relacionado con la dimensión relaciones del yo, ya que involucra habilidades de comunicación, empatía y asertividad. El análisis lógico del factor permite señalar que los ítems corresponden más específicamente a la autopercepciones de capacidad o competencia para establecer y mantener relaciones con los otros y a las expectativas

de éxito en sus relaciones sociales. De esta manera, se ha denominado a este factor «Autorrealización social». Es importante señalar aquí que cinco de sus ítems integran el factor 2 autorrealización socioafectiva de la versión original. Los ítems se distribuyen en cada factor de la siguiente forma Autoestima (A.) = 1, 4, 7 y 14, Autorrealización Académica (A. A.) = 2, 5, 8, 11, 16, 18, 20 y 22 Autoeficacia Resolutiva (A.R.) = 6, 9, 12, 15 y 17 Autorrealización Social (A. S.)= 3, 10, 13, 19, 21 y 23

1.2.4.5. CUESTIONARIO EN EL ÁMBITO DE PRIMARIA 8/12 AÑOS

Para la etapa de la niñez (8 a 12 años) se han elaborado cuatro cuestionarios que evalúan la Personalidad Eficaz. Dos de ellos están dirigidos a alumnado español de segundo y tercer ciclo de educación primaria (CPE-P/8-12/Es) que consta de 22 ítems y el (CPE-P/8-12/Es ampliado) que trata de evaluar el constructo de manera más precisa al contar con 43 ítems. Los otros dos (CPE-P/8-12/Ch y CPEP/8-12/Ch ampliado) son una adaptación de los primeros a población chilena del mismo rango de edad.

A. Cuestionario Personalidad Eficaz - primaria /8-12/España.

Se ha elaborado un cuestionario dirigido a alumnos españoles de segundo y tercer ciclo de educación primaria. Esta herramienta de evaluación ha sido publicada por Fueyo, Martín. y Dapelo (2010) en la Revista de Psicología y Educación. Forma parte de la tesis doctoral defendida en la Universidad de Oviedo por la primera firmante del artículo. Se han tomado los ítems de los anteriores cuestionarios de educación secundaria y se ha hecho una adaptación mediante consulta de experto y pruebas piloto en contextos de educación primaria. El cuestionario está compuesto de 22 ítems. Tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .860.

B. Cuestionario Personalidad Eficaz - primaria /8-12/Chile Se ha adaptado el cuestionario anterior a contextos chilenos de niños con el mismo rango de edad. Esta adaptación ha sido objeto de la obtención del Diploma de Estudios Avanzados realizado por Cortés Luengo, dirigido por la Dra. Martín en el año 2011. Por indicación de la Directora del trabajo he asesorado directamente en todo el proceso psicométrico.

C. Cuestionario Personalidad Eficaz -primaria /8-12/ España Ampliado: CPE
Se ha elaborado un cuestionario de Personalidad Eficaz ampliado para estudiantes de segundo y tercer ciclo de educación primaria de manera más exhaustiva. Este cuestionario forma parte de la tesis doctoral defendida en la Universidad de Oviedo por Juan Pablo Pizarro (2012). Para la elaboración de los ítems se ha seguido la metodología de escenarios inacabados: pequeñas historias inacabadas acompañadas de una serie de cuestiones a las que los participantes deben dar respuesta. Estas son utilizadas como base para la redacción de los cuarenta y tres ítems que constituyen el Cuestionario de Personalidad Eficaz Ampliado para niños y niñas de 8 a 12 años que aquí se construye. El índice de consistencia interna α de Cronbach del cuestionario es de .812, por encima de .700 que Nunnally y Bernstein (1995) establecen como mínimo adecuado. Tiene 43 ítems. Arroja doce factores de primer orden que explican el 56.57% de la varianza total.

Hasta aquí he presentado el estado de la cuestión referente a los cuestionarios que el grupo GOYAD ha construido.

Junto a estos cuestionarios el grupo GOYAD ha presentado a lo largo de estos años numerosos avances y aportaciones en publicaciones y comunicaciones en torno a la evaluación del constructo como por ejemplo:

Álvarez N., Martín, M.E. y Di Giusto, C. (2009) en comunicación sobre Cuestionario exploratorio de competencias de desarrollo personales y sociales: afrontamiento de problemas; Bueno, J.A., Bermúdez, T. y Martín, M.E. (2009). En su trabajo sobre el profesor y el sentimiento de autoeficacia en el ámbito de las competencias del autoconocimiento personal.; Cueto, C.M., Martín, M.E. y Fueyo, E. (2009) en su trabajo sobre el cuestionario exploratorio de competencias de desarrollo personales y sociales: expectativas académicas. ; Di Giusto, C., Martín, M.E. y Martín, F. (2009). En su trabajo sobre evaluación de competencias básicas personales.; Fernández Zapico, A., Martín, M.E. y Fueyo Gutiérrez, E. (2008). En su trabajo sobre scale of Emotional Behaviour and its Relation with the Efficient Personality; Fernández Zapico, A., Martín Palacio, M.E., González, F., Di Giusto, C., Granados, P., Bermúdez, T. y Martín del Buey, F. (2008).en su trabajo sobre comportamiento emocional adolescente en el marco de la Personalidad Eficaz.; Fueyo, E., Granados, P., Dapelo, B., Marcone, R., Martín, M.E., Fernández o, A., Bermúdez, T. y Martín, F. (2008) en su trabajo sobre Evaluación de la Personalidad Eficaz en educación primaria. Fueyo, E., Martín, M.E. y Fernández, A. (2009). En su trabajo sobre el

cuestionario de competencias de desarrollo personales y sociales para niños.; Fueyo , E., Martín, M.E. y Martín F. (2008). En su trabajo sobre efficient personality Questionnaire for children. Pilot study.; García, L., Martín, M.E. y Pérez , L. (2009). En su trabajo sobre Competencias de desarrollo profesional: instrumentos para la medición de autopercepción de habilidades ocupacionales. ; García, M.V., Fernández, A., Martín, M.E., Campillo, A., García, S., Martín, F., Marcone, R. y Dapelo , B. (2005) en su trabajo sobre el cuestionario ampliado de evaluación de la Personalidad Eficaz en contextos educativos.; Gómez, R., Martín, M.E. y Di Giusto, C. (2009). En su trabajo sobre competenciasbásicas de gestión del aprendizaje: evaluación de competencias de aprendizaje en alumnos de magisterio.; Martín del Buey, F. (2008). en su trabajo sobre el cuestionario de autopercepción de habilidades ocupacionales en el contexto de la Personalidad Eficaz ; Martín, F. (2008) en su trabajo sobre cuestionario de motivación social en el contexto de la Personalidad Eficaz.; Martín, F. (2008). En su trabajo sobre el cuestionario de Personalidad Eficaz reducido.; Martín, F. (2008). En su trabajo sobre intereses profesionales en el contexto del Programa de Personalidad Eficaz.; Martín, F. (2011). En su trabajo sobre el constructo Personalidad Eficaz: últimas aportaciones en el entorno de la medición.; Martín, M.E. y González, F. (2008). En su trabajo sobre evaluation of the effective personality. ; Martín Palacio, M.E. y Martín del Buey, F. (2008). En su trabajo sobre scales of measurement of values and interests in the context of the effective personality.; Martín, M.E., Álvarez, E. y Attoresí, E. (2008). En su trabajo sobreefficient personality Questionnaire in educative context.; Martín, M.E., García a, P. y Bermúdez, T. (2008). En su trabajo spbre comparative study about self-efficacy scales.; y finalmente a Martín, M.E., Martín y, F. Florez, F. (2008). En su trabajo sobre protocolo de Personalidad Eficaz en la promoción de la salud escolar.

1.3 Tipologías Modales Multivariadas

1.3.1 Origen del Concepto

Las Tipologías o ciencias de los tipos humanos se han construido muy lentamente, pero posee cartas de nobleza que remontan muy lejos en el tiempo y se extiende a todos los países y culturas (Martín y Martín , 2012). Las tentativas de clasificación a las que ha dado lugar la historia de la Psicología son numerosas y variadas. Esta labor lenta y progresiva revela una doble y fundamental preocupación del ser humano: el propio conocimiento y el conocimiento del otro (Marcote, 2001).

El hecho de que hayan surgido tantas Tipologías en la mente de los investigadores o pensadores científicos o precientíficos a lo largo de muchos siglos, ha sido un modo de ordenar el complejo reino de las diferencias individuales. Según su inspiración más que su orden cronológico de aparición se pueden apreciar tres grandes movimientos tipológicos: el causal, el metafísico y el factorial. Dentro de éste último se encontraría la corriente psicoestadística y la corriente correlacional (Martín y Martín, 2012).

“La primera estrategia de los hombres, en su esfuerzo por imponer algún orden en el asunto de las diferencias individuales fue clasificar a la gente en tipos” (Tyler, 1972). Esta búsqueda de tipos surge de la experiencia de que la combinación de algunos elementos dentro de una estructura psicológica, acarrea la presencia de ciertos rasgos con la exclusión de otros. De esta manera surgen los tipos como constelaciones psicológicas, unidos a estilos de comportamientos o maneras de ser. Así las Tipologías han tenido un valor usual de pronóstico.

Las Tipologías o ciencia de los tipos humanos se remontan muy lejos en el tiempo y se extienden a razas y culturas. Cada investigador tiene su “Tipología”, es decir, su método personal de caracterización de los tipos humanos (Gallit, 1981). Esta progresión revela una preocupación del ser humano: el propio conocimiento y el conocimiento del otro.

1.3.2. Concepto Clásico de Tipo

El concepto de tipo está estrechamente vinculado al concepto de carácter. En el concepto de carácter se distinguen tres acepciones: la etimológica, la del lenguaje común, y la del lenguaje caracterológico (Gallitat, 1981). En sentido etimológico “carácter” es la trascripción fonética de la palabra griega “Karácte”, que significa huella, marca, grabado. Dentro de esta agrupación se precisan varios aspectos del carácter: lo propio de un sujeto y por ello original y distintivo; formado desde su origen y por ello originario o congénito; marca permanentemente y con ello se subraya su aspecto estable; una forma unitaria, estructurada que corresponde a una posición particular (Gallitat, 1981).

El sentido dado en el lenguaje corriente, es mucho más incierto y confuso. La palabra carácter designa una forma moral del sujeto o se refiere a un estilo de orientación del sujeto, por ejemplo: expresiones como “tener un carácter difícil” (Gallitat, 1981). El sentido dado por los caracterólogos se enmarca en dos orientaciones: una que considera al término en su amplia acepción y otra que restringe el amplio campo de su significado. El sentido amplio viene definido por la manera propia de un hombre de marcar su influjo sobre la vida y sufrir su huella (Gallitat, 1981). Dicho de otra manera el carácter cubre el capital psicológico del ser y todo lo que la influencia del medio ha añadido para especificar una manera de sentir, pensar, de querer o de comportarse. Adoptan este sentido los caracterólogos germanos como Haberland, Adler, Kiager y franceses como Fouillee, Burloud, Wallon (citados en Kagles, 1965). El sentido estricto viene sintetizado por dos definiciones del caracterólogo René Senne (1962) al definirlo como un sistema invariable de las necesidades que se encuentran en los confines de lo orgánico y de lo mental y conjunto de disposiciones congénitas que forman el esquema mental del hombre. En este sentido se considera el aspecto innato del carácter y sus vínculos con las bases biofisiológicas del ser, sean hereditarias o congénitas (personales y originales). Estas bases son las condiciones de las clasificaciones de los caracterólogos tales como Malapert, Paulhan, Heymans, Wiersma, Pende, Sheldon y de la Escuela Caracterológica Francesa (citados por Lorenzini, 1965).

Las consideraciones sobre el término carácter nos llevan a distinguir una serie de términos con los que se corresponde y que fueron objeto de polémica de las que

tampoco se libró el concepto de tipo. En concreto los conceptos de constitución, temperamento, individualidad, personalidad, persona y personaje.

El concepto de constitución se mueve en la concepción de lo orgánico, ligado al campo biológico, que se traduce en una estructura y formas corporales, anatómicas y morfológicas (Viola, 1937) de las que emana algunas características psicológicas. El concepto temperamento se acepta en líneas generales como un complejo psicofisiológico individual situado en la articulación de lo físico y de lo psíquico, en el que se afirma un modo de respuesta a los estímulos del mundo exterior (Lorenzini, 1965).

El concepto de individualidad se refiere a las señas psicológicas de un individuo en un momento determinado de su historia (Gallitat, 1981). El concepto de personalidad, engloba a los anteriores e integra a la vez la autonomía de un ser y los sistemas de valores colectivos aceptados por él (Gallitat, 1981).

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

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

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

1.3.3 Vinculación del Concepto de Tipo con la Biología y la Herencia

Aunque el carácter y el tipo se forman de las relaciones sociales se dice que tiene su origen en una serie de rasgos que pueden observarse en los primeros años de vida. Esta es la concepción de Meilli (citado en Benedetti, 1980). Meilli estudia comportamientos infantiles indiferentes desde el punto de vista psicosocial (tales como reacción emotiva y psicomotora a la exposición de un objeto, duración en segundos de la sorpresa que precede al establecimiento de contacto con el objeto, etc.) para establecer relaciones entre estos datos perceptivos, motores y emotivos y dimensiones del carácter y la inteligencia en edades ulteriores.

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

1.3.4 Principales Tipologías Clásicas

Hay tres grandes concepciones Tipologías generadas a lo largo de la historia por el movimiento causal, el movimiento metafísico y el movimiento factorial. Dentro de este último movimiento se encontraría la corriente psicoestadística y la corriente correlacional (Di Giusto, Martín, Dapelo, 2011).

1.3.4.1. Tipologías Causales

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

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

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

Corriente de la psicología del inconsciente entre las que se encuentra las Tipologías psicoanalíticas de orientación freudiana, la Tipología analítica de Jung, la Tipologías adlerianas y otras Tipologías no freudianas.

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

1.3.4.2. Tipologías Metafísicas o Éticas

Se interesan por la orientación profunda del ser. Destacan Klages (1965) y Spranger (1972) en Alemania y Toulemonde (1961) en Francia. Para Klages (1965) el hombre participa con su yo en dos realidades opuestas: el alma, principio de vida espontánea; y el espíritu, principio de artificio. Psicológicamente esta dualidad se traduce por la oposición sensibilidad-voluntad.

En función de los poderes del alma y el espíritu se distinguen tipos apasionados, razonables, espirituales y estáticos. Spranger (1972) crea una clasificación basada en

la orientación del ser. Deduce 6 tipos: el teórico, el económico, el estético, el hombre social, el político y el religioso (Benedetti, 1980; Lorenzini, 1975). Toulemonde (1961), distribuye a sus individuos por sus tendencias en vez de por sus facultades. Hay 2 fines en la vida social: uno de orden material, posesión de bienes, de fortuna y el otro de orden espiritual, la búsqueda de la consideración. Según esto aparecen 2 tipos: los generosos y los parsimoniosos.

1.3.4.3. Tipologías Factoriales

Aquí se enmarcan la corriente psicoestadística y la corriente correlacional. La perspectiva factorial en Tipología se fija en 3 ejes de investigación Gallitat, (1981): 1º Aislar en el todo estructural que es la personalidad de un ser, la subestructura estable que constituye el carácter, manera de ser en el mundo, estilo de vida o modo de respuesta a los estímulos.

2º Encontrar en la dinámica interna del carácter, los factores que interfieren y cuya combinación produce un núcleo psíquico que vivirá las influencias intrínsecas o extrínsecas ejercidas sobre él. 3º Sacar la combinación de factores tipos, subtipos y variedades con vistas a aprovechar la originalidad de cada ser humano.

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

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

Gaston Berger (1967) completará estos trabajos de lo que salió la escuela caracterológica franco-holandesa, en la que los 3 factores fundamentales vienen precisados en esta escuela en los siguientes términos: la emotividad es la facilidad de experimentar trastornos psicósomáticos cuya importancia no tiene proporción con las causas de origen externo o interno que son su causa. La actividad es la cantidad de energía orgánica potencial que un individuo puede liberar bajo forma de acción, con vistas a objetos útiles. La resonancia de las impresiones concierne a la rapidez y a la duración de reacción de un individuo ante lo que afecta a su psiquismo. La combinación de estos factores da lugar a 8 tipos: coléricos, apasionados, nervioso, sentimental, sanguíneo, flemático, apático y amorfo. Pero clasificar a los individuos según 3 factores les pareció demasiado esquemático por eso Gaston Berger (1967) propuso enumerar los factores del 1 al 9, así se hacían posibles comparaciones de comportamiento social e individual. Gaston Berger (1967) tomó la oposición egocentrismo-alocentrismo de Le Senne (1957) y la descompone en 4 factores llamados factores de tendencias: la polaridad combatividad-dulzura; la avidez o fuerza o debilidad de la afirmación de sí mismo; la ternura o facilidad de compartir sentimiento del otro, los intereses sensoriales o agudeza de percepciones y del placer que resulta de ellas.

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

Con el perfeccionamiento de las matemáticas los psicólogos han sustituido la estadística por el análisis factorial debido a los trabajos de Spearman (1904) y Thurstone (1938). El fundamento de este proceso lo constituyen 2 nociones: la correlación, es decir, el grado de unión o coeficiente de correlación que existe entre 2 rasgos de carácter y la covarianza, es decir, la tendencia de dos elementos a variar simultáneamente y en la misma dirección.

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

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

En segundo lugar citaremos a Cattell, Couter y Tsujioja (1966) que se refiere a las bases de datos de psicometría y de una forma más concreta a los datos Q obtenidos de cuestionarios, datos T obtenidos de pruebas objetivas y datos L obtenidos de calificaciones por observadores conductuales (Buss y Poley, 1979). El que no podía faltar es Eysenck (1956) con su teoría de la personalidad basada en un método de análisis factorial y en un método experimental riguroso, electroencefalografía, estudio de umbrales de la excitación al ruido, a la luz, a los sabores etc. Según Eysenck la personalidad comprende 4 dimensiones: el eje introversión-extraversión, el eje estabilidad emocional – inestabilidad emocional, la inteligencia y el psicoticismo.

1.3.5. Crisis del Concepto Clásico de Tipo

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

En este escenario se intenta poner orden en las diferencias individuales mediante el estudio de los rasgos. En vez de adscribir cada individuo a su clase, como hacen las Tipologías clásicas, se dirige la atención a los rasgos que se manifiestan en su

conducta. El describir a muchos individuos con los mismos rasgos sirve para expresar cuantitativamente las diferencias entre ellos (Tyler, 1972). Un rasgo es una marca distintiva de algo, de un individuo o clase, como predisposición o estructura facilitadora de cierto tipo de respuesta ante cierto tipo de situaciones (Di Giusto, Martín, Dapelo, 2013). En psicología de la personalidad el término se utilizó como clasificadorio, como de estructura disposicional, o como fuerza o principio interior (Pinillos, 1978). El rasgo debe ser una nota representativa de otras muchas notas conductuales propias de un sujeto o grupo de sujetos. Stein (1963) dice que en la actividad de las personas hay una parte variable y una parte propositiva constante, y ésta última la que se pretende identificar con el rasgo.

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

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

Con todo, el problema que surge al considerar los rasgos como variables fundamentales de la personalidad radica en que estos son, en algunos aspectos, muy pocos y en otros, demasiados. Esta dificultad es lo que ha movido a algunos investigadores a prescindir de ellos, intentando elaborar otros métodos de medición para la evaluación del modo concreto como cada persona organiza su propia experiencia. Afortunadamente el análisis factorial basado en las técnicas correlacionales ha demostrado que dentro de ese caos confuso de rasgos aparecen ciertos vestigios de orden. Parece ser que los rasgos no son inconexos e independientes entre sí (Di Giusto, Martín, Dapelo, 2013).

Los conceptos de rasgo hacen posible la comparación de una persona con otra. Los detalles más concretos emergen de las características de los actos y experiencias particulares; luego el conjunto de rasgos de un comportamiento de un sujeto o clase

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

1.3.6 Reconsideración del Concepto de Tipo

Varios investigadores se preguntaban si no puede ser que los tipos sean compatibles con una medición o un método cuantitativo para abordar las diferencias individuales. Cattell, Couter y Tsujioka (1966) han considerado 3 modelos de tipos que se usan en medición: el modelo de tipo polar que se refiere a los extremos de un rasgo bipolar distribuido donde se supone que el rasgo es amplio. El tipo modal se define mediante un aglutinamiento de individuos a lo largo de un rasgo simple donde cada aglutinamiento o modelo representa un tipo. El tipo de especies o multidimensional, aquí se agrupan a los individuos en tipos basándose en la similitud de sus perfiles (Bolz, 1972). La identificación de los tipos de especies o tipos modales multidimensionales; consiste en identificar grupos de individuos determinando la similitud de diferentes perfiles de rasgos. El tipo modal multivariado o de especies es el que aceptamos en el presente trabajo y para nosotros ha constituido una interesante aportación cara a retomar nuevamente las Tipologías como estrategia primitiva (no por ello despreciable) y básica para la comprensión y en su caso intervención versus interacción de las personas.

Dos perfiles pueden diferir en términos de elevación, dispersión o forma, resultante de la equiparación de ambos perfiles. Un coeficiente de similitud que tenga en cuenta 3 parámetros se pueden encontrar diferencias y similitudes de individualizados perfiles de rasgos lo que hacen un agrupamiento multivariado más rico y más analítico. La ubicación de los tipos, basándose en los rasgos, según la tipología multidimensional se puede aplicar a problemas nuevos e importantes (Buss y Poley, 1979).

1.3.7. Técnicas de Agrupación por Conglomerados

La propuesta metodológica de Bolz (1972) resume en siete grandes grupos los métodos utilizados por los investigadores para determinar una Tipología adecuada, destaca por su especial significación para el estudio de las Tipologías Modales Multivariadas las técnicas de agrupamiento por conglomerados. Esta técnica consiste en un conjunto de técnicas de análisis de datos; cuyo objetivo consiste en encontrar, describir y explicar alguna estructura simple dentro de una compleja masa de datos. También es objetivo reproducir y automatizar los procesos que pueden observarse visualmente en dos dimensiones y ampliarlos a cualquier número de dimensiones; agrupar las unidades en clases, dentro de las cuales las unidades o datos tengan perfiles análogos, configurando así una reducción de datos y simplificar el análisis que pueda explicar las estructuras latentes en los datos. Cada clase puede describirse mediante un perfil medio o típico. El método de agrupamiento por conglomerados no se inició hasta finales de los años 50 cuando aparecen los ordenadores. Los métodos de agrupamiento por conglomerados se reducen a las siguientes etapas:

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

Vamos a ver cada una de ellas:

a) Selección de unidades y variables

La especificación de los datos exige la correlación de unidades y variables y la elección de una escala para cada variable. La inclusión de muchas unidades en un tipo hará que este tipo aparezca como conglomerado. La representación excesiva de un tipo no afecta al agrupamiento del resto. No existe un universo claro de unidades y las fácilmente disponibles no constituyen una muestra probabilística de cualquier población. La selección de variables y atributos es más importante que el de las unidades y determina que aspectos del comportamiento de las unidades se representan en el agrupamiento. La representación excesiva de variables en un área

puede afectar al resultado total. Las variables pueden refinarse, subdividiéndose y combinándose. Las variables tendrán dependencia estadística con respecto a grupos de unidades. La elección de variables es subjetiva y es también un elemento crucial del proceso de agrupamiento por conglomerados. En un proceso de agrupamiento los datos pueden disponerse en una tabla rectangular, correspondiendo las filas a unidades y las columnas a las variables o atributos observados.

b) Medidas de similitud

Una medida natural de disparidad entre los puntos es la distancia euclidiana al cuadrado y si las variables son dimensionadas, es necesaria una distancia ponderada para que el análisis tenga sentido. No hay una sola elección correcta de las ponderaciones, pero si operativa y preferible una elección subjetiva cuidadosa basada en el conocimiento externo de las variables. Respecto a las variables cuantitativas, las medidas de similitud utilizadas son equivalentes al cuadrado de una de las distancias ponderadas o sin ponderar.

c) Cálculo de las agrupaciones por conglomerados

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

d) Interpretación y descripción de los resultados

El resultado puede representarse mediante un árbol o dendograma.

e) Interacción.

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

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

clasificación de la varianza de las unidades que se ajusta a los datos observados. Cualquier estructura de grupos puede explicarse mediante una estructura de factores, aunque son necesarios tanto factores como grupos. De todos los métodos de agrupamiento destaca el Análisis de tipos propuesto por Bolz, basado en el coeficiente de similitud de patrones de Cattell.

El coeficiente de similitud de patrones de Cattell, Couter y Tsujioja (1966) es un índice útil de similitud que tiene en cuenta, como indicamos en la concepción tipológica modal multivariada los 3 parámetros a lo largo de los mismos, pueden diferir los perfiles. La psicología social centra sus estudios en los procesos básicos de la interacción humana con sus semejantes. Para ello propone el estudio de cuatro conductas básicas y secuencias de la interacción: la conducta perceptiva y la conducta comunicativa mediante las cuales nos formamos una idea del otro u otros, cuyo fruto será una conducta de aceptación (con los posibles grados existentes) o de rechazo (con igual categoría de grados). Para ese proceso de formación de una idea del otro que se describe como complejo, discutido y discutible, donde entran en juego infinidad de teorías tales como las de Primeras impresiones, las taxonómicas, atribuciones de causalidad y otras, muy sometidas a error claro de percepción se ve conveniente incorporar para incrementar y enriquecer esa precisión perceptual las Tipologías

Modales de especies o multivariadas donde la presencia de unos rasgos combinados puede dar lugar a una especie o tipo con mayor base de objetividad.

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

En el presente trabajo hemos seguido la propuesta metodológica de Bolz (1972) descrita en los párrafos precedentes que destaca por su especial significación para el estudio de las Tipologías Modales Multivariadas las técnicas de agrupamiento por conglomerados.

1.3.8. Renacimiento de Trabajos en Torno a las Tipologías

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

Coie, Dodge y Coppotelli (1982) Dimensions and types of social status: A crossageperspective.

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

Maassen y Lanndsheer (entre 1996 y 1998) Two dimensional sociometric status determination with rating scales; The processing or rating scales for the determinationof two-dimensional sociometric status; y Stability of three methods for twodimensional sociometric status determination based on the procedure of Asher, Singleton, Tinsley and Hymel. Saunders (1992) A typology of men who batter: Three types derived from cluster analysis.

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

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

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

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

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

Y en nuestro entorno más cercano los trabajos de: Martín del Buey (1985) Tipologías Modales Multivariadas y Rendimiento Académico.

Marcote Vilar, F. (2001) Tipologías motivacionales y su incidencia sobre elrendimiento académico.

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

Mulet, Sanchez-Casas, Arrufat, Figuera, Labad y Rosich (2005) Deteriorocognitivo ligero anterior a la enfermaedad de alzheimer: tipologías y evolución.

Muñoz, Navas, Graña y Martinez, (2006) Subtipos de drogodependientes entratamiento: apoyo empírico para una distinción entre tipo a y tipo b.

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

Muñoz Tinoco Victoria, Moreno Rodríguez M^a Carmen y Jiménez Lagares Irene (2008) Las Tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: Contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. Entre Iguales en el Contexto Escolar. Loinaz, Echeburúa y Torrubia (2010) Tipología de Agresores contra la Pareja en Prisión.

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

Esta investigación se centra únicamente en el establecimiento de Tipologías de competencias personales y socioafectivas relacionadas con el constructo de la Personalidad Eficaz formulado por Martín (2011) en base a los resultados obtenidos en el cuestionario objeto de este trabajo.

1.4 Objetivos

1. Obtener las características psicométricas: Fiabilidad, validez y normalización de la Escala de Habilidades Sociales HHSS1118 en población de estudiantes chilenos de 12 a 18 años y su correspondencia en población adolescente española.
2. Analizar las diferencias significativas en el nivel de desarrollo de habilidades sociales en función del género.
3. Analizar las diferencias significativas en el nivel de desarrollo de habilidades sociales en función de la edad.
4. Analizar las diferencias significativas en el nivel de desarrollo de habilidades sociales en función del país (Chile y España).
5. Definir Tipologías de habilidades sociales en base a los resultados obtenidos por éstos en la Escala de Habilidades Sociales HHSS1118 en población chilena y española aportando a la Psicología Educativa con una herramienta útil para una intervención más individualizada en el trabajo con los estudiantes.
6. Enriquecer las Tipologías de habilidades sociales en ambas poblaciones con las dimensiones de la Personalidad Eficaz.

1.5 Hipótesis

1. Las características psicométricas de la Escala Escala de Habilidades Sociales HHSS1118 que se obtengan de su aplicación en población de estudiantes chilenos de 12 a 18 años permitirán su validación.

2. Existen diferencias significativas en función de la variable género.

Estas diferencias se entienden en unos índices más altos de presencia de las dimensiones en el género femenino sobre el masculino.

3. Existen diferencias significativas en función de la variable curso.

Estas diferencias se entienden en una relación curvilínea de las dimensiones según la edad.

4. Existen diferencias significativas en función de la variable país.

Estas diferencias se entienden en unos índices más altos de presencia de las dimensiones en la nacionalidad chilena frente a la nacionalidad española.

5. Se pueden establecer tipologías modales o agrupamientos diferenciados en base a los resultados obtenidos en cada una de las categorías constitutivas de la Escala de Habilidades Sociales HHSS1118 en población chilena y española.

6. Las tipologías obtenidas en base a los resultados de la Escala de Habilidades Sociales HHSS1118 pueden ser enriquecidas con las dimensiones de la Personalidad Eficaz en población chilena y española.

2. MARCO EMPÍRICO

2.2 Metodología

2.2.1 Muestra

La muestra se compone de un total de 1833 estudiantes chilenos y españoles con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. La muestra chilena es de 1092 alumnos y alumnas pertenecientes a 4 centros educativos de Chile y la muestra española es de 741 estudiantes pertenecientes a 3 centros educativos de España.

La muestra chilena tiene una media de edad de 14.55 y una desviación típica de 1.694. La muestra española presenta una media de edad de 14.36 y una desviación típica de 1.711

En Chile, los estudiantes seleccionados pertenecen a establecimientos educativos del tipo de financiamiento concertado o particular-subvencionado y se encuentran ubicados en la ciudad de Santiago, región Metropolitana. Para referirnos a los centros educativos chilenos hablaremos de C1, C2, C3 y C4. Los estudiantes participantes pertenecen a los cursos 7º básico, 8º básico, 1º medio, 2º medio, 3º medio y 4º medio y de ellos 700 corresponden a estudiantes de género femenino (64,1%) y 392 al género masculino (36,5%).

Se presenta en la tabla 1 la descripción de la muestra de estudiantes chilenos según su distribución por centro educativo

Tabla 1. *Distribución por centros de la muestra chilena*

Centro educativo	Frecuencia	Porcentaje
C1	213	19,5%
C2	284	26%
C3	316	28,9%
C4	279	25,5%

Se muestra en la tabla 2 la descripción de muestra de estudiantes chilenos según su distribución por edad

Tabla 2. *Distribución por edad de la muestra chilena*

Edad	Frecuencia	Porcentaje
12	135	12,4%
13	222	20,3%
14	201	18,4%
15	189	17,3%
16	173	15,8%
17	134	12,3%

18	38	3,5 %
----	----	-------

Se presenta en la tabla 3 la descripción de la muestra chilena según curso.

Tabla 3. *Distribución por curso de la muestra chilena*

Curso	Frecuencia	Porcentaje
7° básico	217	19,9%
8° básico	230	21,1%
1° medio	214	19,6%
2° medio	190	17,4%
3° medio	117	10,7%
4° medio	80	7,3%

En España los estudiantes pertenecen a 3 centros educativos de los cuales 2 son públicos y 1 concertado o subvencionado y se encuentran ubicados en la ciudad de Oviedo, España. No se menciona el nombre de los centros para respetar la confidencialidad y asegurar el anonimato de los participantes. Para referirnos a los centros educativos españoles hablaremos de E1, E2, E3 y E4. Los estudiantes participantes pertenecen a los cursos 1° de ESO, 2° de ESO, 3° de ESO, 4° de ESO, 5° de ESO (1° Bachiller), 6° de ESO (2° Bachiller) y de ellos 331 corresponden a estudiantes de género femenino (44,7%) y 410 al género masculino (55,3%).

En la tabla 4 se muestra la descripción de la muestra de estudiantes españoles según su distribución por centro educativo

Tabla 4. *Distribución por centro de la muestra española*

Centro educativo	Frecuencia	Porcentaje
E1	263	35,4%
E2	108	14,6%
E3	370	42,4%

Se muestra en la tabla 5 la descripción de muestra de estudiantes españoles según su distribución por edad:

Tabla 5. *Distribución por edad de la muestra española*

Edad	Frecuencia	Porcentaje
12	144	19,4%
13	116	15,7%
14	132	17,8%
15	136	18,4%
16	123	16,6%
17	71	9,6%
18	19	2,6%

En la tabla 6 se muestra la descripción de la muestra española según curso.

Tabla 6. *Distribución por curso de la muestra española*

Curso	Frecuencia	Porcentaje
1º ESO	217	19,9%
2º ESO	230	21,1%
3º ESO	214	19,6%
4º ESO	190	17,4%
1º Bachiller	117	10,7%
2º Bachiller	80	7,3%

Se obtuvieron todos los permisos familiares y escolares para la recogida de datos en cumplimiento a la legalidad vigente en confidencialidad de datos y se aplicaron los instrumentos a todos aquellos alumnos que cumplieran los criterios de edad (12-18 años).

2.2.2 Procedimiento

En Chile y en España el procedimiento de aplicación de los instrumentos HHSS1118 y PE fue realizado en modalidad papel y lápiz, en forma colectiva, en una sola sesión por aula, durante el horario escolar y dentro del aula habitual de los estudiantes. La actividad se realizó de forma voluntaria, garantizando la confidencialidad y anonimato de los alumnos y solicitando previamente a la aplicación de los cuestionarios una carta de consentimiento informado, firmada por parte de los padres o apoderados de los estudiantes participantes (Anexo 3).

El aplicador leía las instrucciones del protocolo para cada instrumento, realizando algunos ejemplos y comprobando que los estudiantes comprendían las instrucciones y resolviendo algunas dudas que surgieron. El aplicador antes de iniciada la prueba les solicitó a los alumnos que fueran lo más sinceros posible y les informaba de la no existencia de respuestas correctas e incorrectas.

Una vez que el aplicador se aseguraba que las instrucciones habían sido comprendidas, los estudiantes comenzaban a responder los cuestionarios. En caso de surgir dudas los estudiantes levantaba la mano y el aplicador se acercaba a cada alumno para ayudarlo individualmente.

2.2.3 Instrumentos

En este estudio se utilizaron dos instrumentos: la Escala de Habilidades Sociales HHSS1118 (Di Giusto, Martín y Martín, 2009) (Anexo 1) y el Cuestionario de Personalidad Eficaz ampliado para adolescentes (Di Giusto, 2013) (Anexo 2). Ambos instrumentos se describen a continuación:

- **Escala de Habilidades Sociales para adolescentes HHSS1118:** este instrumento corresponde a una escala de auto-reporte que posee 24 ítems en modalidad escala de likert. Fue desarrollada por el equipo de investigación interuniversitario GOYAD (Di Giusto, Martín y Martín, 2009), su administración puede realizarse en modalidad individual o colectiva. El tiempo de administración es de aproximadamente 10-15 minutos. La escala evalúa cinco factores: Autodefensa social; Hacer peticiones; Interacciones con el sexo opuesto; Cesación de interés; y Evitación de interacción. Este instrumento tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .931 en población española. Los factores que conforman la Escala se describen a continuación:
 - a) **Evitación de Interacción:** bajo este factor subyace la idea de evitar conflictos o confrontaciones con otras personas. Una puntuación alta indicaría la capacidad de expresar enfado o sentimientos negativos justificados y/o desacuerdo con otras personas. Una puntuación baja indicaría la dificultad para expresar discrepancias y el preferir callarse lo que a uno le molesta con tal de evitar posibles conflictos con los demás.
 - b) **Autodefensa Social:** refleja la expresión de conductas adecuadas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo.
 - c) **Cesación de Interés:** refleja la habilidad para cortar interacciones que no se desea mantener, así como el negarse a prestar algo cuando nos disgusta hacerlo.
 - d) **Hacer peticiones:** refleja la expresión de peticiones a otras personas de algo que deseamos, sea a un amigo o en situaciones de consumo. Una puntuación alta indicaría que se es capaz de hacer peticiones a sus semejantes sin excesiva dificultad, mientras que una baja puntuación indicaría la dificultad para expresar peticiones a otras personas.

e) **Interacciones con el otro sexo:** habilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto y de hacer espontáneamente un cumplido, hablar con alguien que te resulta atractivo. En esta ocasión se trata de intercambios positivos

- **Cuestionario de Personalidad Eficaz Educación Secundaria Ampliado (CPE-ES/Es-Ch/AMPLIADO):** este instrumento fue desarrollado por el equipo de trabajo de la Universidad de Oviedo formado por la Dra. Cristina Di Giusto Valle, Dra. María Eugenia Martín Palacio y Dr. Francisco Martín del Buey (Di Giusto, Martín y Martín, 2009).

Corresponde a un cuestionario de auto-reporte que posee 72 ítems (ver en anexos), el cual está conformado por enunciados breves en modalidad escala de likerty está graduado de uno a cinco en un continuo que va de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo” distribuidos en torno a 21 dimensiones:

1	Autoconcepto Social (A.S)
2	Autoconcepto Académico (A. A.)
3	Autoconcepto Físico (A. Fi)
4	Autoconcepto Familiar (A. Fa)
5	Motivación Interna (M. I)
6	Evitación de Fracaso (E. F)
7	Motivación Externa (M. E)
8	Atribución Interna por Capacidad (A. I. C)
9	Atribución Externa (A. E)
10	Atribución Interna por Esfuerzo (A. I. E)
11	Expectativas Internas por Capacidad (E.I.C)
12	Expectativas externas (E.Ex)
13	Expectativas internas por Esfuerzo (E. I. E)
14	Fijarse en lo positivo (F. P)
15	Introversión (I)
16	Acción positiva y esfuerzo (A. P. E)
17	Huida intropunitiva (H.I)

18	Defensa de los derechos propios (D.D.P)
19	Expresión de enfado (E.E)
20	Hacer peticiones (H. P)
21	Interacción con personas atractivas (I.P.A)

Estas 21 dimensiones se agrupan y definen de la siguiente forma:

a) Fortalezas del yo

Autoconcepto académico: indica el grado en que se acepta como buen estudiante.
Autoconcepto social: Indica el grado en que se acepta como buen compañero.
Autoconcepto Familiar: Indica el grado en el que se percibe acogido y aceptado por su familia.
Autoconcepto físico: Indica el grado en el que acepta su propio cuerpo.

b) Demandas del yo

MOTIVACIÓN
Motivación Interna: el motivo por el cual el estudio se debe a mi propio interés por aprender.
Motivación Externa: el motivo por el cual el estudio se debe fundamentalmente a que a través de ello obtengo recompensas y éxito ante los demás.
Evitación del Fracaso: el motivo predominante por el que el estudio es evitarme problemas con profesores, compañeros, y de forma especial con mi familia.
ATRIBUCIONES DE ÉXITO
Atribución Interna por capacidad: tendencia a atribuir sus éxitos académicos a su capacidad.
Atribución Interna por esfuerzo: tendencia a atribuir sus éxitos académicos a su esfuerzo.
Atribución externa: tendencia a atribuir sus éxitos académicos a causas aleatorias.
EXPECTATIVAS DE ÉXITO
Expectativas internas por capacidad: hace referencia a que el sujeto tiene expectativas positivas acerca de sus resultados debido a su habilidad.
Expectativas internas por esfuerzo: hace referencia a que el sujeto tiene expectativas positivas acerca de sus resultados debido a su esfuerzo.
Expectativas externas: hace referencia a que el sujeto tiene expectativas positivas acerca de sus resultados debido a causas aleatorias.

c) Retos del yo

Fijarse en lo positivo: Hace referencia al grado en que el alumno intenta ver el lado positivo de la situación.
Introversión: hace referencia al grado en que no cuenta con los demás a la hora de resolver problemas.

Acción positiva y esfuerzo: hace referencia al grado en que toma la iniciativa con el objeto de resolver los problemas.

Huida Intropunitiva: hace referencia al grado en que se autoculpabiliza de la existencia de los problemas y no los intenta resolver.
--

d) Relaciones del yo

Defensa de los derechos propios: consiste en la capacidad para defender nuestros derechos en una situación en que sea necesario.
--

Expresión de enfado: capacidad para demostrar nuestra opinión a pesar de ser contraria a la de otros.

Hacer peticiones: capacidad para verbalizar nuestros deseos.
--

Interacciones con el otro sexo: capacidad para establecer relaciones con individuos de otro sexo.

Este cuestionario posee una fiabilidad alfa de Cronbach de .907 en población española y .875 en población chilena. Su administración puede realizarse de manera individual o colectiva. El tiempo de aplicación es de 35 minutos aproximadamente aunque no se considera como tiempo límite. Está destinado a la población de adolescentes entre 12 a 18 años.

2.2.4 Análisis de Datos

Los análisis de este estudio se dividieron en dos partes. Por un lado se han realizado los análisis pertinentes para la validación del cuestionario HHSS 1118 en muestra chilena y en población española. Por otra se han estudiado los datos en función de las variables contempladas y se han realizado Tipologías Modales Multivariadas, en ambas muestras, tanto chilena como española.

a) Validación del cuestionario HHSS 1118:

Para la validación del cuestionario en ambas poblaciones se han realizado los análisis de fiabilidad del cuestionario mediante el índice de consistencia interna coeficiente Alfa de Cronbach. Para el análisis de validez se ha realizado un análisis Factorial exploratorio mediante el método de Máxima Verosimilitud y rotación de Oblimín directo con Kaiser con el programa estadístico SPSS 18.0 y un análisis factorial confirmatorio de la estructura teórica de los ítems mediante el programa AMOS 18.0.

Por último, para el análisis de validez concurrente se estudió la correlación de Pearson calculada con el programa estadístico SPSS 18.0, entre el HHSS1118 y el Cuestionario de Personalidad Eficaz ampliado para adolescentes.

b) Estudio de datos:

Se han estudiado las diferencias en función de las variables combinadas de género y curso mediante la prueba MANOVA. Se han estudiado las diferencias en función de la variable país mediante la prueba T de Student. Se han establecido Tipologías Modales Multivariadas mediante la técnica de K medias. Para estos análisis se ha empleado el programa estadístico SPSS 18.0

2.3. Resultados

2.3.1. Análisis de Fiabilidades

Para valorar la fiabilidad del cuestionario HHSS 1118, en ambas poblaciones se utilizó el índice de consistencia interna coeficiente α de Cronbach. Los resultados de la muestra chilena indican, que la fiabilidad total del instrumento es de un alfa de Cronbach de .888, mientras que en la muestra española el alfa de Cronbach .854 (Tabla 7).

Tabla 7. *Índices de consistencia interna alfa de Cronbach.*

N de elementos	Muestra chilena	Muestra española
24	.854	.888

Como puede observarse en la siguiente tabla (Tabla 8), la supresión de alguno de los ítems en la escala aumentaría el índice de fiabilidad de forma escasa, pero sopesando la pérdida de información que supondría la eliminación de estos ítems se decide mantenerlos.

Tabla 8. *Índices Alfa de Cronbach si se elimina el ítem.*

ITEMS	Muestra chilena	Muestra española
En general cuando algo me molesta o no estoy conforme con algo, me lo callo	,846	,880
Cuando alguien se me "cuela" en una fila, hago como si no me diera cuenta.	,845	,881
Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo.	,845	,881
Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle.	,844	,879
Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales.	,849	,884
Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.	,848	,881
A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado.	,845	,880
Soy incapaz de pedir a alguien una cita.	,847	,882
Me resulta difícil hacer un cumplido a alguien que me gusta.	,848	,885
Si veo en una fiesta a una persona atractiva paso ganas de acercarme, pero no lo hago,	,852	,887
A veces no sé qué decir cuando una persona me parece atractiva.	,846	,884
Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, me quedo sin ello, porque no se lo recuerdo.	,858	,888
Muchas veces prefiero ceder, callarme o "quitarme de en medio" para evitar problemas con otras personas.	,848	,884
Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, me aguanto, pero no pido que me la hagan de nuevo.	,856	,888

Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto paso un mal rato para escabullirme.	,851	,883
Hay cosas que no me gusta prestar, pero si me las piden termino dejándolas porque no sé cómo decir que no.	,845	,884
Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión.	,849	,883
A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.	,844	,881
Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a decir lo que yo pienso.	,846	,881
Si al llegar a casa encuentro un defecto en algo que he comprado me da vergüenza ir a la tienda a devolverlo.	,858	,887
A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido.	,845	,882
Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc.	,849	,884
Nunca sé cómo "cortar" a un amigo que habla mucho.	,847	,882
Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.	,847	,884

2.3.2. Análisis de Validez

Para el estudio de la estructura de las distintas dimensiones se ha optado por la realización de Análisis Factoriales versus Análisis de Componentes Principales. El primero supone que existe un factor común subyacente a todas las variables, asunción que no hace el segundo. El Análisis Factorial permite obtener subconjuntos de variables que están máximamente relacionadas entre sí y mínimamente con las variables de otros subconjuntos. Cada uno de esos agrupamientos constituiría un factor en el instrumento.

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

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

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

- 1- Cada factor debe tener unos pocos pesos altos y los otros próximos a 0.
- 2- Cada variable no debe estar saturada más que en un factor.

3- No deben existir factores con la misma distribución, es decir, los factores distintos deben presentar distribuciones de cargas altas y bajas distintas.

Estos tres principios en la práctica no suelen cumplirse en su totalidad. De lo que se trata es de alcanzar una solución lo más aproximada posible. Antes de llevar a cabo el análisis factorial se emplearon la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (Dziuban y Shirkey, 1974) y la prueba de esfericidad de Bartlett (Dziuban y Shirkey, 1974) para comprobar la pertinencia del análisis dimensional de los datos.

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

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

Con el fin de comprobar la pertinencia del análisis factorial de los datos se han calculado los índices KMO y la Esfericidad de Bartlett. En la tabla 24 se observa que el índice KMO supera ampliamente .500 en ambas muestras y la prueba de esfericidad de Bartlett es significativa en ambos casos ($p < .005$), por lo que rechazamos la hipótesis nula, es decir, la matriz analizada se aleja de la matriz identidad y las variables sí están intercorrelacionadas. Con estos resultados se determina que resulta adecuado llevar a cabo el Análisis Factorial.

Tabla 9. *Índices de pertinencia del análisis factorial.*

	Muestra chilena	Muestra española
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	.921	.928
Sig. Prueba de esfericidad de Bartlett	.000	.000

Como ya se ha indicado se lleva a cabo un análisis factorial exploratorio de los 24 ítems que componen el cuestionario mediante el método de extracción de Máxima Verosimilitud siguiendo el criterio K1 de Kaiser-Guttman y de rotación Oblimin Directo con delta igual a 0.

En la tabla 10 se observa que el Análisis Factorial Exploratorio arroja cuatro factores de primer orden para la muestra chilena que explican el 40.904% de la

varianza total. En la muestra española arroja 5 factores los que explican el 49,947% de la varianza total.

Tabla 10. *Varianza total explicada de los factores.*

Factor	Autovalores iniciales					
	Muestra chilena			Muestra española		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,905	24,606	24,606	6,921	28,839	28,839
2	1,512	6,298	30,904	1,648	6,867	35,706
3	1,382	5,759	36,663	1,193	4,970	40,676
4	1,018	4,241	40,904	1,123	4,677	45,353
5	,979	4,077	44,981	1,103	4,594	49,947
6	,941	3,919	48,900	,963	4,012	53,959
7	,920	3,834	52,734	,866	3,608	57,568
8	,897	3,739	56,473	,832	3,465	61,033
9	,853	3,554	60,027	,800	3,332	64,365
10	,792	3,302	63,329	,775	3,227	67,592
11	,767	3,195	66,524	,735	3,064	70,656
12	,753	3,136	69,660	,698	2,910	73,566
13	,751	3,130	72,790	,662	2,759	76,325
14	,720	2,998	75,788	,656	2,733	79,058
15	,704	2,934	78,722	,590	2,459	81,517
16	,661	2,756	81,478	,572	2,385	83,902
17	,636	2,648	84,126	,546	2,275	86,176
18	,608	2,535	86,661	,530	2,210	88,386
19	,584	2,434	89,095	,522	2,177	90,563
20	,572	2,382	91,477	,501	2,088	92,651
21	,559	2,331	93,808	,493	2,055	94,706
22	,540	2,249	96,058	,458	1,909	96,615
23	,477	1,989	98,047	,434	1,808	98,423
24	,469	1,953	100,000	,378	1,577	100,000

Se presenta en las tablas 11 y 12 la distribución de los factores arrojados por el análisis factorial exploratorio.

Tabla 11. *Matriz de estructura factorial en muestra chilena.*

	Factor			
	1	2	3	4
A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.	,658	-,327	,221	,419
Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a decir lo que yo pienso.	,612	-,267	,134	,367
Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle.	,541	-,343	,298	,447
Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.	,538	-,239	,081	,285

A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido.	,517	-,371	,252	,417
A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado.	,511	-,355	,220	,451
Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.	,493	-,291	,261	,374
En general cuando algo me molesta o no estoy conforme con algo, me lo callo.	,490	-,228	,403	,384
Si tuviera que buscar trabajo preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales.	,434	-,209	,237	,298
Muchas veces prefiero ceder, callarme o quitarme de en medio para evitar problemas con otras personas.	,430	-,306	,223	,374
Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto paso un mal rato para escabullirme.	,363	-,162	,122	,320
Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas...	,362	-,336	,161	,292
A veces no sé qué decir cuando una persona me parece atractiva.	,381	-,692	,135	,352
Soy incapaz de pedir a alguien una cita.	,299	-,663	,189	,334
Me resulta difícil hacer un cumplido a alguien que me gusta.	,290	-,629	,067	,366
Si veo en una fiesta a una persona atractiva paso ganas de acercarme, pero no lo hago,	,193	-,467	,272	,132
Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo.	,449	-,347	,466	,382
Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, me aguanto, pero no pido que me la hagan de nuevo,	,131	-,103	,415	,082
Si al llegar a casa encuentro un defecto en algo que he comprado me da vergüenza ir a la tienda a devolverlo.	,022	-,088	,372	-,003
Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, me quedo sin ello, porque no se lo recuerdo.	,116	-,080	,225	,031
Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión.	,323	-,286	,047	,553
Nunca sé cómo cortar a un amigo que habla mucho.	,389	-,324	,068	,542
Hay cosas que no me gusta prestar, pero si me las piden termino dejándolas porque no sé cómo decir que no.	,475	-,371	,203	,506
Cuando alguien se me cuela en una fila hago como si no me diera cuenta.	,477	-,299	,392	,490

Tabla 12. Matriz de estructura factorial en muestra española.

	Factor				
	1	2	3	4	5
Cuando alguien se me cuela en una fila hago como si no me diera cuenta.	,742	,279	,377	-,131	,452
Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo.	,715	,284	,351	,000	,466
En general cuando algo me molesta o no estoy conforme con algo, me lo callo.	,615	,312	,461	-,229	,507
Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle.	,597	,414	,536	-,178	,497
Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a decir lo que yo pienso.	,521	,315	,444	-,515	,473
Muchas veces prefiero ceder, callarme o quitarme de en medio para evitar problemas con otras personas.	,438	,287	,375	-,208	,319
Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.	,431	,218	,377	-,329	,377
Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido,	,321	,167	,211	,171	,294

me aguanto, pero no pido que me la hagan de nuevo,					
Soy incapaz de pedir a alguien una cita.	,273	,703	,349	-,059	,397
A veces no sé qué decir cuando una persona me parece atractiva.	,255	,696	,332	-,186	,267
Me resulta difícil hacer un cumplido a alguien que me gusta.	,211	,615	,272	-,111	,248
Si veo en una fiesta a una persona atractiva paso ganas de acercarme, pero no lo hago,	,232	,558	,124	,119	,182
Hay cosas que no me gusta prestar, pero si me las piden termino dejándolas porque no sé cómo decir que no.	,283	,226	,637	-,080	,299
Nunca sé cómo cortar a un amigo que habla mucho.	,391	,253	,632	-,197	,439
Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión.	,335	,335	,529	-,072	,343
Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto paso un mal rato para escabullirme.	,457	,303	,481	-,094	,382
A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.	,394	,369	,366	-,318	,624
A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado.	,437	,325	,567	-,157	,573
Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas...	,327	,267	,392	,074	,520
A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido.	,453	,350	,384	-,164	,508
Si tuviera que buscar trabajo preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales.	,324	,259	,345	-,064	,499
Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.	,401	,396	,472	-,327	,489
Si al llegar a casa encuentro un defecto en algo que he comprado me da vergüenza ir a la tienda a devolverlo.	,301	,165	,213	,000	,380
Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, me quedo sin ello, porque no se lo recuerdo.	,249	,110	,155	-,184	,306

En general, es recomendable que los pesos de los ítems en un factor no sean inferiores a .300, aunque a mayor número de sujetos los coeficientes pueden ser menores (Kline, 1994). Como se puede apreciar sólo uno de los ítems se encuentra por debajo de este valor (tabla 11). A pesar de ello se decide mantener el ítem con el fin de no perder información.

En la distribución de los factores de la muestra española (Tabla 12) se observa que existe un factor no representado por ningún ítem por lo que se ha procedido a pedir una solución factorial de cuatro factores. En este análisis nos encontramos que la varianza total explicado con estos cuatro factores es del 45.35% (Tabla 13).

Tabla 13. *Varianza total explicada de los factores en muestra española al solicitar cuatro factores.*

Factor	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,921	28,839	28,839
2	1,648	6,867	35,706
3	1,193	4,970	40,676
4	1,123	4,677	45,353

5	1,103	4,594	49,947
6	,963	4,012	53,959
7	,866	3,608	57,568
8	,832	3,465	61,033
9	,800	3,332	64,365
10	,775	3,227	67,592
11	,735	3,064	70,656
12	,698	2,910	73,566
13	,662	2,759	76,325
14	,656	2,733	79,058
15	,590	2,459	81,517
16	,572	2,385	83,902
17	,546	2,275	86,176
18	,530	2,210	88,386
19	,522	2,177	90,563
20	,501	2,088	92,651
21	,493	2,055	94,706
22	,458	1,909	96,615
23	,434	1,808	98,423
24	,378	1,577	100,000

Se presenta en la tabla 14 la distribución de los cuatro factores arrojados por el análisis factorial exploratorio.

Tabla 14. Matriz de estructura factorial en muestra española al solicitar cuatro factores.

	Factor			
	1	2	3	4
Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a decir lo que yo pienso.	,728	,308	-,156	,458
En general cuando algo me molesta o no estoy conforme con algo, me lo callo.	,615	,313	-,419	,509
Cuando alguien se me cuele en una fila hago como si no me diera cuenta.	,599	,280	-,590	,425
Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle.	,591	,411	-,404	,571
Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.	,559	,396	-,152	,518
A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.	,550	,379	-,183	,481
Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.	,535	,214	-,194	,392
A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido.	,488	,358	-,304	,460
Muchas veces prefiero ceder, callarme o quitarme de en medio para evitar problemas con otras personas.	,459	,280	-,265	,376
Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, me quedo sin ello, porque no se lo recuerdo.	,314	,117	-,122	,221
Soy incapaz de pedir a alguien una cita.	,324	,710	-,169	,415
A veces no sé qué decir cuando una persona me parece atractiva.	,345	,680	-,099	,344

Me resulta difícil hacer un cumplido a alguien que me gusta.	,277	,612	-,088	,295
Si veo en una fiesta a una persona atractiva paso ganas de acercarme, pero no lo hago,	,127	,562	-,253	,169
Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo.	,512	,290	-,664	,425
Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, me aguanto, pero no pido que me la hagan de nuevo,	,175	,177	-,363	,278
A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado.	,516	,329	-,266	,638
Nunca sé cómo cortar a un amigo que habla mucho.	,491	,246	-,192	,631
Hay cosas que no me gusta prestar, pero si me las piden termino dejándolas porque no sé cómo decir que no.	,349	,217	-,151	,567
Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión.	,363	,329	-,214	,526
Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto paso un mal rato para escabullirme.	,439	,299	-,323	,496
Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas...	,314	,283	-,291	,485
Si tuviera que buscar trabajo preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales.	,369	,273	-,226	,438
Si al llegar a casa encuentro un defecto en algo que he comprado me da vergüenza ir a la tienda a devolverlo.	,274	,179	-,255	,300

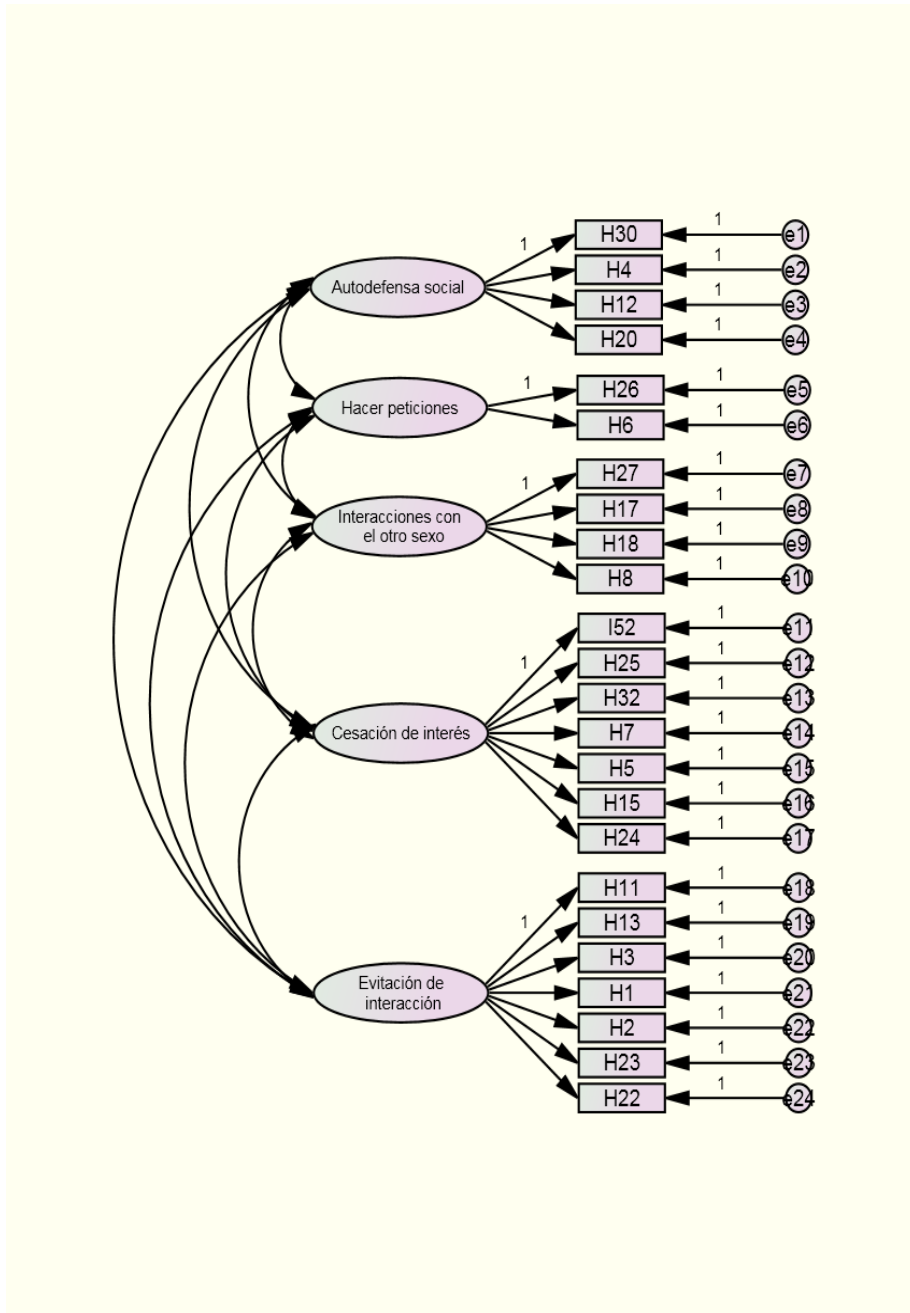
Método de extracción: Máxima verosimilitud.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

a PAIS = ESPAÑA

2.3.3. Análisis Factorial Confirmatorio de Sub-Escalas

Con el fin de contrastar la estructura teórica de los 24 ítems, que componen el Cuestionario HHSS1118, se procede a realizar un Análisis Factorial Confirmatorio utilizando el programa estadístico AMOS 18.0. Se ha puesto a prueba la distribución de los cinco factores teóricos que lo componen: Autodefensa social, Hacer peticiones, Interacción con el sexo opuesto, Cesación de interés y Evitación de interacción. Se ha procedido a realizar el Análisis Factorial Confirmatorio de la siguiente estructura



(Figura 1).

Figura 1. Estructura teórica de la prueba de HHSS1118.

El valor de los índices de ajuste se muestra en la tabla 15. Se presentan los índices de ajuste de los datos a la estructura de Fortalezas planteada para ambas muestras.

Tabla 15. Índices de ajuste de los datos a la estructura planteada .

Índices de Ajuste	Valores de los índices de ajuste	
	Muestra chilena	Muestra española
RMSEA	.032	.041
CIF	.945	.928
TLI	.936	.917
NFI	.902	.878
GFI	.961	.941
χ^2/gf	2.148	2.247

Estos índices, analizados en su conjunto, apuntan un ajuste aceptable de los datos al modelo en ambas muestras. En la muestra española el índice NFI se encuentra ligeramente por debajo de .900 lo que indica un ajuste moderado. Puesto que en general todos los demás índices ofrecen valores adecuados, la estructura se confirma.

2.3.4. Fiabilidad de los Factores del Análisis Factorial Confirmatorio.

Se presenta a continuación los análisis de fiabilidad, Alfa de Cronbach, de los factores obtenidos con el Análisis Factorial Confirmatorio (Tabla 16).

Tabla 16. Fiabilidades de los factores del análisis factorial confirmatorio.

Factores	N	Alfa de Cronbach	
		Muestra chilena	Muestra española
Autodefensa social	4	.640	.700
Hacer peticiones	2	.413	.580
Interacción con el sexo opuesto	4	.701	.732
Cesación de interés	7	.545	.640
Evitación de interacción	7	.626	.721

Se observa que los índices de fiabilidad de todos los factores son superiores a .50, a excepción de Hacer peticiones en muestra chilena (.413), índices de fiabilidad con un valor suficiente si la finalidad es investigadora (Guilford, 1954).

2.3.5 Validez Concurrente

Para el análisis de validez concurrente se ha recurrido al cuestionario de Personalidad Eficaz ampliado para adolescentes de Di Giusto (2013) y se han estudiado las correlaciones mediante el coeficiente de correlación de Pearson (rxy) entre ambos cuestionarios (el HHSS 1118 de 24 ítems y el CPE-ampliado para adolescentes de 72 ítems).

En la tabla 17 pueden verse los coeficientes de correlación entre los factores de factores del HHSS1118 y los factores del CPE-ampliado en la muestra chilena y española. En las columnas puede verse el cuestionario HHSS1118 que se pretende validar en este estudio y en las filas los factores del cuestionario de Personalidad Eficaz ampliado.

Tabla 17. *Coeficiente de correlación de Pearson entre los factores de ambos cuestionarios en ambas muestras*

	Muestra	Autodefensa social	Hacer peticiones	Interacción con el sexo opuesto	Casación de interés	Evitación de interacción
FORTALEZAS DEL YO						
Autoconcepto Social	Chilena	,267(**)	,211(**)	,305(**)	,258(**)	,269(**)
	Española	,267(**)	,283(**)	,329(**)	,197(**)	,297(**)
Autoconcepto Académico	Chilena	,036	,020	,046	,029	,073(*)
	Española	-,059	,027	-,154(**)	-,050	,012
Autoconcepto Físico	Chilena	,144(**)	,064(*)	,207(**)	,145(**)	,144(**)
	Española	,230(**)	,166(**)	,209(**)	,163(**)	,179(**)
Autoconcepto Familiar	Chilena	,128(**)	,095(**)	,123(**)	,139(**)	,161(**)
	Española	,087(*)	,109(**)	-,003	,042	,109(**)
DEMANDAS DEL YO						
MOTIVACIÓN						
Motivación Interna	Chilena	,008	-,064(*)	,029	,010	,023
	Española	-,094(*)	-,081(*)	-,101(**)	-,083(*)	-,076(*)
Evitación de Fracaso	Chilena	-,433(**)	-,390(**)	-,346(**)	-,498(**)	-,570(**)
	Española	-,387(**)	-,372(**)	-,254(**)	-,412(**)	-,535(**)
Motivación Externa	Chilena	-,060(*)	-,089(**)	,009	-,059	-,043
	Española	,078(*)	,071	,083(*)	,057	,022
ATRIBUCIÓN						
Atribución Interna por Capacidad	Chilena	,104(**)	,078(*)	,068(*)	,114(**)	,125(**)
	Española	-,011	,038	-,056	-,006	,034
Atribución Externa	Chilena	-,206(**)	-,188(**)	-,068(*)	-,211(**)	-,208(**)
	Española	-,147(**)	-,095(**)	-,003	-,105(**)	-,118(**)
Atribución Interna	Chilena	,092(**)	,044	,057	,101(**)	,113(**)

por Esfuerzo	Española	,069	,093(*)	,011	-,023	,048
EXPECTATIVAS						
Expectativa Interna por Capacidad	Chilena	,124(**)	,077(*)	,145(**)	,137(**)	,155(**)
Expectativa Externa	Española	,009	,061	-,018	,037	,045
Expectativa Interna por Esfuerzo	Chilena	-,015	-,068(*)	,067(*)	-,059	-,034
	Española	-,137(**)	-,133(**)	,023	-,111(**)	-,151(**)
	Chilena	,106(**)	,013	,077(*)	,088(**)	,097(**)
	Española	-,078(*)	-,014	-,093(*)	-,087(*)	-,015
RETOS DEL YO						
Fijarse en lo Positivo	Chilena	,094(**)	,023	,114(**)	,031	,123(**)
	Española	,074(*)	,075(*)	,099(**)	-,002	,080(*)
Introversión	Chilena	-,284(**)	-,315(**)	-,275(**)	-,363(**)	-,396(**)
	Española	-,387(**)	-,422(**)	-,257(**)	-,397(**)	-,492(**)
Acción Positiva y Esfuerzo	Chilena	,169(**)	,121(**)	,112(**)	,121(**)	,187(**)
	Española	,041	,088(*)	,027	,005	,107(**)
Huida	Chilena	-,378(**)	-,317(**)	-,257(**)	-,413(**)	-,456(**)
Intropunitiva	Española	-,393(**)	-,417(**)	-,273(**)	-,402(**)	-,504(**)
RELACIONES DEL YO						
Defensa de Derechos Propios	Chilena	,611(**)	,328(**)	,320(**)	,527(**)	,493(**)
	Española	,727(**)	,444(**)	,311(**)	,591(**)	,533(**)
Expresión de Enfado	Chilena	,498(**)	,421(**)	,313(**)	,611(**)	,561(**)
	Española	,516(**)	,472(**)	,307(**)	,670(**)	,644(**)
Hacer Peticiones	Chilena	,436(**)	,515(**)	,296(**)	,558(**)	,495(**)
	Española	,524(**)	,642(**)	,331(**)	,639(**)	,576(**)
Interacción con Personas que les Atraen	Chilena	,359(**)	,312(**)	,637(**)	,390(**)	,423(**)
	Española	,348(**)	,366(**)	,737(**)	,388(**)	,393(**)

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0.05 (bilateral).

Se observa que todos los factores del cuestionario HHSS1118 correlacionan de manera significativa al nivel .01 con los factores que evalúan las relaciones del yo en el cuestionario CPE-ampliado.

2.3.6. Análisis de Diferencias

2.3.6.1. Por Género y Curso

Para analizar el efecto de las variables categóricas género y curso sobre los factores del HHSS1118 se ha utilizado la técnica multivariada de análisis de la varianza (MANOVA).

A efectos de comprobación de los supuestos básicos del MANOVA, se ha utilizado el criterio de coeficientes de asimetría y curtosis comprendidos entre -2 y 2 (Pérez, 2004). En los resultados mostrados en la tabla 18, puede comprobarse que los

coeficientes obtenidos en todos los factores están dentro de dicho intervalo. Por ello se considera que el criterio de normalidad se cumple adecuadamente.

Tabla 18. Índices de asimetría y curtosis de los factores de ambas muestras

		Autodefensa social	Hacer peticiones	Interacción con el sexo opuesto	Casación de interés	Evitación de interacción
Muestra chilena	Asimetría	-,467	-,580	-,040	-,236	-,426
	Error típ. asimetría	,074	,074	,074	,074	,074
	Curtosis	-,414	-,634	-,680	-,121	-,280
	Error típ. de curtosis	,148	,148	,148	,148	,148
	Asimetría	,003	-,274	,442	,095	-,059
Muestra española	Error típ. asimetría	,090	,090	,090	,090	,090
	Curtosis	-,756	-,783	-,457	-,332	-,429
	Error típ. de curtosis	,179	,179	,179	,179	,179

A fin de comprobar la Heterocedasticidad se utilizó la prueba de Levene sobre la igualdad de las varianzas de error (tabla 19).

Tabla 19. Prueba de Levene de igualdad de varianzas para los factores.

		F	gl1	gl2	Sig.
Muestra chilena	Autodefensa social	1,630	11	1080	,085
	Hacer peticiones	2,714	11	1080	,002
	Interacciones con el sexo opuesto	,808	11	1080	,632
	Cesión de interés	2,200	11	1080	,013
	Evitación de interacción	1,610	11	1080	,090
Muestra española	Autodefensa social	3,018	11	729	,001
	Hacer peticiones	2,637	11	729	,003
	Interacciones con el sexo opuesto	2,040	11	729	,023
	Cesión de interés	1,081	11	729	,373
	Evitación de interacción	2,356	11	729	,007

De los resultados del test de Levene (tabla 19) puede observarse que se encuentra heterogeneidad de varianzas significativa en la variable Hacer peticiones en ambas muestras, además en la muestra chilena en el factor de Cesación de interés y en la muestra española en los factores Autodefensa social, Interacciones con el sexo opuesto y Evitación de interacción.

Dado que los tamaños de los grupos no son demasiado desproporcionados y podían considerarse relativamente iguales según el criterio de Tabachnich y Fidell (1996), se considera que la heterocedasticidad es asumible.

Como se había indicado, de los contrastes multivariados nos fijaremos en la lambda de Wilks con criterio de Pillai. Se presentan a continuación los contrastes en ambas en la muestra española y chilena, tabla 20 y 21 respectivamente.

Tabla 20. *Contrastes multivariados de la muestra chilena.*

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación
Intersección	Traza de Pillai	,961	5257,203(a)	5,000	1076,000	,000
	Lambda de Wilks	,039	5257,203(a)	5,000	1076,000	,000
Sexo	Traza de Pillai	,017	3,662(a)	5,000	1076,000	,003
	Lambda de Wilks	,983	3,662(a)	5,000	1076,000	,003
Curso	Traza de Pillai	,063	2,769	25,000	5400,000	,000
	Lambda de Wilks	,938	2,791	25,000	3998,665	,000
Sexo *	Traza de Pillai	,028	1,213	25,000	5400,000	,213
Curso	Lambda de Wilks	,972	1,214	25,000	3998,665	,212

a Estadístico exacto

Tabla 21. *Contrastes multivariados de la muestra española.*

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación
Intersección	Traza de Pillai	,937	2172,953(a)	5,000	725,000	,000
	Lambda de Wilks	,063	2172,953(a)	5,000	725,000	,000
Sexo	Traza de Pillai	,030	4,541(a)	5,000	725,000	,000
	Lambda de Wilks	,970	4,541(a)	5,000	725,000	,000
Curso	Traza de Pillai	,052	1,545	25,000	3645,000	,041
	Lambda de Wilks	,948	1,546	25,000	2694,757	,041
sexo * Curso	Traza de Pillai	,042	1,235	25,000	3645,000	,195
	Lambda de Wilks	,959	1,236	25,000	2694,757	,194

a Estadístico exacto

Cómo puede verse (tablas 20 y 21) existen diferencias en los factores del cuestionario teniendo en cuenta el Curso y el Género por separado en ambas muestras, pero no al combinar estas variables.

Pero el MANOVA solamente informa de la existencia de diferencias significativas, pero no nos indica en qué factores se dan esas diferencias. Para ello se debe considerar el resultado de los ANOVAs individuales de ambas muestras (tablas 22 y 23).

Tabla 22. Pruebas univariadas en función de la combinación de las variables género y curso en muestra chilena.

Fuente	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	Autodefensa social	152,555(a)	11	13,869	1,678	,073
	Hacar peticiones	84,645(b)	11	7,695	2,780	,001
	Interacciones con el sexo opuesto	388,866(c)	11	35,351	3,654	,000
	Cesión de interés	454,971(d)	11	41,361	2,543	,004
	Evitación de interacción	735,450(e)	11	66,859	4,201	,000
Intersección	Autodefensa social	110754,510	1	110754,510	13399,485	,000
	Hacar peticiones	29693,496	1	29693,496	10727,371	,000
	Interacciones con el sexo opuesto	82680,309	1	82680,309	8546,693	,000
	Cesión de interés	313742,239	1	313742,239	19287,574	,000
	Evitación de interacción	345273,699	1	345273,699	21696,818	,000
Sexo	Autodefensa social	6,110	1	6,110	,739	,390
	Hacar peticiones	1,114	1	1,114	,402	,526
	Interacciones con el sexo opuesto	155,131	1	155,131	16,036	,000
	Cesión de interés	62,387	1	62,387	3,835	,050
	Evitación de interacción	28,777	1	28,777	1,808	,179
Curso	Autodefensa social	129,118	5	25,824	3,124	,008
	Hacar peticiones	61,541	5	12,308	4,447	,001
	Interacciones con el sexo opuesto	171,884	5	34,377	3,554	,003
	Cesión de interés	381,945	5	76,389	4,696	,000
	Evitación de interacción	670,996	5	134,199	8,433	,000
sexo * curso	Autodefensa social	22,147	5	4,429	,536	,749
	Hacer peticiones	35,578	5	7,116	2,571	,025
	Interacciones con el sexo opuesto	69,124	5	13,825	1,429	,211
	Cesión de interés	81,135	5	16,227	,998	,418
	Evitación de interacción	155,237	5	31,047	1,951	,083

a R cuadrado = ,017 (R cuadrado corregida = ,007)

b R cuadrado = ,028 (R cuadrado corregida = ,018)

c R cuadrado = ,036 (R cuadrado corregida = ,026)

d R cuadrado = ,025 (R cuadrado corregida = ,015)

e R cuadrado = ,041 (R cuadrado corregida = ,031)

Tabla 23. Pruebas univariadas en función de la combinación de las variables género y curso en muestra española.

Fuente	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	Autodefensa social	218,490(a)	11	19,863	2,010	,025
	Hacar peticiones	76,428(b)	11	6,948	2,224	,012
	Interacciones con el sexo opuesto	305,578(c)	11	27,780	2,785	,001
	Cesión de interés	234,492(d)	11	21,317	1,125	,338
	Evitación de interacción	364,380(e)	11	33,125	1,532	,115
Intersección	Autodefensa social	58362,552	1	58362,552	5907,203	,000
	Hacar peticiones	15970,699	1	15970,699	5112,294	,000
	Interacciones con el sexo opuesto	44147,984	1	44147,984	4425,867	,000
	Cesión de interés	166276,695	1	166276,695	8773,029	,000
	Evitación de interacción	185679,447	1	185679,447	8588,101	,000
Sexo	Autodefensa social	125,632	1	125,632	12,716	,000
	Hacar peticiones	12,352	1	12,352	3,954	,047
	Interacciones con el sexo opuesto	79,860	1	79,860	8,006	,005
	Cesión de interés	68,728	1	68,728	3,626	,057
	Evitación de interacción	9,756	1	9,756	,451	,502
Curso	Autodefensa social	51,823	5	10,365	1,049	,388
	Hacar peticiones	29,691	5	5,938	1,901	,092
	Interacciones con el sexo opuesto	49,610	5	9,922	,995	,420
	Cesión de interés	74,756	5	14,951	,789	,558
	Evitación de interacción	260,035	5	52,007	2,405	,035
sexo * curso	Autodefensa social	21,620	5	4,324	,438	,822
	Hacar peticiones	29,856	5	5,971	1,911	,090
	Interacciones con el sexo opuesto	97,150	5	19,430	1,948	,084
	Cesión de interés	33,483	5	6,697	,353	,880
	Evitación de interacción	71,741	5	14,348	,664	,651

- a R cuadrado = ,029 (R cuadrado corregida = ,015)
b R cuadrado = ,032 (R cuadrado corregida = ,018)
c R cuadrado = ,040 (R cuadrado corregida = ,026)
d R cuadrado = ,017 (R cuadrado corregida = ,002)
e R cuadrado = ,023 (R cuadrado corregida = ,008)

Los resultados de la muestra chilena (tabla 22) indican que sí existen diferencias significativas en el factor Hacer peticiones al combinar las variables de

curso y género, lo que no se observaba en el MANOVA. En los demás factores las diferencias se dan al considerar las variables por separado.

En primer lugar se estudia el factor de Hacer peticiones donde se daban las diferencias en función de la combinación de variables género y curso.

Se presentan en la tabla 24 los descriptivos del factor Hacer peticiones en las combinaciones de cursos y géneros.

Tabla 24. *Descriptivos por curso y género del factor Hacer peticiones en muestra chilena.*

Curso	Género	N	Media	Desviación típica	Error típico
7° Básico	Hombre	82	5,8537	1,61109	,17791
	Mujer	135	6,1111	1,69577	,14595
8° Básico	Hombre	97	5,6701	1,77788	,18052
	Mujer	133	6,2331	1,72278	,14938
1° Medio	Hombre	73	6,0685	1,86584	,21838
	Mujer	141	6,1773	1,78999	,15074
2° Medio	Hombre	78	6,7564	1,22936	,13920
	Mujer	112	6,4911	1,55381	,14682
3° Medio	Hombre	46	6,4783	1,36201	,20082
	Mujer	115	6,1217	1,68141	,15679
4° Medio	Hombre	16	6,8125	1,27639	,31910
	Mujer	64	6,0469	1,71297	,21412
Total		1092	6,1813	1,67860	,05080

En este factor se han estudiado las diferencias en función de la variable género y curso mediante contraste post hoc de Games-Howell (Tabla 25).

Tabla 25. *Contraste Games y Howell respecto a las variables género y curso del factor Hacer peticiones en muestra chilena.*

		7° Básico		8° Básico		1° Medio		2° Medio		3° Medio		4° Medio	
		H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
7°	H												
Básico	M	,993											
8°	H	1,000	,758										
Básico	M	,894	1,000	,409									
1°	H	1,000	1,000	,961	1,000								
Medio	M	,965	1,000	,583	1,000	1,000							
2°	H	,005	,068	,000	,308	,261	,178						
Medio	M	,206	,797	,025	,986	,904	,942	,977					
3°	H	,464	,943	,124	,998	,965	,988	,992	1,000				
Medio	M	,993	1,000	,765	1,000	1,000	1,000	,109	,858	,961			
4°	H	,317	,690	,132	,874	,736	,802	1,000	,998	,999	,723		
Medio	M	1,000	1,000	,971	1,000	1,000	1,000	,204	,860	,946	1,000	,695	

H: Hombres; M: Mujeres

Se observa en la tabla 25 que las diferencias significativas se dan entre los siguientes grupos:

Los hombres de 8º Básico presentan una media significativamente menor a la de los hombres y mujeres de 2º Medio.

Y los hombres de 7º Básico presentan una media significativamente menor a la de los hombres de 2º Medio.

Con respecto al género se observan diferencias en el factor Interacción con el sexo opuesto. Se observa en la tabla 26 que en este factor la media de los hombres es significativamente superior a la de las mujeres.

Tabla 26. *Descriptivos por género de Interacción con el sexo opuesto en muestra chilena.*

	Interacción con el sexo opuesto	
	Hombre	Mujer
N	392	700
Media	10,7474	9,9657
Desv.tip.	3,12321	3,13483

Y en relación al curso las diferencias se dan en todos los factores del cuestionario.

Se presentan en la tabla 27 los descriptivos de los factores en los distintos cursos de la muestra chilena.

Tabla 27. *Descriptivos por curso en muestra chilena.*

Factor	Curso	N	Media	Desviación típica
Autodefensa social	7º Básico	217	11,4101	3,06148
	8º Básico	230	11,9261	2,77366
	1º Medio	214	11,9766	3,06340
	2º Medio	190	12,4053	2,67834
	3º Medio	161	12,3540	2,60387
	4º Medio	80	11,8750	3,02887
Hacar peticiones	7º Básico	217	6,0138	1,66522
	8º Básico	230	5,9957	1,76452
	1º Medio	214	6,1402	1,81257
	2º Medio	190	6,6000	1,43206
	3º Medio	161	6,2236	1,60068
	4º Medio	80	6,2000	1,65659

	7° Básico	217	9,7419	3,19255
	8° Básico	230	9,9391	3,05063
Interacciones con el sexo opuesto	1° Medio	214	10,7570	3,12146
	2° Medio	190	10,5263	3,24108
	3° Medio	161	10,4161	2,92950
	4° Medio	80	10,1250	3,40653
	7° Básico	217	19,1244	4,06181
	8° Básico	230	19,8435	3,84660
Cesión de interés	1° Medio	214	20,6682	4,18663
	2° Medio	190	20,4421	3,82201
	3° Medio	161	20,4658	4,04356
	4° Medio	80	20,3000	4,53230
	7° Básico	217	19,8525	4,26944
	8° Básico	230	20,7870	3,78376
Evitación de interacción	1° Medio	214	21,5374	4,30700
	2° Medio	190	21,8105	3,63637
	3° Medio	161	21,7826	3,86280
	4° Medio	80	21,2125	4,04936

Para conocer entre que cursos se dan las diferencias se ha procedido a utilizar los contrastes post-hoc, el contraste de Scheffé para los factores Autodefensa social, Interacciones con el sexo opuesto y Evitación de interacción y el contraste Games-Howell para los factores Hacer peticiones y Cesión de interés (Tabla 28).

Tabla 28. *Contrastes post-hoc. en función de la variable curso.*

Factor	Contraste post-hoc	(I) curso	(J) curso	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Autodefensa social	Scheffé	7° Básico	8° Básico	-,51595	,27169	,608
			1° Medio	-,56650	,27657	,522
			2° Medio	-,99512(*)	,28523	,033
			3° Medio	-,94390	,29861	,076
			4° Medio	-,46486	,37550	,909
			7° Básico	,51595	,27169	,608
			1° Medio	-,05055	,27266	1,000
			2° Medio	-,47918	,28144	,716
		8° Básico	3° Medio	-,42795	,29500	,834
			4° Medio	,05109	,37263	1,000
			7° Básico	,56650	,27657	,522
			8° Básico	,05055	,27266	1,000
		1° Medio	2° Medio	-,42863	,28616	,814
			3° Medio	-,37740	,29951	,903
			4° Medio	,10164	,37621	1,000
			7° Básico	,99512(*)	,28523	,033

		Medio	8° Básico	,47918	,28144	,716
			1° Medio	,42863	,28616	,814
			3° Medio	,05123	,30752	1,000
			4° Medio	,53026	,38262	,860
			7° Básico	,94390	,29861	,076
		3°	8° Básico	,42795	,29500	,834
		Medio	1° Medio	,37740	,29951	,903
			2° Básico	-,05123	,30752	1,000
			4° Medio	,47904	,39270	,914
			7° Básico	,46486	,37550	,909
		4°	8° Básico	-,05109	,37263	1,000
		Medio	1° Medio	-,10164	,37621	1,000
			2° Básico	-,53026	,38262	,860
			3° Medio	-,47904	,39270	,914
			8° Básico	,01817	,16222	1,000
		7°	1° Medio	-,12636	,16772	,975
		Básico	2° Medio	-,58618(*)	,15353	,002
			3° Medio	-,20978	,16939	,818
			4° Medio	-,18618	,21698	,956
			7° Básico	-,01817	,16222	1,000
		8°	1° Medio	-,14453	,16997	,958
		Básico	2° Medio	-,60435(*)	,15598	,002
			3° Medio	-,22795	,17161	,769
			4° Medio	-,20435	,21873	,937
			7° Básico	,12636	,16772	,975
			8° Básico	,14453	,16997	,958
		1°	2° Medio	-,45981	,16170	,053
		Medio	3° Medio	-,08342	,17682	,997
			4° Medio	-,05981	,22284	1,000
			7° Básico	,58618(*)	,15353	,002
		2°	8° Básico	,60435(*)	,15598	,002
		Medio	1° Medio	,45981	,16170	,053
			3° Medio	,37640	,16343	,196
			4° Medio	,40000	,21236	,417
			7° Básico	,20978	,16939	,818
		3°	8° Básico	,22795	,17161	,769
		Medio	1° Medio	,08342	,17682	,997
			2° Básico	-,37640	,16343	,196
			4° Medio	,02360	,22409	1,000
			7° Básico	,18618	,21698	,956
		4°	8° Básico	,20435	,21873	,937
		Medio	1° Medio	,05981	,22284	1,000
			2° Básico	-,40000	,21236	,417
			3° Medio	-,02360	,22409	1,000
			8° Básico	-,19719	,29682	,994
		7°	1° Medio	-1,01507(*)	,30216	,047
		Básico	2° Medio	-,78438	,31162	,276
			3° Medio	-,67421	,32624	,511
			4° Medio	-,38306	,41024	,972
		8°	7° Básico	,19719	,29682	,994
		Básico	1° Medio	-,81788	,29789	,185

		2° Medio	-,58719	,30748	,601
		3° Medio	-,47702	,32229	,822
		4° Medio	-,18587	,40711	,999
		7° Básico	1,01507(*)	,30216	,047
	1°	8° Básico	,81788	,29789	,185
	Medio	2° Medio	,23069	,31264	,990
		3° Medio	,34086	,32722	,955
		4° Medio	,63201	,41102	,797
		7° Básico	,78438	,31162	,276
	2°	8° Básico	,58719	,30748	,601
	Medio	1° Medio	-,23069	,31264	,990
		3° Medio	,11017	,33597	1,000
		4° Medio	,40132	,41802	,969
		7° Básico	,67421	,32624	,511
	3°	8° Básico	,47702	,32229	,822
	Medio	1° Medio	-,34086	,32722	,955
		2° Básico	-,11017	,33597	1,000
		4° Medio	,29115	,42903	,993
		7° Básico	,38306	,41024	,972
	4°	8° Básico	,18587	,40711	,999
	Medio	1° Medio	-,63201	,41102	,797
		2° Básico	-,40132	,41802	,969
		3° Medio	-,29115	,42903	,993
		8° Básico	-,71905	,37465	,392
	7°	1° Medio	-1,54380(*)	,39741	,002
	Básico	2° Medio	-1,31768(*)	,39104	,011
		3° Medio	-1,34141(*)	,42141	,020
		4° Medio	-1,17558	,57689	,327
		7° Básico	,71905	,37465	,392
	8°	1° Medio	-,82475	,38241	,260
	Básico	2° Medio	-,59863	,37579	,604
		3° Medio	-,62236	,40729	,646
		4° Medio	-,45652	,56666	,966
		7° Básico	1,54380(*)	,39741	,002
	1°	8° Básico	,82475	,38241	,260
	Medio	2° Medio	,22612	,39848	,993
		3° Medio	,20239	,42832	,997
		4° Medio	,36822	,58196	,988
		7° Básico	1,31768(*)	,39104	,011
	2°	8° Básico	,59863	,37579	,604
	Medio	1° Medio	-,22612	,39848	,993
		3° Medio	-,02373	,42242	1,000
		4° Medio	,14211	,57763	1,000
		7° Básico	1,34141(*)	,42141	,020
	3°	8° Básico	,62236	,40729	,646
	Medio	1° Medio	-,20239	,42832	,997
		2° Básico	,02373	,42242	1,000
		4° Medio	,16584	,59860	1,000
	4°	7° Básico	1,17558	,57689	,327
	Medio	8° Básico	,45652	,56666	,966
		1° Medio	-,36822	,58196	,988

Cesión de interés

Games-
Howell

Evitación de interacción	Scheffé	2° Básico	-,14211	,57763	1,000	
		3° Medio	-,16584	,59860	1,000	
		8° Básico	-,93442	,37825	,297	
		7° Básico	1° Medio	-1,68485(*)	,38506	,002
			2° Medio	-1,95799(*)	,39711	,000
			3° Medio	-1,93007(*)	,41574	,001
			4° Medio	-1,35997	,52279	,239
		8° Básico	7° Básico	,93442	,37825	,297
			1° Medio	-,75043	,37961	,563
			2° Medio	-1,02357	,39184	,235
			3° Medio	-,99565	,41071	,319
		1° Medio	4° Medio	-,42554	,51879	,984
			7° Básico	1,68485(*)	,38506	,002
			8° Básico	,75043	,37961	,563
			2° Medio	-,27314	,39841	,993
		2° Medio	3° Medio	-,24523	,41698	,997
			4° Medio	,32488	,52377	,996
			7° Básico	1,95799(*)	,39711	,000
			8° Básico	1,02357	,39184	,235
		3° Medio	1° Medio	,27314	,39841	,993
3° Medio	,02792		,42814	1,000		
4° Medio	,59803		,53270	,939		
7° Básico	1,93007(*)		,41574	,001		
4° Medio	8° Básico	,99565	,41071	,319		
	1° Medio	,24523	,41698	,997		
	2° Básico	-,02792	,42814	1,000		
	4° Medio	,57011	,54673	,955		
4° Medio	7° Básico	1,35997	,52279	,239		
	8° Básico	,42554	,51879	,984		
	1° Medio	-,32488	,52377	,996		
	2° Básico	-,59803	,53270	,939		
		3° Medio	-,57011	,54673	,955	

Se observa en la tabla 28 que las diferencias significativas se dan entre los siguientes cursos:

Factor de Autodefensa social

Los alumnos de 7° Básico tienen una media significativamente menor a los de 2° Medio.

Hacer peticiones

Los alumnos de 2° Medio tienen una media significativamente mayor a los de 7° y 8° Básico.

Interacciones con el sexo opuesto

Los alumnos de 7º Básico tienen una media significativamente menor a los de 1º Medio.

Cesión de interés

Los alumnos de 7º Básico tienen una media significativamente menor a los de 1º, 2º y 3º Medio.

Evitación de interacción

Los alumnos de 7º Básico tienen una media significativamente menor a los de 1º, 2º y 3º Medio.

Los resultados de la muestra española (tabla 23) indican, al igual que se veía en el MANOVA, que no existen diferencias significativas al combinar las variables de curso y género en ningún factor, pero sí al considerarlas por separado.

En primer lugar se estudian los factores Autodefensa social, Hacer peticiones e Interacciones con el sexo opuesto, donde existen diferencias de género. Se observa en la tabla 29 que la media de los hombres es significativamente mayor a la de las mujeres en todos estos factores.

Tabla 29 Descriptivos en función del género en muestra española.

Factor	Género	N	Media	Desviación típ.
Autodefensa social	Hombre	410	10,7927	3,13330
	Mujer	331	9,9003	3,14291
Hacer peticiones	Hombre	410	5,5415	1,75505
	Mujer	331	5,2568	1,80837
Interacciones con el sexo opuesto	Hombre	410	9,3732	3,21591
	Mujer	331	8,4320	3,10680

En relación al curso las diferencias se dan en el factor Evitación de interacción.

Se presentan en la tabla 30 los descriptivos del factor en los distintos cursos de la muestra española.

Tabla 30. *Descriptivos del factor Evitación de interacción en función del curso en muestra española.*

	N	Media	Desviación típica
1º ESO	170	18,8059	5,28624
2º ESO	131	17,4351	4,47403
3º ESO	146	18,0068	4,75684
4º ESO	138	19,0870	4,09464
1º Bach.	116	18,7672	4,47672
2º Bach.	40	17,8250	4,08805

Para conocer entre que cursos se dan las diferencias se ha procedido a se ha aplicado el contraste post-hoc de Games-Howell (tabla 31)

Tabla 31. *Contraste Games y Howell respecto a las variables curso del factor Evitación de interacción en muestra española.*

(I) curso	(J) curso	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
1º ESO	2º ESO	1,37077	,56319	,148
	3º ESO	,79903	,56512	,719
	4º ESO	-,28107	,53467	,995
	1º Bach.	,03864	,58064	1,000
	2º Bach.	,98088	,76301	,792
2º ESO	1º ESO	-1,37077	,56319	,148
	3º ESO	-,57173	,55478	,907
	4º ESO	-1,65184(*)	,52373	,022
	1º Bach.	-1,33213	,57059	,184
	2º Bach.	-,38989	,75538	,995
3º ESO	1º ESO	-,79903	,56512	,719
	2º ESO	,57173	,55478	,907
	4º ESO	-1,08011	,52581	,315
	1º Bach.	-,76039	,57249	,769
	2º Bach.	,18185	,75683	1,000
4º ESO	1º ESO	,28107	,53467	,995
	2º ESO	1,65184(*)	,52373	,022
	3º ESO	1,08011	,52581	,315
	1º Bach.	,31972	,54246	,992
	2º Bach.	1,26196	,73437	,525
1º Bach.	1º ESO	-,03864	,58064	1,000
	2º ESO	1,33213	,57059	,184
	3º ESO	,76039	,57249	,769
	4º ESO	-,31972	,54246	,992

	2° Bach.	,94224	,76849	,823
	1° ESO	-,98088	,76301	,792
	2° ESO	,38989	,75538	,995
2° Bach.	3° ESO	-,18185	,75683	1,000
	4° ESO	-1,26196	,73437	,525
	1° Bach.	-,94224	,76849	,823

Se observa en la tabla 31 que las diferencias significativas se dan entre los alumnos de 2º de ESO con los alumnos de 4º de ESO, cuya media es significativamente mayor a los primeros.

2.3.6.2 Por País (CHILE Y ESPAÑA)

Para analizar las diferencias entre ambas muestras, sobre los factores del HHSS1118, se ha utilizado la técnica T de Student. Al observar las medias en los factores (tabla 32) observamos que las puntuaciones de los alumnos chilenos son superiores en todos los factores.

Tabla 32. Descriptivos del HHSS1118 en ambas muestras.

Factores	PAIS	N	Media	Desviación tñp.
Autodefensa social	CHILE	1092	11,9762	2,88480
	ESPAÑA	741	10,3941	3,16675
Hacer peticiones	CHILE	1092	6,1813	1,67860
	ESPAÑA	741	5,4143	1,78349
Interacciones con el sexo opuesto	CHILE	1092	10,2463	3,15164
	ESPAÑA	741	8,9528	3,19995
Cesión de interés	CHILE	1092	20,0916	4,06443
	ESPAÑA	741	17,3968	4,35756
Evitación de interacción	CHILE	1092	21,1044	4,05305
	ESPAÑA	741	18,3995	4,66814

Para comprobar si las diferencias encontradas en la tabla 32 son significativas o debidas al azar se procede a realizar la prueba T de Student de diferencias de medias (Tabla 33).

Tabla 33. Prueba T de Student en función del país.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Autodefensa social	Se han asumido varianzas iguales	12,260	,000	11,073	1831	,000
	No se han asumido varianzas iguales			10,878	1488,023	,000
Hacer peticiones	Se han asumido varianzas iguales	1,979	,160	9,360	1831	,000
	No se han asumido varianzas iguales			9,252	1523,610	,000
Interacciones con el sexo opuesto	Se han asumido varianzas iguales	,004	,951	8,570	1831	,000
	No se han asumido varianzas iguales			8,545	1572,646	,000
Cesión de interés	Se han asumido varianzas iguales	4,983	,026	13,528	1831	,000
	No se han asumido varianzas iguales			13,349	1513,776	,000
Evitación de interacción	Se han asumido varianzas iguales	16,501	,000	13,179	1831	,000
	No se han asumido varianzas iguales			12,830	1435,859	,000

Como observamos en la (tabla 33) se encuentran diferencias significativas en todos los factores del HHSS1118, encontrándonos que las medias de los alumnos chilenos son significativamente mayores a la de los alumnos españoles.

2.3.7. Baremos

La confección de los baremos del cuestionario se basa en las diferencias encontradas en función de las variables de género y curso.

En primer lugar se presentan los baremos generales de la muestra chilena y española, tabla 34 y 35 respectivamente.

Tabla 34. Baremos generales del HHSS1118 en muestra chilena.

		Autodefensa social	Hacer peticiones	Interacciones con el sexo opuesto	Cesión de interés	Evitación de interacción
N	Válidos	1092	1092	1092	1092	1092
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		11,9762	6,1813	10,2463	20,0916	21,1044
Mediana		12,0000	6,0000	10,0000	20,0000	21,5000
Desv. típ.		2,88480	1,67860	3,15164	4,06443	4,05305
Varianza		8,322	2,818	9,933	16,520	16,427

Asimetría		-,467	-,580	-,040	-,236	-,426
Error típ. de asimetría		,074	,074	,074	,074	,074
Curtosis		-,414	-,634	-,680	-,121	-,280
Error típ. de curtosis		,148	,148	,148	,148	,148
Mínimo		4,00	2,00	4,00	7,00	7,00
Máximo		16,00	8,00	16,00	29,00	28,00
Percentiles	10	8,0000	4,0000	6,0000	15,0000	16,0000
	20	9,0000	5,0000	8,0000	17,0000	17,0000
	25	10,0000	5,0000	8,0000	17,2500	18,0000
	30	11,0000	5,0000	9,0000	18,0000	19,0000
	40	11,0000	6,0000	9,0000	19,0000	20,0000
	50	12,0000	6,0000	10,0000	20,0000	21,5000
	60	13,0000	7,0000	11,0000	21,0000	23,0000
	70	14,0000	8,0000	12,0000	23,0000	24,0000
	75	14,0000	8,0000	13,0000	23,0000	24,0000
	80	15,0000	8,0000	13,0000	24,0000	25,0000
	90	16,0000	8,0000	15,0000	25,0000	26,0000

Tabla 35. Baremos generales del HHSS1118 en muestra española.

		Autodefensa social	Hacer peticiones	Interacciones con el sexo opuesto	Cesión de interés	Evitación de interacción
N	Válidos	741	741	741	741	741
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		10,3941	5,4143	8,9528	17,3968	18,3995
Mediana		10,0000	6,0000	9,0000	17,0000	18,0000
Desv. típ.		3,16675	1,78349	3,19995	4,35756	4,66814
Varianza		10,028	3,181	10,240	18,988	21,792
Asimetría		,003	-,274	,442	,095	-,059
Error típ. de asimetría		,090	,090	,090	,090	,090
Curtosis		-,756	-,783	-,457	-,332	-,429
Error típ. de curtosis		,179	,179	,179	,179	,179
Mínimo		4,00	2,00	4,00	7,00	7,00
Máximo		16,00	8,00	16,00	29,00	28,00
Percentiles	10	6,0000	3,0000	5,0000	12,0000	12,0000
	20	8,0000	4,0000	6,0000	14,0000	14,0000
	25	8,0000	4,0000	7,0000	14,0000	15,0000
	30	9,0000	5,0000	7,0000	15,0000	16,0000
	40	9,0000	5,0000	8,0000	16,0000	17,0000
	50	10,0000	6,0000	9,0000	17,0000	18,0000
	60	11,0000	6,0000	9,0000	18,0000	20,0000
	70	12,0000	6,0000	10,0000	20,0000	21,0000
	75	13,0000	7,0000	11,0000	20,0000	22,0000

80	13,0000	7,0000	12,0000	21,0000	22,0000
90	15,0000	8,0000	13,0000	23,0000	25,0000

A continuación se presentan los baremos de la muestra chilena en función de las diferencias encontradas.

En función de las diferencias al combinar las variables género y curso (tabla 36)

Tabla 36. Baremos del factor Hacer peticiones en función de las variables género y curso muestra chilena.

		7° Básico		8° Básico		1° Medio		2° Medio		3° Medio		4° Medio	
		H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
N	Válidos	82	135	97	133	73	141	78	112	46	115	16	64
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		5,8537	6,1111	5,6701	6,2331	6,0685	6,1773	6,7564	6,4911	6,4783	6,1217	6,8125	6,0469
Mediana		6,0000	6,0000	6,0000	7,0000	6,0000	6,0000	7,0000	7,0000	7,0000	6,0000	7,0000	6,0000
Desv. típ.		1,61109	1,69577	1,77788	1,72278	1,86584	1,78999	1,22936	1,55381	1,36201	1,68141	1,27639	1,71297
Varianza		2,596	2,876	3,161	2,968	3,481	3,204	1,511	2,414	1,855	2,827	1,629	2,934
Asimetría		-,301	-,428	-,280	-,693	-,511	-,642	-,766	-,761	-,890	-,488	-,482	-,447
Error típ. de asimetría		,266	,209	,245	,210	,281	,204	,272	,228	,350	,226	,564	,299
Curtosis		-,686	-,791	-,789	-,581	-,818	-,645	-,101	-,506	1,085	-,871	-1,533	-,950
Error típ. de curtosis		,526	,414	,485	,417	,555	,406	,538	,453	,688	,447	1,091	,590
Mínimo		2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00	2,00	5,00	2,00
Máximo		8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00
Percentiles	10	4,0000	4,0000	3,0000	4,0000	4,0000	3,2000	5,0000	4,0000	5,0000	3,6000	5,0000	4,0000
	20	4,0000	5,0000	4,0000	4,8000	4,0000	5,0000	6,0000	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	4,0000
	25	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	6,0000	5,0000	6,0000	5,0000	5,2500	4,2500
	30	5,0000	5,0000	5,0000	5,2000	5,0000	5,0000	6,0000	6,0000	6,0000	5,0000	6,0000	5,0000
	40	5,0000	6,0000	5,0000	6,0000	5,0000	6,0000	7,0000	6,0000	6,0000	6,0000	6,8000	6,0000
	50	6,0000	6,0000	6,0000	7,0000	6,0000	6,0000	7,0000	7,0000	7,0000	6,0000	7,0000	6,0000
	60	6,0000	7,0000	6,0000	7,0000	7,0000	7,0000	7,0000	7,0000	7,0000	7,0000	8,0000	7,0000
	70	7,0000	8,0000	7,0000	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000	7,0000	7,2000	8,0000	7,0000
	75	7,0000	8,0000	7,0000	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000
	80	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000
90	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000	

H: Hombre

M: Mujer

En función de las diferencias en la variable género (tabla 37)

Tabla 37. Baremos del factor Interacción con el sexo opuesto función de la variable género en muestra chilena.

		Hombre	Mujer
N	Válidos	392	700
	Perdidos	0	0
Media		10,7474	9,9657
Mediana		11,0000	10,0000
Desv. típ.		3,12321	3,13483
Varianza		9,754	9,827
Asimetría		-,084	-,017
Error típ. de asimetría		,123	,092
Curstosis		-,662	-,692
Error típ. de curstosis		,246	,185
Mínimo		4,00	4,00
Máximo		16,00	16,00
Percentiles	10	6,0000	6,0000
	20	8,0000	7,0000
	25	9,0000	8,0000
	30	9,0000	8,0000
	40	10,0000	9,0000
	50	11,0000	10,0000
	60	12,0000	11,0000
	70	13,0000	12,0000
	75	13,0000	12,0000
	80	14,0000	13,0000
	90	15,0000	14,0000

En función de las diferencias en la variable curso (tabla 38, 39, 40, 41 y 42)

Tabla 38. Baremos de 1 factor Autodefensa social en función de la variable curso en muestra chilena.

		7° Básico	8° Básico	1° Medio	2° Medio	3° Medio	4° Medio
N	Válidos	217	230	214	190	161	80
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		11,4101	11,9261	11,9766	12,4053	12,3540	11,8750
Mediana		12,0000	12,0000	12,0000	13,0000	13,0000	12,0000
Desv. típ.		3,06148	2,77366	3,06340	2,67834	2,60387	3,02887
Varianza		9,373	7,693	9,384	7,174	6,780	9,174
Asimetría		-,306	-,552	-,415	-,533	-,376	-,570
Error típ. de asimetría		,165	,160	,166	,176	,191	,269
Curtosis		-,657	,005	-,684	-,390	-,475	-,272
Error típ. de curtosis		,329	,320	,331	,351	,380	,532
Mínimo		4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	4,00
Máximo		16,00	16,00	16,00	16,00	16,00	16,00
Percentiles	10	7,0000	8,0000	8,0000	9,0000	9,0000	8,0000
	20	9,0000	10,0000	9,0000	10,0000	10,0000	9,0000
	25	9,0000	10,0000	10,0000	11,0000	10,5000	10,0000
	30	10,0000	11,0000	11,0000	11,0000	11,0000	10,3000
	40	11,0000	11,0000	11,0000	12,0000	12,0000	12,0000
	50	12,0000	12,0000	12,0000	13,0000	13,0000	12,0000
	60	13,0000	13,0000	13,0000	13,0000	13,0000	13,0000
	70	13,0000	14,0000	14,0000	14,0000	14,0000	14,0000
	75	14,0000	14,0000	15,0000	15,0000	14,5000	14,0000
	80	14,0000	14,0000	15,0000	15,0000	15,0000	15,0000
90	16,0000	16,0000	16,0000	16,0000	16,0000	16,0000	

Tabla 39. Baremos del factor Interacciones con el sexo opuesto en función de la variable curso en muestra chilena.

		7° Básico	8° Básico	1° Medio	2° Medio	3° Medio	4° Medio
N	Válidos	217	230	214	190	161	80
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		9,7419	9,9391	10,7570	10,5263	10,4161	10,1250
Mediana		10,0000	10,0000	11,0000	11,0000	10,0000	10,0000
Desv. típ.		3,19255	3,05063	3,12146	3,24108	2,92950	3,40653
Varianza		10,192	9,306	9,743	10,505	8,582	11,604
Asimetría		,077	,071	-,088	-,199	,019	-,175
Error típ. de asimetría		,165	,160	,166	,176	,191	,269
Curtosis		-,663	-,571	-,682	-,732	-,693	-,644
Error típ. de curtosis		,329	,320	,331	,351	,380	,532
Mínimo		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Máximo		16,00	16,00	16,00	16,00	16,00	16,00
Percentiles	10	5,0000	6,0000	7,0000	6,0000	7,0000	5,0000
	20	7,0000	7,0000	8,0000	7,0000	8,0000	7,2000
	25	7,5000	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000	8,0000
	30	8,0000	8,0000	9,0000	9,0000	9,0000	9,0000
	40	9,0000	9,0000	10,0000	10,0000	10,0000	10,0000
	50	10,0000	10,0000	11,0000	11,0000	10,0000	10,0000
	60	10,0000	11,0000	12,0000	12,0000	11,0000	11,0000
	75	11,0000	11,7000	13,0000	12,0000	12,0000	12,0000

80	13,0000	13,0000	13,0000	13,0000	13,0000	14,0000
90	14,0000	14,0000	15,5000	15,0000	14,0000	15,0000

Tabla 40. Baremos del factor Cesión de interés en función de la variable curso en muestra chilena.

		7° Básico	8° Básico	1° Medio	2° Medio	3° Medio	4° Medio
N	Válidos	217	230	214	190	161	80
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		19,1244	19,8435	20,6682	20,4421	20,4658	20,3000
Mediana		19,0000	20,0000	21,0000	21,0000	21,0000	20,0000
Desv. típ.		4,06181	3,84660	4,18663	3,82201	4,04356	4,53230
Varianza		16,498	14,796	17,528	14,608	16,350	20,542
Asimetría		-,070	-,300	-,242	-,187	-,350	-,463
Error típ. de asimetría		,165	,160	,166	,176	,191	,269
Curtosis		,011	,444	-,194	-,418	-,024	-,541
Error típ. de curtosis		,329	,320	,331	,351	,380	,532
Mínimo		8,00	8,00	7,00	10,00	9,00	10,00
Máximo		29,00	29,00	29,00	29,00	29,00	28,00
Percentiles	10	14,0000	15,0000	15,5000	15,0000	15,0000	13,0000
	20	16,0000	17,0000	17,0000	17,0000	17,0000	17,0000
	25	17,0000	18,0000	18,0000	18,0000	18,0000	17,2500
	30	17,0000	18,0000	18,0000	18,3000	18,0000	18,0000
	40	18,0000	19,0000	19,0000	20,0000	20,0000	20,0000
	50	19,0000	20,0000	21,0000	21,0000	21,0000	20,0000
	60	20,0000	21,0000	22,0000	22,0000	22,0000	22,0000
	70	21,0000	22,0000	23,5000	23,0000	23,0000	23,0000
	75	22,0000	22,0000	24,0000	23,0000	23,0000	24,0000
	80	23,0000	23,0000	24,0000	24,0000	24,0000	25,0000
	90	25,0000	25,0000	26,0000	25,0000	25,0000	26,0000

Tabla 41. Baremos del factor Evitación de interacción en función de la variable curso en muestra chilena.

		7° Básico	8° Básico	1° Medio	2° Medio	3° Medio	4° Medio
N	Válidos	217	230	214	190	161	80
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		19,8525	20,7870	21,5374	21,8105	21,7826	21,2125
Mediana		19,0000	21,0000	22,0000	22,0000	22,0000	21,0000
Desv. típ.		4,26944	3,78376	4,30700	3,63637	3,86280	4,04936
Varianza		18,228	14,317	18,550	13,223	14,921	16,397
Asimetría		,041	-,437	-,604	-,537	-,692	-,470
Error típ. de asimetría		,165	,160	,166	,176	,191	,269
Curtosis		-,594	-,020	-,119	-,228	,213	,281
Error típ. de curtosis		,329	,320	,331	,351	,380	,532
Mínimo		8,00	10,00	7,00	12,00	10,00	8,00
Máximo		28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00
Percentiles	10	15,0000	16,0000	16,0000	17,0000	16,2000	16,0000
	20	16,0000	18,0000	18,0000	19,0000	18,4000	17,2000
	25	17,0000	18,0000	18,0000	19,0000	19,0000	19,0000
	30	17,0000	19,0000	19,0000	20,0000	20,0000	19,3000
	40	18,0000	20,0000	21,0000	21,0000	21,0000	20,4000
	50	19,0000	21,0000	22,0000	22,0000	22,0000	21,0000
	60	21,0000	22,0000	23,0000	23,0000	23,0000	22,0000
	70	22,0000	23,0000	25,0000	24,0000	24,0000	24,0000
	75	23,0000	24,0000	25,0000	25,0000	25,0000	24,0000

80	24,0000	24,8000	25,0000	25,0000	25,0000	25,0000
90	26,0000	25,0000	27,0000	26,0000	26,0000	26,9000

A continuación se presentan los baremos de la muestra española en función de las diferencias encontradas.

En función de las diferencias en la variable género (tabla 42)

Tabla 42. Baremos en función de la variable género en muestra española.

		Autodefensa social		Hacer peticiones		Interacciones con el sexo opuesto	
		H	M	H	M	H	M
N	Válidos	410	331	410	331	410	331
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		10,7927	9,9003	5,5415	5,2568	9,3732	8,4320
Mediana		11,0000	10,0000	6,0000	5,0000	9,0000	8,0000
Desv. típ.		3,13330	3,14291	1,75505	1,80837	3,21591	3,10680
Varianza		9,818	9,878	3,080	3,270	10,342	9,652
Asimetría		-,135	,178	-,316	-,218	,335	,591
Error típ. de asimetría		,121	,134	,121	,134	,121	,134
Curtosis		-,715	-,669	-,725	-,842	-,597	-,150
Error típ. de curtosis		,240	,267	,240	,267	,240	,267
Mínimo		4,00	4,00	2,00	2,00	4,00	4,00
Máximo		16,00	16,00	8,00	8,00	16,00	16,00
Percentiles	10	7,0000	6,0000	3,0000	2,0000	5,0000	4,0000
	20	8,0000	7,0000	4,0000	4,0000	7,0000	6,0000
	25	8,0000	8,0000	4,0000	4,0000	7,0000	6,0000
	30	9,0000	8,0000	5,0000	4,0000	7,0000	7,0000
	40	10,0000	9,0000	5,0000	5,0000	8,0000	7,0000
	50	11,0000	10,0000	6,0000	5,0000	9,0000	8,0000
	60	12,0000	11,0000	6,0000	6,0000	10,0000	9,0000
	70	13,0000	12,0000	6,0000	6,0000	11,0000	10,0000
	75	13,0000	12,0000	7,0000	7,0000	12,0000	10,0000
80	14,0000	13,0000	7,0000	7,0000	12,0000	11,0000	
90	15,0000	15,0000	8,0000	8,0000	14,0000	13,0000	

H: Hombre

M: Mujer

En función de las diferencias en la variable curso (tabla 43)

Tabla 43. Baremos del factor Evitación de interacción en función de la variable curso en muestra española.

		1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º Bach.	2º Bach.
N	Válidos	170	131	146	138	116	40
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		18,8059	17,4351	18,0068	19,0870	18,7672	17,8250
Mediana		18,0000	17,0000	18,0000	19,0000	19,0000	18,0000
Desv. típ.		5,28624	4,47403	4,75684	4,09464	4,47672	4,08805
Varianza		27,944	20,017	22,628	16,766	20,041	16,712
Asimetría		,007	-,049	-,099	-,318	,025	-,126
Error típ. de asimetría		,186	,212	,201	,206	,225	,374
Curtosis		-,893	-,278	-,343	,124	-,431	-,140
Error típ. de curtosis		,370	,420	,399	,410	,446	,733
Mínimo		7,00	7,00	7,00	7,00	8,00	8,00
Máximo		28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	26,00
Percentiles	10	12,0000	11,0000	12,0000	14,0000	13,0000	13,0000
	20	14,0000	14,0000	14,0000	16,0000	15,0000	14,0000
	25	15,0000	14,0000	15,0000	16,7500	15,0000	15,0000
	30	16,0000	15,0000	16,0000	17,0000	16,0000	16,0000
	40	17,0000	16,0000	17,0000	18,0000	18,0000	17,0000
	50	18,0000	17,0000	18,0000	19,0000	19,0000	18,0000
	60	20,0000	19,0000	19,0000	20,0000	20,0000	19,0000
	70	22,0000	20,0000	21,0000	21,0000	21,0000	20,0000
	75	23,0000	20,0000	21,0000	22,0000	22,0000	20,0000
	80	24,0000	21,0000	22,0000	23,0000	22,0000	21,8000
90	26,0000	23,0000	24,0000	24,0000	25,0000	23,0000	

2.3.8 Análisis de Clúster o Conglomerados

Uno de los objetivos principales planteados de este trabajo es establecer Tipologías Modales Multivariadas de Habilidades sociales en contextos educativos adolescentes. Para ello se ha seguido la técnica de análisis de clúster no jerarquizado (k-medias). Para establecer el valor de K se han realizado exploraciones de modelos de agrupaciones desde tres hasta siete grupos y se ha procedido a escoger los tipos de tres agrupaciones en todos los factores puesto permite describir los distintos perfiles de funcionamiento de cada categoría de manera parsimoniosa y consistente.

En las Tablas 44 y 45 se presentan los baremos generales de los factores del cuestionario de la muestra chilena y española respectivamente, que servirán de guía para conocer la posición relativa de los sujetos agrupados en cada uno de los clústeres de ambas muestras.

Tabla 44. Baremos generales del HHSS1118 en muestra chilena.

		Autodefensa social	Hacer peticiones	Interacciones con el sexo opuesto	Cesión de interés	Evitación de interacción
N	Válidos	1092	1092	1092	1092	1092
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		11,9762	6,1813	10,2463	20,0916	21,1044
Mediana		12,0000	6,0000	10,0000	20,0000	21,5000
Desv. típ.		2,88480	1,67860	3,15164	4,06443	4,05305
Varianza		8,322	2,818	9,933	16,520	16,427
Asimetría		-,467	-,580	-,040	-,236	-,426
Error típ. de asimetría		,074	,074	,074	,074	,074
Curtosis		-,414	-,634	-,680	-,121	-,280
Error típ. de curtosis		,148	,148	,148	,148	,148
Mínimo		4,00	2,00	4,00	7,00	7,00
Máximo		16,00	8,00	16,00	29,00	28,00
Percentiles	10	8,0000	4,0000	6,0000	15,0000	16,0000
	20	9,0000	5,0000	8,0000	17,0000	17,0000
	25	10,0000	5,0000	8,0000	17,2500	18,0000
	30	11,0000	5,0000	9,0000	18,0000	19,0000
	40	11,0000	6,0000	9,0000	19,0000	20,0000
	50	12,0000	6,0000	10,0000	20,0000	21,5000
	60	13,0000	7,0000	11,0000	21,0000	23,0000
	70	14,0000	8,0000	12,0000	23,0000	24,0000
	75	14,0000	8,0000	13,0000	23,0000	24,0000
	80	15,0000	8,0000	13,0000	24,0000	25,0000
90	16,0000	8,0000	15,0000	25,0000	26,0000	

Tabla 45. Baremos generales del HHSS1118 en muestra española.

		Autodefensa social	Hacer peticiones	Interacciones con el sexo opuesto	Cesión de interés	Evitación de interacción
N	Válidos	741	741	741	741	741
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		10,3941	5,4143	8,9528	17,3968	18,3995
Mediana		10,0000	6,0000	9,0000	17,0000	18,0000
Desv. típ.		3,16675	1,78349	3,19995	4,35756	4,66814
Varianza		10,028	3,181	10,240	18,988	21,792
Asimetría		,003	-,274	,442	,095	-,059
Error típ. de asimetría		,090	,090	,090	,090	,090
Curtosis		-,756	-,783	-,457	-,332	-,429
Error típ. de curtosis		,179	,179	,179	,179	,179
Mínimo		4,00	2,00	4,00	7,00	7,00
Máximo		16,00	8,00	16,00	29,00	28,00
Percentiles	10	6,0000	3,0000	5,0000	12,0000	12,0000
	20	8,0000	4,0000	6,0000	14,0000	14,0000
	25	8,0000	4,0000	7,0000	14,0000	15,0000
	30	9,0000	5,0000	7,0000	15,0000	16,0000
	40	9,0000	5,0000	8,0000	16,0000	17,0000
	50	10,0000	6,0000	9,0000	17,0000	18,0000
	60	11,0000	6,0000	9,0000	18,0000	20,0000
	70	12,0000	6,0000	10,0000	20,0000	21,0000
	75	13,0000	7,0000	11,0000	20,0000	22,0000
	80	13,0000	7,0000	12,0000	21,0000	22,0000
90	15,0000	8,0000	13,0000	23,0000	25,0000	

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en la exploración del modelo de tres agrupaciones en ambas muestras.

Se exponen en la tabla 46 los centros de conglomerados de los tres clusters en cada uno de los factores de ambas muestras.

Tabla 46. Centros de conglomerados finales en ambas muestras.

	Conglomerado					
	Muestra chilena			Muestra española		
	1	2	3	1	2	3
Autodefensa social	9,00	11,98	14,27	13,94	10,57	7,51
Hacer peticiones	4,74	6,26	7,19	6,99	5,62	3,95
Interacciones con el sexo opuesto	8,04	9,90	12,40	11,56	8,86	7,17
Cesión de interés	15,69	19,70	24,00	22,60	17,81	12,94
Evitación de interacción	16,08	21,10	24,98	24,02	18,95	13,43

Para una interpretación más rápida y sencilla se muestran las puntuaciones centil de cada Tipología en cada factor de la categoría de fortalezas (tabla 47).

Tabla 47. Puntuación centil de cada Tipología en ambas muestras.

	Conglomerado					
	Muestra chilena			Muestra española		
	1	2	3	1	2	3
Autodefensa social	20	50	75	80	60	20
Hacer peticiones	20	50	60	75	50	20
Interacciones con el sexo opuesto	25	50	70	80	50	30
Cesión de interés	10	50	80	90	60	10
Evitación de interacción	10	50	80	90	50	20

El ANOVA de la tabla 48 valida los clústeres obtenidos al poner de manifiesto diferencias significativas en las puntuaciones de cada una de las tres Tipologías establecidas en ambas muestras.

Tabla 48. ANOVA para los centros de conglomerados de los cinco factores en los tres clústeres de ambas muestras.

	Muestra chilena		Muestra española	
	F	Sig.	F	Sig.
Autodefensa social	484,185	.000	452.793	.000
Hacer peticiones	237,189	.000	242.976	.000
Interacciones con el sexo opuesto	210,269	.000	123.213	.000
Cesión de interés	805,614	.000	720.069	.000
Evitación de interacción	1168,636	.000	841.007	.000

En la tabla 49 se presentan el número de sujetos de la muestra que el análisis de Tipologías Modales Multivariadas presentado ha enmarcado dentro de cada Tipología.

Tabla 49. Número de casos dentro de cada conglomerado en ambas muestra.

	Muestra chilena		Muestra española	
	N	%	N	%
Tipo 1	273	25.00	171	23.07
Tipo 2	465	42.58	339	45.76
Tipo 3	354	32.42	231	31.17
Válidos	1092	100	741	100

Con el resultado de la exploración de los tres tipos nos encontramos que existen coincidencias de las mismas en ambas muestras:

Muestra chilena

Tipo 1: INHABIL SOCIAL : Presenta puntuaciones bajas en todos los factores. Se encuentra en el percentil 10 en los factores de Evitación de interacción y Cesación de interés, en el 20 en los factores de Autodefensa social y Hacer peticiones y obtiene una puntuación algo mayor (percentil 25) en el factor de Interacción con el sexo opuesto. Es el tipo que recoge menos alumnos (25.00%).

Tipo 2: HABIL SOCIAL MODERADO Este tipo presenta puntuaciones medias (percentil 50) en todos los factores. Este tipo es el más numeroso con 465 alumnos (42.58%).

Tipo 3: HABIL SOCIAL ALTO Obtiene puntuaciones contrapuestas al tipo 1. Sus puntuaciones son altas en todos los factores. Presentan puntuaciones en el percentil 80 Evitación de interacción y Cesación de interés, un percentil 75 en el factor de Autodefensa social, un percentil 70 en el factor de Interacción con el sexo opuesto y un percentil 60 en el factor Hacer peticiones. Este tipo cuenta con el 32.42% de los alumnos.

Muestra española

Tipo 1: HABIL SOCIAL ALTO. Sus puntuaciones centiles son similares a las del Tipo 3 de la muestra chilena. Sus puntuaciones son altas en todos los factores. Presentan puntuaciones en el percentil 90 Evitación de interacción y Cesación de interés, un percentil 80 en los factores de Autodefensa social e Interacción con el sexo opuesto y un percentil 75 en el factor Hacer peticiones. Este tipo cuenta con el menor número de alumnos 171 (23.07%).

Tipo 2: HABIL SOCIAL MODERADO Este tipo presenta puntuaciones similares al tipo 2 de la muestra chilena. Se encuentra en un percentil 50 en los factores Hacer

peticiones, Interacción con el sexo opuesto y Evitación de interacción, mientras que en los factores Autodefensa social y Cesación de interés se encuentran en el percentil 60. Este tipo es el más numeroso con 339 alumnos (45.76%).

Tipo 3:INHABIL SOCIAL Obtiene puntuaciones similares al tipo 1 de la muestra chilena y contrapuestas a las del tipo 1 de la muestra española. Presenta puntuaciones bajas en todos los factores. Se encuentra en el percentil 10 en el factor Cesación de interés, en el 20 en los factores de Autodefensa social, Hacer peticiones y Evitación de interacción y obtiene una puntuación algo mayor (percentil 30) en el factor de Interacción con el sexo opuesto. Este tipo contempla el 31.17% de los alumnos.

2.3.9 Diferencias de la Tipología de habilidades sociales en función de las variables de Personalidad Eficaz.

Para estudiar las diferencias de la Tipología de habilidades sociales en función de las variables de la Personalidad Eficaz se ha utilizado la técnica multivariada de análisis de la varianza (MANOVA).

A efectos de comprobación de los supuestos básicos del MANOVA, se ha utilizado el criterio de coeficientes de asimetría y curtosis comprendidos entre -2 y 2 (Pérez, 2004). Los resultados de Chile y España se muestran en las tablas 50 y 51 respectivamente.

Tabla 50. Índices de asimetría y curtosis de los factores HHSS1118 en muestra chilena

	Asimetría	Error típ. de asimetría	Curtosis	Error típ. de curtosis
Autoconcepto social	-0,579	0,074	-2,915	0,147
Autoconcepto académico	-0,123	0,074	0,489	0,147
Autoconcepto físico	-0,264	0,074	-0,647	0,147
Autoconcepto familiar	-0,720	0,074	0,080	0,147
Motiv interna	0,023	0,074	-0,073	0,147
Evitación de fracaso	0,277	0,074	-0,580	0,147
motivación externa	0,082	0,074	-0,435	0,147
atribución interna por capacidad	-0,233	0,074	-0,025	0,147

atribución externa	-0,108	0,074	0,035	0,147
atribución interna por esfuerzo	-0,581	0,074	0,242	0,147
expectativas interna por capacidad	-0,023	0,074	0,099	0,147
expectativa externa	0,022	0,074	-0,143	0,147
expectativa interna por esfuerzo	-0,150	0,074	0,320	0,147
fijarse en lo positivo	-0,359	0,074	-0,319	0,147
Introversión	0,180	0,074	-0,501	0,147
acción positiva y esfuerzo	-0,638	0,074	0,579	0,147
huida intropunitiva	0,805	0,074	0,449	0,147
defender derechos propios	-0,396	0,074	-0,263	0,147
expresión de enfado	-0,400	0,074	-0,163	0,147
hacer peticiones	-0,388	0,074	-0,290	0,147
interacción con personas que atraen	-0,104	0,074	-0,510	0,147

Tabla 51. Índices de asimetría y curtosis de los factores HHSS1118 en muestra española

	Asimetría	Error típ. de asimetría	Curtosis	Error típ. de curtosis
Autoconcepto social	-0,751	0,089	0,251	0,179
Autoconcepto académico	-0,326	0,089	-0,241	0,179
Autoconcepto físico	-0,363	0,089	-0,662	0,179
Autoconcepto familiar	-0,984	0,089	0,975	0,179
Motiv interna	0,073	0,089	-0,489	0,179
Evitación de fracaso	0,266	0,089	-0,584	0,179
motivación externa	0,167	0,089	-0,303	0,179
atribución interna por capacidad	-0,361	0,089	0,195	0,179
atribución externa	-0,035	0,089	-0,326	0,179
atribución interna por esfuerzo	-0,536	0,089	0,311	0,179
expectativas interna por capacidad	0,089	0,089	-0,190	0,179
expectativa externa	0,198	0,089	-0,528	0,179
expectativa interna por esfuerzo	-0,495	0,089	0,060	0,179

fijarse en lo positivo	-0,380	0,089	-0,481	0,179
Introversión	0,349	0,089	-0,242	0,179
acción positiva y esfuerzo	-0,467	0,089	0,043	0,179
huida intropunitiva	0,628	0,089	0,123	0,179
defender derechos propios	-0,326	0,089	-0,423	0,179
expresión de enfado	-0,276	0,089	-0,168	0,179
hacer peticiones	-0,294	0,089	-0,333	0,179
interacción con personas que atraen	-0,037	0,089	-0,558	0,179

A fin de comprobar la Heterocedasticidad se utilizó la prueba de Levene sobre la igualdad de las varianzas de error (tabla 52).

Tabla 52. Prueba de Levene de igualdad de varianzas para los factores de Personalidad Eficaz.

		F	gl1	gl2	Sig.
Muestra chilena	Autoconcepto social	22,264	2	1089	,000
	Autoconcepto académico	,532	2	1089	,588
	Autoconcepto físico	4,549	2	1089	,011
	Autoconcepto familiar	3,597	2	1089	,028
	Motiv interna	2,571	2	1089	,077
	Evitación de fracaso	2,251	2	1089	,106
	motivación externa	4,767	2	1089	,009
	atribución interna por capacidad	2,839	2	1089	,059
	atribución externa	,013	2	1089	,987
	atribución interna por esfuerzo	2,982	2	1089	,051
	expectativas interna por capacidad	2,041	2	1089	,130
	expectativa externa	,669	2	1089	,513
	expectativa interna por esfuerzo	,161	2	1089	,851
	fijarse en lo positivo	1,045	2	1089	,352
	Introversión	,190	2	1089	,827
	acción positiva y esfuerzo	7,635	2	1089	,001
	huida intropunitiva	11,226	2	1089	,000
	defender derechos propios	9,523	2	1089	,000
	expresión de enfado	5,188	2	1089	,006
	hacer peticiones	10,135	2	1089	,000
interacción con personas que atraen	2,423	2	1089	,089	
Muestra española	Autoconcepto social	8,751	2	738	,000
	Autoconcepto académico	6,158	2	738	,002
	Autoconcepto físico	1,373	2	738	,254
	Autoconcepto familiar	2,769	2	738	,063
	Motiv interna	11,557	2	738	,000
	Evitación de fracaso	2,011	2	738	,135
	motivación externa	1,666	2	738	,190
	atribución interna por capacidad	2,696	2	738	,068
	atribución externa	4,595	2	738	,010
	atribución interna por esfuerzo	2,733	2	738	,066

expectativas interna por capacidad	5,797	2	738	,003
expectativa externa	,546	2	738	,580
expectativa interna por esfuerzo	16,101	2	738	,000
fijarse en lo positivo	7,802	2	738	,000
Introversión	,876	2	738	,417
acción positiva y esfuerzo	5,668	2	738	,004
huida intropunitiva	7,937	2	738	,000
defender derechos propios	4,765	2	738	,009
expresión de enfado	2,911	2	738	,055
hacer peticiones	2,831	2	738	,060
interacción con personas que atraen	,530	2	738	,589

De los resultados del test de Levene (tabla 52) puede observarse que se encuentra heterogeneidad de varianzas significativa en la variable Autoconcepto social, Autoconcepto físico, Autoconcepto familiar, Motivación externa, Acción positiva y esfuerzo, Huida intropunitiva, Defender derechos propios, Expresión de enfado y Hacer peticiones en muestra chilena y en los factores Autoconcepto social. Autoconcepto académico, Motivación interna, Atribución externa. Expectativa interna por capacidad, Expectativa interna por esfuerzo, Fijarse en lo positivo, Acción positiva y esfuerzo, Huida intropunitiva, Defender derechos propios en muestra española.

Dado que los tamaños de los grupos no son demasiado desproporcionados y podían considerarse relativamente iguales según el criterio de Tabachnich y Fidell (1996), se considera que la heterocedasticidad es asumible.

Como se había indicado, de los contrastes multivariados nos fijaremos en la lambda de Wilks con criterio de Pillai. Se presentan a continuación los contrastes en ambas en la muestra española y chilena, tabla 53 y 54 respectivamente.

Tabla 53. *Contrastes multivariados de la muestra chilena.*

Efecto		Significación	Eta al cuadrado parcial
Intersección	Traza de Pillai	,000	,996
	Lambda de Wilks	,000	,996
	Traza de Hotelling	,000	,996
	Raíz mayor de Roy	,000	,996
Tipología	Traza de Pillai	,000	,274
	Lambda de Wilks	,000	,320
	Traza de Hotelling	,000	,363
	Raíz mayor de Roy	,000	,528

Tabla 54. *Contrastes multivariados de la muestra española.*

Efecto		Significación	Eta al cuadrado parcial
Intersección	Traza de Pillai	,000	,996
	Lambda de Wilks	,000	,996
	Traza de Hotelling	,000	,996
	Raíz mayor de Roy	,000	,996
Tipología	Traza de Pillai	,000	,311
	Lambda de Wilks	,000	,375
	Traza de Hotelling	,000	,433
	Raíz mayor de Roy	,000	,601

Cómo puede verse en las tablas anteriores existen diferencias en los factores del cuestionario teniendo en cuenta la Tipología de habilidades sociales.

Pero el MANOVA solamente informa de la existencia de diferencias significativas, pero no nos indica en qué factores se dan esas diferencias. Para ello se debe considerar el resultado de los ANOVAs individuales de ambas muestras (tablas 55 y 56).

Tabla 55. *Pruebas univariadas en función de la combinación de Tipologías en muestra chilena.*

Fuente	Variable dependiente	F	Significación
Modelo corregido	Autoconcepto social	44,686	,000
	Autoconcepto académico	2,539	,079
	Autoconcepto físico	19,328	,000
	Autoconcepto familiar	14,445	,000
	Motiv interna	,572	,565
	Evitación de fracaso	260,900	,000
	motivación externa	3,577	,028
	atribución interna por capacidad	8,513	,000
	atribución externa	24,101	,000
	atribución interna por esfuerzo	5,456	,004
	expectativas interna por capacidad	11,112	,000
	expectativa externa	1,147	,318
	expectativa interna por esfuerzo	4,640	,010
	fijarse en lo positivo	5,471	,004
	Introversión	97,612	,000
	acción positiva y esfuerzo	18,070	,000
	huida intropunitiva	147,699	,000

	defender derechos propios	209,517	,000
	expresión de enfado	282,870	,000
	hacer peticiones	223,960	,000
	interacción con personas que atraen	143,883	,000
Intersección	Autoconcepto social	25762,692	,000
	Autoconcepto académico	23176,096	,000
	Autoconcepto físico	12216,164	,000
	Autoconcepto familiar	24478,597	,000
	Motiv interna	14490,217	,000
	Evitación de fracaso	10597,124	,000
	motivación externa	10087,047	,000
	atribución interna por capacidad	26766,352	,000
	atribución externa	19739,531	,000
	atribución interna por esfuerzo	43652,124	,000
	expectativas interna por capacidad	15290,819	,000
	expectativa externa	11062,517	,000
	expectativa interna por esfuerzo	18591,112	,000
	fijarse en lo positivo	13530,259	,000
	Introversión	10533,765	,000
	acción positiva y esfuerzo	31386,115	,000
	huida intropunitiva	7901,808	,000
	defender derechos propios	18125,063	,000
	expresión de enfado	28038,552	,000
	hacer peticiones	26264,709	,000
	interacción con personas que atraen	12549,524	,000
Tipología	Autoconcepto social	44,686	,000
	Autoconcepto académico	2,539	,079
	Autoconcepto físico	19,328	,000
	Autoconcepto familiar	14,445	,000
	Motiv interna	,572	,565
	Evitación de fracaso	260,900	,000
	motivación externa	3,577	,028
	atribución interna por capacidad	8,513	,000
	atribución externa	24,101	,000
	atribución interna por esfuerzo	5,456	,004
	expectativas interna por capacidad	11,112	,000
	expectativa externa	1,147	,318
	expectativa interna por esfuerzo	4,640	,010
	fijarse en lo positivo	5,471	,004

Introversión	97,612	,000
acción positiva y esfuerzo	18,070	,000
huida intropunitiva	147,699	,000
defender derechos propios	209,517	,000
expresión de enfado	282,870	,000
hacer peticiones	223,960	,000
interacción con personas que atraen	143,883	,000

Tabla 56. Pruebas univariadas en función de la combinación de Tipología en muestra española.

Fuente	Variable dependiente	F	Significación
Modelo corregido	Autoconcepto social	36,015	,000
	Autoconcepto académico	2,010	,135
	Autoconcepto físico	17,265	,000
	Autoconcepto familiar	2,810	,061
	Motiv interna	5,330	,005
	Evitación de fracaso	87,373	,000
	motivación externa	,731	,482
	atribución interna por capacidad	,166	,847
	atribución externa	5,066	,007
	atribución interna por esfuerzo	,616	,540
	expectativas interna por capacidad	,285	,752
	expectativa externa	7,121	,001
	expectativa interna por esfuerzo	2,648	,071
	fijarse en lo positivo	1,292	,275
	Introversión	94,709	,000
	acción positiva y esfuerzo	4,080	,017
	huida intropunitiva	110,649	,000
	defender derechos propios	178,428	,000
	expresión de enfado	248,837	,000
	hacer peticiones	202,344	,000

	interacción con personas que atraen	88,714	,000
Intersección	Autoconcepto social	20178,346	,000
	Autoconcepto académico	10061,005	,000
	Autoconcepto físico	10176,947	,000
	Autoconcepto familiar	17494,873	,000
	Motiv interna	7102,444	,000
	Evitación de fracaso	5837,052	,000
	motivación externa	9328,741	,000
	atribución interna por capacidad	15969,515	,000
	atribución externa	11096,416	,000
	atribución interna por esfuerzo	30663,830	,000
	expectativas interna por capacidad	8023,028	,000
	expectativa externa	5134,349	,000
	expectativa interna por esfuerzo	10337,026	,000
	fijarse en lo positivo	7048,219	,000
	Introversión	6860,303	,000
	acción positiva y esfuerzo	15805,090	,000
	huida intropunitiva	5624,754	,000
	defender derechos propios	12472,025	,000
	expresión de enfado	17758,086	,000
	hacer peticiones	19334,484	,000
interacción con personas que atraen	8003,562	,000	
Tipología	Autoconcepto social	36,015	,000
	Autoconcepto académico	2,010	,135
	Autoconcepto físico	17,265	,000
	Autoconcepto familiar	2,810	,061
	Motiv interna	5,330	,005
	Evitación de fracaso	87,373	,000
	motivación externa	,731	,482
	atribución interna por capacidad	,166	,847
	atribución externa	5,066	,007
	atribución interna por esfuerzo	,616	,540
	expectativas interna por capacidad	,285	,752
	expectativa externa	7,121	,001
	expectativa interna por esfuerzo	2,648	,071
	fijarse en lo positivo	1,292	,275
	Introversión	94,709	,000
	acción positiva y esfuerzo	4,080	,017
	huida intropunitiva	110,649	,000

defender derechos propios	178,428	,000
expresión de enfado	248,837	,000
hacer peticiones	202,344	,000
interacción con personas que atraen	88,714	,000

Los resultados de la muestra chilena indican que existen diferencias significativas en los factores Autoconcepto social, Autoconcepto físico, Autoconcepto familiar, Evitación de Fracaso, Motivación externa, Atribución interna por capacidad, Atribución externa, Atribución interna por esfuerzo, Expectativas interna por capacidad, Expectativa interna por esfuerzo, Fijarse en lo positivo, Introversión, Acción positiva y esfuerzo, Huida intropunitiva, Defender derechos propios, Expresión de enfado, Hacer peticiones e Interacción con personas que atraen.

Mientras que las diferencias en muestra española se dan en los factores Autoconcepto social, Autoconcepto físico, Motivación interna, Evitación de Fracaso, Atribución externa, Expectativa externa, Introversión, Acción positiva y esfuerzo, Huida intropunitiva, Defender derechos propios, Expresión de enfado, Hacer peticiones e Interacción con personas que atraen en muestra española.

Con el fin de analizar entre que Tipologías se dan las diferencias se realizaron los contrastes post- hoc de Scheffé o Games-Howell en función de si se cumplía el supuesto de homoscedasticidad o no en los factores.

Se presentan a continuación los descriptivos en función de las Tipologías en muestra chilena (Tabla 57).

Tabla 57 Descriptivos de Personalidad Eficaz en los clusters de Habilidades Sociales en muestra chilena.

	Tipo 1 Inhabil social		Tipo 2: Habil social moderado		Tipo 3: hábil social alto	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Autoconcepto social	14,1868	3,85561	15,7806	2,81147	16,5339	2,85142
Autoconcepto académico	12,6557	2,78496	12,9312	2,70528	13,1525	2,74392
Autoconcepto físico	9,2271	3,19347	10,4194	2,83422	10,5932	2,88369
Autoconcepto familiar	15,0549	3,46419	15,7828	3,24338	16,4605	3,09251
Motiv interna	11,4689	3,23241	11,4989	2,94864	11,7006	3,18471
Evitación de fracaso	10,0806	2,60671	7,7613	2,50108	5,5847	2,24426

motivación externa	8,8938	2,92172	8,7462	2,60307	8,3362	2,89915
atribución interna por capacidad	13,3260	2,87866	13,7118	2,53739	14,2147	2,80312
atribución externa	13,3407	2,84354	12,3247	2,82231	11,7458	2,93611
atribución interna por esfuerzo	15,8462	2,71944	16,2473	2,47773	16,5113	2,35783
expectativas interna por capacidad	8,6264	2,49845	9,0409	2,37181	9,5169	2,24832
expectativa externa	8,7143	2,60917	8,4645	2,55021	8,4124	2,71069
expectativa interna por esfuerzo	9,5238	2,30576	9,7355	2,30651	10,0763	2,33276
fijarse en lo positivo	10,0110	3,13012	10,5849	2,83638	10,7571	2,79675
Introversión	10,2234	2,71391	8,5204	2,73312	7,1667	2,69569
acción positiva y esfuerzo	11,0659	2,35054	11,7075	1,94771	12,0876	2,14112
huida intropunitiva	7,9011	2,63205	6,0882	2,31626	4,7599	1,87014
defender derechos propios	8,2051	2,82225	10,3978	2,42446	12,2712	2,21760
expresión de enfado	11,2381	2,94778	14,2065	2,70862	16,3870	2,43905
hacer peticiones	11,8425	3,26874	14,5054	2,82394	16,7147	2,54933
interacción con personas que atraen	7,4689	2,79179	9,1161	2,62191	11,0621	2,59037

a PAIS = CHILE, Número inicial de casos = 1

En la tabla 58 se presentan las pruebas post-hoc en muestra chilena

Tabla 58. Prueba post-hoc según Tipología en muestra chilena

Variable dependiente		(I) Número inicial de casos	(J) Número inicial de casos	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación
Autoconcepto social	Games-Howell	1	2	-1,5938(*)	,26730	,000
			3	-2,3471(*)	,27825	,000
		2	1	1,5938(*)	,26730	,000
			3	-,7533(*)	,19992	,001
		3	1	2,3471(*)	,27825	,000
			2	,7533(*)	,19992	,001
Autoconcepto físico	Games-Howell	1	2	-1,1922(*)	,23373	,000
			3	-1,3661(*)	,24667	,000

		2	1	1,1922(*)	,23373	,000
			3	-,1739	,20190	,665
		3	1	1,3661(*)	,24667	,000
			2	,1739	,20190	,665
Autoconcepto familiar	Games-Howell	1	2	-,7279(*)	,25803	,014
			3	-1,4055(*)	,26641	,000
		2	1	,7279(*)	,25803	,014
			3	-,6777(*)	,22280	,007
		3	1	1,4055(*)	,26641	,000
			2	,6777(*)	,22280	,007
Evitación de fracaso	Scheffe	1	2	2,3193(*)	,18669	,000
			3	4,4958(*)	,19722	,000
		2	1	-2,3193(*)	,18669	,000
			3	2,1765(*)	,17271	,000
		3	1	-4,4958(*)	,19722	,000
			2	-2,1765(*)	,17271	,000
motivación externa	Games-Howell	1	2	,1475	,21411	,770
			3	,5576(*)	,23455	,047
		2	1	-,1475	,21411	,770
			3	,4101	,19574	,092
		3	1	-,5576(*)	,23455	,047
			2	-,4101	,19574	,092
atribución interna por capacidad	Scheffe	1	2	-,3858	,20685	,176
			3	-,8887(*)	,21852	,000
		2	1	,3858	,20685	,176
			3	-,5029(*)	,19136	,032
		3	1	,8887(*)	,21852	,000
			2	,5029(*)	,19136	,032
atribución externa	Scheffe	1	2	1,0159(*)	,21844	,000
			3	1,5949(*)	,23076	,000

		2	1	-1,0159(*)	,21844	,000
			3	,5790(*)	,20208	,017
		3	1	-1,5949(*)	,23076	,000
			2	-,5790(*)	,20208	,017
atribución interna por esfuerzo	Scheffe	1	2	-,4012	,19084	,110
			3	-,6651(*)	,20161	,004
		2	1	,4012	,19084	,110
			3	-,2640	,17655	,327
		3	1	,6651(*)	,20161	,004
			2	,2640	,17655	,327
expectativas interna por capacidad	Scheffe	1	2	-,4145	,18035	,072
			3	-,8906(*)	,19052	,000
		2	1	,4145	,18035	,072
			3	-,4761(*)	,16684	,017
		3	1	,8906(*)	,19052	,000
			2	,4761(*)	,16684	,017
expectativa interna por esfuerzo	Scheffe	1	2	-,2117	,17650	,487
			3	-,5525(*)	,18646	,013
		2	1	,2117	,17650	,487
			3	-,3408	,16328	,114
		3	1	,5525(*)	,18646	,013
			2	,3408	,16328	,114
fijarse en lo positivo	Scheffe	1	2	-,5740(*)	,22112	,035
			3	-,7461(*)	,23359	,006
		2	1	,5740(*)	,22112	,035
			3	-,1721	,20456	,702
		3	1	,7461(*)	,23359	,006
			2	,1721	,20456	,702
introversión	Scheffe	1	2	1,7030(*)	,20710	,000
			3	3,0568(*)	,21879	,000

		2	1	-1,7030(*)	,20710	,000
			3	1,3538(*)	,19159	,000
		3	1	-3,0568(*)	,21879	,000
			2	-1,3538(*)	,19159	,000
acción positiva y esfuerzo	Games- Howell	1	2	-,6416(*)	,16851	,000
			3	-1,0216(*)	,18218	,000
		2	1	,6416(*)	,16851	,000
			3	-,3800(*)	,14529	,025
		3	1	1,0216(*)	,18218	,000
			2	,3800(*)	,14529	,025
huida intropunitiva	Games- Howell	1	2	1,8129(*)	,19213	,000
			3	3,1412(*)	,18777	,000
		2	1	-1,8129(*)	,19213	,000
			3	1,3283(*)	,14635	,000
		3	1	-3,1412(*)	,18777	,000
			2	-1,3283(*)	,14635	,000
defender derechos propios	Games- Howell	1	2	-2,1927(*)	,20449	,000
			3	-4,0661(*)	,20753	,000
		2	1	2,1927(*)	,20449	,000
			3	-1,8733(*)	,16289	,000
		3	1	4,0661(*)	,20753	,000
			2	1,8733(*)	,16289	,000
expresión de enfado	Games- Howell	1	2	-2,9684(*)	,21819	,000
			3	-5,1489(*)	,22053	,000
		2	1	2,9684(*)	,21819	,000
			3	-2,1806(*)	,18051	,000
		3	1	5,1489(*)	,22053	,000
			2	2,1806(*)	,18051	,000
hacer peticiones	Games-	1	2	-2,6629(*)	,23725	,000

		Howell				
			3	-4,8722(*)	,23979	,000
	2	1		2,6629(*)	,23725	,000
			3	-2,2093(*)	,18844	,000
	3	1		4,8722(*)	,23979	,000
			2	2,2093(*)	,18844	,000
interacción con personas que atraen	Scheffe	1	2	-1,6473(*)	,20246	,000
			3	-3,5933(*)	,21388	,000
	2	1		1,6473(*)	,20246	,000
			3	-1,9460(*)	,18730	,000
	3	1		3,5933(*)	,21388	,000
			2	1,9460(*)	,18730	,000

Se observa que las diferencias se dan entre la Tipología 1 y la Tipología 3, entre la Tipología 1 y la Tipología 2 y entre la Tipología 2 y la Tipología 3 en los factores Autoconcepto social, Autoconcepto familiar, Acción positiva y esfuerzo, Defender derechos propios, Expresión de enfado, Hacer peticiones e Interacción con personas que atraen siendo la puntuación más alta en el tipo 3 y la más baja en el tipo 1. Mientras que en los factores Evitación de Fracaso, Atribución externa, Introversión y Huida intropunitiva la puntuación es más alta en el tipo 1 y la más baja en el tipo 3.

Entre la Tipología 1 y la Tipología 2 y entre la Tipología 1 y la Tipología 3 en autoconcepto físico y fijarse en lo positivo, siendo la puntuación más alta la de la Tipología 3 y la más baja la Tipología 1

Entre la Tipología 1 y la Tipología 3 en Motivación externa siendo la puntuación más alta la de la Tipología 1 y la más baja la Tipología 3 mientras que Atribución interna por esfuerzo y Expectativa interna por esfuerzo la puntuación es más alta la de la Tipología 3 y la más baja la Tipología 1.

Entre la Tipología 1 y la Tipología 3 y entre la Tipología 2 y la Tipología 3 en atribución interna por capacidad, expectativas interna por capacidad siendo la puntuación más alta la de la Tipología 3 y la más baja la Tipología 1.

Se presentan a continuación los descriptivos en función de las Tipologías en muestra española (Tabla 59).

Tabla 59 Descriptivos de Personalidad Eficaz en los clusters de Habilidades Sociales en muestra española.

	Tipo 1 Habil social alto		Tipo 2: hábil social moderado		Tipo 3: Inhábil social	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Autoconcepto social	17,5731	2,55968	16,3982	2,87575	15,0260	3,47653
Autoconcepto académico	13,0409	4,04876	13,6460	3,36863	13,6667	3,28192
Autoconcepto físico	11,6608	2,95886	10,9912	2,74184	10,0260	2,85127
Autoconcepto familiar	16,3684	3,38317	16,4130	2,96637	15,7965	3,40296
Motiv interna	10,2456	3,91204	10,9617	3,06850	11,3506	3,36646
Evitación de fracaso	6,0000	2,69640	7,6195	2,51381	9,4805	2,77227
motivación externa	9,3567	2,64935	9,1003	2,40966	9,0866	2,48147
atribución interna por capacidad	13,8830	3,28066	13,8938	2,74033	14,0216	2,78419
atribución externa	11,5380	3,25079	11,9764	2,83773	12,4848	2,98379
atribución interna por esfuerzo	16,2164	2,65573	16,0472	2,30207	15,9481	2,35111
expectativas interna por capacidad	9,1111	2,99498	8,9617	2,46664	8,9177	2,57364
expectativa externa	7,0585	2,76258	7,5251	2,65387	8,0952	2,91466
expectativa interna por esfuerzo	10,0643	3,31334	10,5575	2,46011	10,6494	2,47298
fijarse en lo positivo	10,2222	3,41584	10,0826	2,83871	9,7489	3,29521
Introversión	6,4152	2,45850	7,6490	2,45987	9,7706	2,62334
acción positiva y esfuerzo	11,3216	2,59333	11,3363	2,12596	10,8052	2,38859
huida intropunitiva	4,4912	1,75690	5,8083	1,96759	7,5498	2,42377
defender derechos propios	12,7193	2,10954	10,5369	2,38603	8,0952	2,75831
expresión de enfado	16,2982	2,53190	14,0472	2,54384	10,4719	2,94705
hacer peticiones	16,7544	2,48014	14,4897	2,62144	11,4286	2,89420
interacción con personas que atraen	11,2865	2,89722	9,4130	2,78425	7,5931	2,61746

a PAIS = España, Número inicial de casos = 1

En la tabla 60 se presentan las pruebas post-hoc en muestra española

Tabla 60. Prueba post-hoc según Tipología en muestra española

Variable dependiente		(I) Número inicial de casos	(J) Número inicial de casos	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación	
Autoconcepto social	Games-Howell	1	2	1,1749(*)	,25042	,000	
			3	2,5471(*)	,30106	,000	
		2	1	-1,1749(*)	,25042	,000	
			3	1,3723(*)	,27698	,000	
			3	1	-2,5471(*)	,30106	,000
Autoconcepto físico	Scheffe	1	2	-1,3723(*)	,27698	,000	
			3	,6697(*)	,26519	,042	
		2	1	-1,6348(*)	,28522	,000	
			3	,9652(*)	,24121	,000	
			3	1	-1,6348(*)	,28522	,000
Motiv interna	Games-Howell	1	2	-1,6348(*)	,28522	,000	
			3	-,9652(*)	,24121	,000	
		2	1	-,7160	,34245	,094	
			3	-1,1050(*)	,37223	,009	
			3	1	,7160	,34245	,094
Evitación de fracaso	Scheffe	1	2	-,3890	,27719	,340	
			3	1,1050(*)	,37223	,009	
		2	1	1,1050(*)	,37223	,009	
			3	2	,3890	,27719	,340
			3	1	-1,6195(*)	,24753	,000
atribución externa	Games-Howell	1	2	-3,4805(*)	,26622	,000	
			3	-3,4805(*)	,26622	,000	
		2	1	1,6195(*)	,24753	,000	
			3	-1,8611(*)	,22515	,000	
			3	1	3,4805(*)	,26622	,000
expectativa externa	Scheffe	1	2	1,8611(*)	,22515	,000	
			3	-,4384	,29250	,293	
		2	1	-1,8611(*)	,22515	,000	
			3	-,9468(*)	,31677	,008	
			3	1	,4384	,29250	,293
introversión	Games-Howell	1	2	-,5084	,24959	,105	
			3	,9468(*)	,31677	,008	
		2	1	-,5084	,24959	,105	
			3	1,0368(*)	,27868	,001	
			3	1	1,0368(*)	,27868	,001

		3	1	3,3554(*)	,25522	,000
			2	2,1216(*)	,21827	,000
acción positiva y esfuerzo	Games-Howell	1	2	-,0146	,22948	,998
			3	,5164	,25304	,104
		2	1	,0146	,22948	,998
			3	,5311(*)	,19502	,018
		3	1	-,5164	,25304	,104
			2	-,5311(*)	,19502	,018
huida intropunitiva	Games-Howell	1	2	-1,3170(*)	,17167	,000
			3	-3,0586(*)	,20852	,000
		2	1	1,3170(*)	,17167	,000
			3	-1,7415(*)	,19197	,000
		3	1	3,0586(*)	,20852	,000
			2	1,7415(*)	,19197	,000
defender derechos propios	Games-Howell	1	2	2,1824(*)	,20693	,000
			3	4,6241(*)	,24282	,000
		2	1	-2,1824(*)	,20693	,000
			3	2,4416(*)	,22300	,000
		3	1	-4,6241(*)	,24282	,000
			2	-2,4416(*)	,22300	,000
expresión de enfado	Scheffe	1	2	2,2510(*)	,25076	,000
			3	5,8264(*)	,26970	,000
		2	1	-2,2510(*)	,25076	,000
			3	3,5753(*)	,22809	,000
		3	1	-5,8264(*)	,26970	,000
			2	-3,5753(*)	,22809	,000
hacer peticiones	Scheffe	1	2	2,2647(*)	,25124	,000
			3	5,3258(*)	,27022	,000
		2	1	-2,2647(*)	,25124	,000
			3	3,0611(*)	,22853	,000
		3	1	-5,3258(*)	,27022	,000
			2	-3,0611(*)	,22853	,000
interacción con personas que atraen	Scheffe	1	2	1,8736(*)	,25890	,000
			3	3,6935(*)	,27846	,000
		2	1	-1,8736(*)	,25890	,000
			3	1,8199(*)	,23550	,000
		3	1	-3,6935(*)	,27846	,000
			2	-1,8199(*)	,23550	,000

Se observa que las diferencias se dan entre la Tipología 1 y la Tipología 3, entre la Tipología 1 y la Tipología 2 y entre la Tipología 2 y la Tipología 3 en los factores Autoconcepto social, Autoconcepto físico, Defender derechos propios, Expresión de enfado, Hacer peticiones e Interacción con personas que atraen siendo la puntuación más alta en el tipo 1 y la más baja

en el tipo 3. Mientras que en los factores Evitación de Fracaso, Introversión y Huida intropunitiva la puntuación es más alta en el tipo 3 y la más baja en el tipo 1.

Entre la Tipología 1 y la Tipología 3 en Motivación interna, Atribución externa y Expectativa externa siendo la puntuación más alta la de la Tipología 3 y la más baja la Tipología 1.

Entre la Tipología 2 y la Tipología 3 en Acción positiva y esfuerzo siendo la puntuación más alta la de la Tipología 2 y la más baja la Tipología 3.

3. DISCUSIÓN

La presente investigación definió 6 objetivos principales: 1) Obtener las características psicométricas de la Escala de Habilidades Sociales HHSS1118 en población de estudiantes chilenos y españoles 2) Analizar las diferencias significativas en el nivel de desarrollo de habilidades sociales en función del género en ambas poblaciones 3) Analizar las diferencias significativas en el nivel de desarrollo de habilidades sociales en función de la edad, en ambas poblaciones 4) Analizar las diferencias significativas en el nivel de desarrollo de habilidades sociales en función del país 5) definir Tipologías de habilidades sociales en base a los resultados obtenidos en ambas poblaciones. 6) Enriquecer las tipologías de habilidades sociales con las dimensiones de la Personalidad Eficaz en ambas poblaciones

En búsqueda de dar respuesta a estos objetivos, se han realizado diversos análisis, cuyos resultados fueron expuestos en el punto anterior, y que serán discutidos en el presente apartado. Al mismo tiempo, con objeto de esclarecer el alcance de las conclusiones que se puedan extraer, se reflejarán las limitaciones de este trabajo y se establecerán recomendaciones para futuras investigaciones.

Respecto al **primer objetivo**, consistente en obtener las características psicométricas de la Escala de Habilidades Sociales HHSS1118, en ambas poblaciones se realizó un análisis de fiabilidad mediante el índice de consistencia interna coeficiente α de Cronbach. A este respecto resulta indicado plantear que el índice de fiabilidad o índice de consistencia interna α de Cronbach no presenta un valor mínimo o umbral para aceptar un coeficiente de fiabilidad como adecuado (Schmitt, 1996).

Autores como Nunnally (1978) propone un mínimo de .70; pero otros como Guilford (1954) establecen que una fiabilidad de .50 es suficiente si la finalidad del cuestionario es la investigación. Por otra parte coeficientes muy altos; pueden indicar excesiva redundancia en los ítems y por esta razón hay autores que recomiendan un máximo de .90 (Streiner, 2003).

En este contexto, el índice de fiabilidad α de Cronbach del total del instrumento, tanto en la muestra española (.888) como en la muestra chilena (.854) es en ambos casos muy cercana a la cifra de referencia, que puede suponer la fiabilidad media, como se refiere en

artículos de revistas de Psicología de la Educación de alto impacto que está en torno a .83(Osborne, 2003).

Estos niveles aceptables de fiabilidad se mantienen igualmente una vez realizado el análisis confirmatorio dónde, casi totalidad de los índices, tanto en la muestra española como en la chilena se mantienen por encima del .50, a excepción de “Hacer peticiones” en muestra chilena que es ligeramente inferior: .413.

Con el fin de confirmar la validez de la escala HHSS1118 se ha analizado la relación del HHSS1118 con un cuestionario existente y validado para población chilena y española, el Cuestionario de evaluación de la Personalidad Eficaz en contextos educativos (CPE-Ampliado) elaborado por el grupo de investigación GOYAD(2013).

A modo de resumen, los resultados muestran que todos los factores del HHSS1118 correlacionan de manera significativa en ambas poblaciones con un nivel de significación $<.01(**)$ con los factores que evalúan las relaciones del yo del CPE-Ampliado. Esto se observó, tanto en la muestra chilena como española. Los resultados contribuyen a comprobar la validez de la Escala HHSS1118.

Adicionalmente para responder al primer objetivo, también se ha realizado un análisis factorial confirmatorio con el fin de contrastar la estructura teórica de los ítems seleccionados. En este proceso el investigador establece a priori el conjunto total de las relaciones entre los elementos que lo configuran. Este procedimiento permite mayor flexibilidad para establecerlas hipótesis sobre la estructura de un constructo (Bentler, 2007).

A diferencia del análisis factorial exploratorio, en el factorial confirmatorio el investigador aventura a priori la estructura de los datos, y sólo precisa confirmar que esa estructura puede también obtenerse empíricamente(Herrero, 2010).Desde el punto de vista del Análisis Factorial Confirmatorio, la puntuación de cada sujeto en cada ítem está generada por una variable no observada (el Factor Latente) que explica la variabilidad de las puntuaciones en el ítem, pero este Factor Latente nunca explicará de forma totalmente satisfactoria la variabilidad de las puntuaciones (Herrero, 2010). Esta parte no explicada por el Factor Latente se le denomina error de medida, que también se contempla en el análisis factorial confirmatorio. Esta es una ventaja inicial del análisis confirmatorio frente al exploratorio: que separa de la varianza de cada ítem la parte de la varianza explicada por el factor latente y la parte que no explica el factor latente para, posteriormente, diferenciar ambas y calcular

sus coeficientes y varianzas por separado. Por tanto, los factores latentes estarán libres de error de medida.

Otra ventaja, que se ha señalado frecuentemente a favor del análisis confirmatorio, es la posibilidad que tiene el investigador para establecer relaciones entre los factores (Bollen, 1989). En el acercamiento tradicional, o ningún factor correlaciona -rotación ortogonal- o todos lo hacen -rotación oblicua-, mientras que en el acercamiento confirmatorio puede establecerse a priori un conjunto de condiciones más flexibles en torno a la relación entre los factores; por ejemplo, que dos correlacionen entre sí y otros dos no estén correlacionados.

El análisis factorial confirmatorio precisa de la existencia de una teoría articulada, que sirva de base para la elaboración de un modelo cuya contrastación empírica se llevará a cabo. En la presente investigación, la teoría corresponde a los fundamentos teóricos que se encuentran a la base de la Escala de Habilidades Sociales HHSS1118 y que fueron presentados en el marco teórico del presente trabajo.

Es preciso, que fruto del análisis factorial, el modelo muestre un buen ajuste a los datos. Algo que se comprobará a través de diferentes índices de ajuste. El índice de ajuste χ^2 se interpreta como un ajuste conveniente datos-modelo si no resulta estadísticamente significativo. Sin embargo, este índice raramente es utilizado como prueba única o concluyente de bondad del ajuste del modelo. Las razones se exponen a continuación.

El investigador interesado en la utilización de análisis factoriales confirmatorios debe luchar con una paradoja: una muestra numerosa hará ganar confianza en la estimación de los parámetros del modelo pero, a la vez, la probabilidad de rechazar la H_0 siendo esta verdadera en esa muestra será alta. Es decir, la utilización de grandes muestras como la de este trabajo mejora la confianza en los resultados obtenidos, pero a su vez propicia que aumente la probabilidad de rechazar el modelo siendo este válido.

Para solucionar esta paradoja se han ido proponiendo un conjunto de índices de ajuste, que pretenden contestar a la pregunta de hasta qué punto es adecuado un determinado modelo (Bentler, 1990; Bollen y Long, 1993; Hu y Bentler, 1998, 1999; Widaman y Thompson, 2003; Yuan, 2005). Sin embargo, esto ha derivado en una abundancia de indicadores que genera en ocasiones confusión, máxime cuando alguno de estos

índice tiene tendencia a sobrevalorar el ajuste de los modelos, pudiendo llevar a la falsa conclusión de que el modelo es adecuado cuando no lo es. Y si a eso añadimos que los paquetes estadísticos más utilizados en la actualidad proporcionan una gran variedad de índices de ajuste, incluso cuando estos ya no se consideran apropiados en la literatura científica (por ejemplo, NFI del EQS; GFI, AGFI, en LISREL, etc), la confusión puede ser aún mayor.

De cara a intentar poner luz entre tanto índice de ajuste y los valores adecuados de cada uno de ellos cabe hacer las siguientes aclaraciones:

0. La mayoría de estos índices no son estadísticos y, por tanto, los puntos críticos más allá de los cuales un modelo es adecuado, son totalmente arbitrarios y adoptados por consenso en la comunidad científica (Herrero, 2010).
1. En la práctica, si un modelo presenta un buen ajuste a través del CFI y del RMSEA conjuntamente, es muy poco probable que el modelo no sea adecuado a los datos. Estos índices de ajuste son, por tanto, una buena guía en la búsqueda del modelo que mejor se ajusta a los datos (Herrero, 2010).
3. A pesar de esto, la literatura científica que utiliza análisis factorial confirmatorio en sus trabajos suele ir acompañada además de estos de los índices SRMR, TLI, NFI, GFI y χ^2/gf (Véase, por ejemplo, Pizarro, Martín y Di Giusto, 2011).

Son, en definitiva, tres tipos de índices de ajuste:

a) De carácter Absoluto el SRMR (Root Mean Square Residual): Los valores del índice se interpretan de forma que un modelo con SRMR menor de .08 indicaría que es un modelo con un ajuste razonable, mientras .05 indicaría un modelo con buen ajuste.

b) De carácter Parsimonioso el RMSEA (Root MSE of Aproximation): medida de error por grado de libertad del modelo, que permite tener una idea de la parsimonia del modelo. Los valores del índice se interpretan de forma que un modelo con RMSEA menor de .08 indicaría que es un modelo con ajuste razonable, mientras .05 indicaría un modelo con buen ajuste (Browne y Cudeck, 1993).

c) De carácter Incremental el CFI (Comparative Fit Index), TLI (the Tucker Lewis INdex) y NFI (Normal Fix Index): Tanaka (1993) considera que son de los índices relativos de mayor uso y mejor comportamiento. Oscilan entre 0 a 1 considerándose el valor de .90 el mínimo requerido para defender el modelo (Bentler y Bonnet, 1980).

Por último, en cuanto a la interpretación del cociente χ^2/gf se considera que un cociente 4 supone un ajuste moderado del modelo, mientras que aquellos valores cercanos a 2 son considerados como óptimos (Brooke, Russell y Price, 1988).

El resumen de los coeficientes y sus valores consensuados para un ajuste del modelo moderado y óptimo pueden verse en la tabla

Tabla 61 Índices de ajuste y valores consensuados para el ajuste moderado y óptimo del modelo.

Índice de ajuste	Valor para un ajuste al modelo	
	Moderado	Óptimo
SRMR	$\leq .08$	$\leq .05$
RMSEA	$\leq .08$	$\leq .05$
CFI		$\geq .90$
TLI		$\geq .90$
NFI		$\geq .90$
GFI		$\geq .90$
χ^2/gf	≤ 4	≤ 2

Nota. GFI= Goodness of Fit Index; NFI= Normal Fix Index; TLI= the Tucker Lewis INdex; CFI= Comparative Fit Index; RMSEA= Root MSE of Aproximation; SRMR= Root Mean Square Residual.

Para el cálculo de los índices de ajuste se ha utilizado el programa estadístico AMOS 18.0. Estos índices analizados en su conjunto, apuntan un ajuste aceptable del modelo teórico de la Escala HHSS1118, tanto en la muestra chilena como española, siendo los resultados moderados y óptimos.

El **segundo, tercer y cuarto de los objetivos** planteados consistió en analizar las diferencias significativas de los resultados de la Escala HHSS1118 en función del género y curso, tanto en la muestra chilena como española. Lo esperado para estos resultados es encontrar diferencias significativas, tanto en la variable género como en la variable edad, en la totalidad de los factores constitutivos de la Escala HHSS1118. Así lo atestiguan las

investigaciones, que al respecto se han realizado sobre cada una de ellas en todos los tratados de la Psicología Diferencial (Tyler 1972). La psicología del desarrollo ha venido contemplando diferencias significativas en estas etapas adolescente, donde se producen cambios evidentes en todos los aspectos, tanto físicos como psíquicos. Superadas estas edades las diferencias por razones de edad y las diferencias por razón de género se van diluyendo encontrándose en muchos casos inexistentes.

Para analizar el efecto de las variables género y curso sobre las factores de la Escala HHSS1118 se ha utilizado la técnica multivariada de análisis de la varianza (MANOVA). Analizando el efecto de ambas como dos variables distintas, el MANOVA en SPSS 18.0 realiza pruebas post-hoc para cada una de ellas por separado (pruebas post-hoc para diferencias de género y pruebas posthocpara diferencias de curso) y nos dirá si existen o no diferencias en función del efecto producido por la combinación de ambas; pero no harálas pruebas post-hoc de la combinación de género y curso para decimos entre que combinaciones se dan esas diferencias.

Para ello se ha creado una nueva variable (Curso*Género) que recoge todas las combinaciones posibles de edad y género de los participantes del estudio, y con ella se ha llevado a cabo los análisis. Cuando se han encontrado diferencias en los factores de Personalidad Eficaz en función de la combinación de ambas variables se han estudiado por separado.

Se ha optado por la utilización de esta técnica puesto que reduce el aumento del error tipo I que se produciría al utilizar múltiples ANOVAs individuales, tiene en cuenta el grado de correlación entre las variables dependientes y porque permite apreciar diferencias que no pueden detectarse realizando análisis separados con cada una de las variables dependientes incluidas en el diseño (Tabachnick y Fidell, 1996).

Se ha usado un contraste repetido, puesto que interesa ver cómo varían las puntuaciones en función del grupo de pertenencia. A efectos de comprobación de los supuestos básicos del MANOVA, suele considerarse normal la población cuya muestra presenta coeficientes de asimetría y curtosis comprendidos entre -2 y 2 (Pérez, 2004).

Para comprobar la Heterocedasticidad se ha utilizado la prueba de Levene sobre la igualdad de las varianzas de error. Dado que la muestra del estudio es muy grande, la prueba de homogeneidad de varianzas M de Box resulta demasiado estricta y no

recomendable (Tabachnick y Fidell, 1996). Por el contrario, el test de Levene es particularmente recomendable porque es el que queda menos afectado por desviaciones de la normalidad (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999).

Para el estudio de diferencias se usaron los contrastes multivariados, en donde el análisis estuvo focalizado en la lambda de Wilks con criterio de Pillai, que es el que tiene mayor robustez: es menos sensible al incumplimiento de los supuestos paramétricos (Tabachnick y Fidell, 1989).

Estos índices del MANOVA solamente informan de la existencia de diferencias significativas, pero no nos dice en qué factores se dan esas diferencias. Para ello se debe considerar el resultado de los ANOVA individuales que he realizado.

Aunque el estadístico F del ANOVA se basa en el cumplimiento de los supuestos de normalidad y homocedasticidad, son varios los autores que coinciden en afirmar, que puede confiarse en sus resultados aún si las variables se alejan un poco de la distribución normal y tienen varianzas moderadamente diferentes (Aron y Aron, 2002).

Como complemento del análisis de varianza, se deben realizar otras pruebas estadísticas que ayuden al investigador a encontrar cuáles son los grupos que difieren (Milton 1999; Glantz, 2002; Field, 2003), es decir, contrastes a posteriori que informarán entre que grupos se dan las diferencias encontradas.

Los contrastes utilizados a posteriori son Scheffé bajo el cumplimiento de la homoscedasticidad; y el contraste de Games y Howell bajo escenario de heteroscedasticidad (Meulman y Heiser, 2004; Vallejo, 2011).

Se utiliza Scheffé por ser un procedimiento conservador, tendiendo a considerar significativas menos diferencias de las que debería. El propio Scheffé recomienda utilizar $\alpha = 0.10$ para subsanar este problema (Scheffé, 1959). Además, es una prueba que se equivoca muy poco en las diferencias que detecta, por lo que su uso es ampliamente recomendado (Atil y Unver, 2001). También, si el número de sujetos de los grupos que compara es diferente, el método de Scheffé resulta ser más apropiado que otros como el de Tukey (Casas y Veitía, 2008). Sin embargo, para muestras de distinto tamaño y varianzas desiguales, es recomendable el uso del contraste de Games y Howell (Vallejo, 2011).

En este estudio, una vez establecida la validez del instrumento para la muestra chilena resulta conveniente corroborar empíricamente estos aspectos diferenciadores. Siguiendo la metodología que se ha indicado se han encontrado las siguientes constancias en cada una de los factores de la Escala HHSS1118, tanto en la muestra española como chilena.

Respecto a la muestra chilena, al analizar la variable género se identifican diferencias significativas en uno de los factores del cuestionario. Específicamente estas diferencias se encuentran en el factor "Interacción con el sexo opuesto". En este factor la media de los hombres es significativamente mayor que al de las mujeres. En relación a la variable curso, las diferencias se dan en todos los factores del cuestionario. A continuación se detallan los resultados para cada factor:

Factor de Autodefensa Social: Los alumnos de 7º Básico tienen una media significativamente menor a los de 2º Medio.

Hacer peticiones: Los alumnos de 7º y 8º Básico tienen una media significativamente menor a los de 2º medio.

Factor de Interacciones con el sexo opuesto: Los alumnos de 7º Básico tienen una media significativamente menor a los de 1º Medio.

Factor de Cesión de interés: Los alumnos de 7º Básico tienen una media significativamente menor a los de 1º, 2º y 3º Medio.

Factor de Evitación de interacción: Los alumnos de 7º Básico tienen una media significativamente menor a los de 1º, 2º y 3º Medio.

Las diferencias antes expuestas son esperables en el marco de lo planteado por la mayoría de las investigaciones en la psicología del desarrollo, entendiendo que en la etapa adolescente se suceden innumerables cambios tanto a nivel físico como psicológico, siendo los cursos comprendidos entre 7º básico (10 a 11 años) y 2º medio (15 -16 años) donde se dan principalmente estos cambios. Sin embargo, al analizar en detalle los resultados obtenidos por los estudiantes en cada curso se observa que esta diferencia significativa no se mantiene en los cursos superiores a 2º medio en la mayoría de los factores del cuestionario. Lo anterior, daría cuenta de unos resultados que se circunscriben a un curso

particular, más que a un aumento progresivo de los resultados en las habilidades sociales de los estudiantes a medida que van avanzando en los niveles educativos.

Lo anterior, también es observable al combinar las variables de curso y género en la muestra chilena, donde se identifican diferencias en el factor “Hacer peticiones”. Donde se observa, que los hombres de 8° básico presentan una media significativamente menor a la de los hombres y mujeres de 2° medio y que los hombres de 7° básico presentan una media significativamente menor a la de los hombres de 2° medio.

En la muestra española, al analizar la variable género se observan diferencias en los factores Autodefensa social, Hacer peticiones e Interacciones con el sexo opuesto. Los resultados muestran que la media de los hombres es significativamente mayor a la de las mujeres en estos tres factores. En relación a la variable curso las diferencias se dan en el factor Evitación de interacción. Las diferencias significativas se dan entre los estudiantes de 2° de ESO que muestran una media menor a la de los de 4° de ESO. Al combinar las variables de género y curso los resultados indican que no existen diferencias significativas en ningún factor del cuestionario.

El **cuarto** de los objetivos definidos en este estudio era comprobar la existencia de diferencias significativas en los factores de la Escala HHSS1118 en función de la variable país. Los resultados muestran diferencias significativas en todos los factores de la Escala, siendo las medias de los alumnos chilenos significativamente mayores a la de los alumnos españoles.

La existencia de estas diferencias sorprende en la medida que, como se planteó en el marco teórico, tanto en Chile como en España existen evidencias que dan cuenta que los profesores tienen dificultades para desarrollar habilidades sociales en sus estudiantes. No existiendo en Chile, programas que trabajen de manera sistemática el desarrollo de este tipo de aprendizajes y que pudiesen estar asociados a los resultados obtenidos. Resulta relevante el desarrollo de estudios en esta línea para profundizar respecto de las características socioculturales que podrían estar asociadas a los resultados en la muestra chilena.

El **quinto** objetivo de este estudio, consistió en establecer Tipologías Modales Multivariadas en base a los resultados obtenidos por los estudiantes en la Escala HHSS1118, tanto en Chile como en España.

Se ha utilizado la técnica de análisis de clúster no jerarquizado k-medias. El objetivo de este análisis es la formación de “k” grupos o conglomerados, donde “k” es un número fijado previamente. A partir de la matriz de datos se agrupan los casos en “k” grupos homogéneos (también llamados clúster o tipos) de tal manera que la dispersión dentro de cada uno de los grupos sea lo menor posible y los grupos obtenidos sean diferentes entre sí.

La finalidad de esta técnica consiste en identificar la agrupación implícita que subyace a las unidades de análisis, en relación con un determinado conjunto de variables, dando como resultado grupos homogéneos en los que las unidades pertenecientes a los grupos o clústers serán lo más parecidas entre sí aunque muy diferentes a los otros grupos (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2000).

En este estudio los participantes han sido agrupados según las puntuaciones obtenidas en los factores de la Escala HHSS1118, específicamente se han utilizado los 5 factores constituyentes de la escala.

Los grupos que estadísticamente se han obtenido permiten la descripción de las características diferenciales de cada Tipología en función de su funcionamiento en los factores. En este sentido, se han encontrado grupos de sujetos (tipos) fortalecidos en algunos factores, pero con desempeño deficitario en otros.

Para establecer el valor de K se han realizado exploraciones de modelos de agrupaciones de 3, 4, 5 y 6 grupos. Finalmente, se ha optado por un modelo de 3 grupos por considerarlo el modelo que permite describir los distintos perfiles de funcionamiento en habilidades sociales de manera parsimoniosa y consistente.

Con estas consideraciones se describen a continuación los resultados en cada una de las tres categorías:

Muestra Chilena	Muestra Española
<p>Tipo 1: INHABIL SOCIAL :</p> <p>Presenta puntuaciones bajas en todos los factores. Se encuentra en el percentil 10 en los factores de Evitación de interacción y Cesación de interés. Se encuentra en el percentil 20 en los factores de Autodefensa social y Hacer peticiones y obtiene una puntuación algo mayor</p>	<p>Tipo 3: INHABIL SOCIAL</p> <p>Obtiene puntuaciones similares al tipo 1 de la muestra chilena y contrapuestas a las del tipo 1 de la muestra española. Presenta puntuaciones bajas en todos los factores. Se encuentra en el percentil 10 en el factor Cesación de interés, en el 20 en los factores de Autodefensa social, Hacer</p>

<p>(percentil 25) en el factor de Interacción con el sexo opuesto. Es el tipo que recoge menos alumnos (25.00%).</p>	<p>peticiones y Evitación de interacción y obtiene una puntuación algo mayor (percentil 30) en el factor de Interacción con el sexo opuesto. Este tipo contempla el 31.17% de los alumnos.</p>
<p>Tipo 2: HABIL SOCIAL MODRADO Este tipo presenta puntuaciones medias (percentil 50) en todos los factores. Este tipo es el más numeroso con 465 alumnos (42.58%).</p>	<p>Tipo 2: HABIL SOCIAL MODERADO Este tipo presenta puntuaciones similares al tipo 2 de la muestra chilena. Se encuentra en un percentil 50 en los factores Hacer peticiones, Interacción con el sexo opuesto y Evitación de interacción, mientras que en los factores Autodefensa social y Cesación de interés se encuentran en el percentil 60. Este tipo es el más numeroso con 339 alumnos (45.76%).</p>
<p>Tipo 3: HABIL SOCIAL ALTO Obtiene puntuaciones contrapuestas al tipo 1. Sus puntuaciones son altas en todos los factores. Presentan puntuaciones en el percentil 80 Evitación de interacción y Cesación de interés, un percentil 75 en el factor de Autodefensa social, un percentil 70 en el factor de Interacción con el sexo opuesto y un percentil 60 en el factor Hacer peticiones. Este tipo cuenta con el 32.42% de los alumnos.</p>	<p>Tipo 1: HABIL SOCIAL ALTO Sus puntuaciones son similares a las del Tipo 3 de la muestra chilena. Sus puntuaciones son altas en todos los factores. Presentan puntuaciones en el percentil 90 Evitación de interacción y Cesación de interés, un percentil 80 en los factores de Autodefensa social e Interacción con el sexo opuesto y un percentil 75 en el factor Hacer peticiones. Este tipo cuenta con el menor número de alumnos 171 (23.07%).</p>

Finalmente **el sexto** de los objetivos era enriquecer las Tipologías en habilidades sociales obtenidas con las dimensiones de la Personalidad Eficaz. Para ello se presentaron los descriptivos de Personalidad Eficaz en cada uno de los tres tipos de habilidad social obtenidos y diferenciados en población chilena y española.

Como era de esperar las puntuaciones bajas en las variables pertenecientes al constructo de Personalidad Eficaz están más presentes en el tipo I : Inhábil social y las puntuaciones

más altas obtenidas en esas variables se encuentran en el tipo III : Hábil social alto. Y esto ocurre tanto en la población adolescente Chilena como Española.

4. CONCLUSIONES

La Escala de Habilidades Sociales HHSS1118 obtiene niveles aceptables de fiabilidad que se mantienen igualmente una vez realizado el análisis confirmatorio. Además, los resultados muestran que todos los factores del HHSS1118 correlacionan de manera significativa con los factores equivalentes de CPE que evalúan las relaciones del yo. Los resultados contribuyen a comprobar la validez de la escala. El análisis factorial confirmatorio del instrumento muestra un ajuste aceptable del modelo teórico de la Escala HHSS1118 siendo los resultados moderados y óptimos. Se cumplen, de esta forma, los requisitos psicométricos de fiabilidad, validez de estructura y contenidos y normalización apta para que la Escala HHSS1118 sea aplicada en estudiantes chilenos de 12 a 18 años. El disponer de La Escala HHSS1118 para ser utilizada con estudiantes chilenos es una contribución importante al campo de la orientación psicoeducativa, considerando el reducido acceso a instrumentos de evaluación de habilidades sociales que se encuentren validados para la población chilena. De esta forma, como resultado de este estudio, los profesionales de la educación chilenos, contarán con una Escala que les permitirá evaluar de forma más certera las fortalezas y debilidades de sus estudiantes en el ámbito de las habilidades sociales, así como también, hacer un seguimiento a programas que tengan como fin la intervención en este campo.

Los resultados obtenidos en la aplicación de la Escala HHSS1118 muestran que existen diferencias al analizar la variable género, específicamente en el factor “Interacción con el sexo opuesto”, donde la media de los hombres es significativamente mayor que la de las mujeres, tanto en la muestra chilena como española. Se atribuyen las diferencias en este factor, en ambos grupos, a los persistentes roles, estereotipos y valores diferenciales asociados a cada género pese a los supuestos cambios culturales que se presumen como superados.

Adicionalmente en la muestra española, se identifican diferencias significativas en los factores Autodefensa social y Hacer peticiones. Siendo los hombres quienes obtienen mayores puntajes que las mujeres. Esta información puede contribuir a la intervención psicoeducativa en el contexto español en la medida que con estos datos se identifica una población de mujeres, que poseen habilidades sociales más bajas que sus compañeros varones, siendo esto factible de ser revertido, como lo evidencian los resultados obtenidos en la muestra chilena. Podría plantearse que el factor “Interacción con el sexo opuesto” está influenciado en mayor grado por los roles y estereotipos asociados al género, por cuanto obtienen diferencias significativas entre hombres y mujeres tanto en Chile como en España.

Sin embargo, las diferencias entre los factores Autodefensa social y Hacer peticiones no gozaría de la misma cualidad, por cuanto resultan atingentes aquellas intervenciones psicoeducativas conducentes a promover que las mujeres españolas demuestren un desempeño similar a los hombres en dichas habilidades.

Respecto a la variable edad, en la muestra chilena los estudiantes pertenecientes al curso 7° básico (10 a 11 años) muestran una media significativamente menor a la de los estudiantes de 2° medio (15 -16 años) en todos los factores de la Escala. En la muestra española las diferencias significativas se dan entre los alumnos de 2° de ESO que muestran una media menor a la de los de 4° de ESO solamente en el factor Evitación de interacción. Estos resultados son esperables en el marco de lo planteado por la mayoría de las investigaciones en la psicología del desarrollo, donde en la etapa adolescente se suceden innumerables cambios tanto a nivel físico como psicológico. Sin embargo, al analizar el detalle los resultados obtenidos por los estudiantes chilenos, se observa que la diferencia significativa está circunscrita a los estudiantes de 2° medio. Es decir, los resultados obtenidos por los alumnos de 2° medio, son significativamente más altos que los estudiantes de cursos inferiores, este aumento en los resultados no son estables ni se mantienen en un progresivo aumento en cursos superiores. Por lo tanto se podría plantear que estas diferencias significativas se deben a una situación contextual puntual que ha influido en estos resultados, más que una respuesta a alguna intervención sistemática de parte de las escuelas para el desarrollo de las habilidades sociales. Al mismo tiempo, es de gran interés, como objeto de investigación para estudios futuros, el análisis de este grupo de estudiantes chilenos para identificar las situaciones que influyeron en un mayor desarrollo de sus habilidades sociales.

Al combinar las variables de género y curso, en la muestra chilena, se identifican diferencias en el factor Hacer peticiones, donde los hombres de 8° básico presentan una media significativamente menor a la de los hombres y mujeres de 2° medio, y que los estudiantes de 7° básico presentan una media significativamente menor a la de los hombres de 2° medio. En la muestra española no se identificaron diferencias significativas al combinar las variables.

En relación a la variable país los resultados muestran diferencias significativas en todos los factores de la Escala HHSS1118 siendo las medias de los alumnos chilenos significativamente mayores a la de los alumnos españoles. Esta diferencia se atribuye a factores socioculturales, pues como se planteó en el marco teórico, en Chile no existen programas educativos especializados y sistemáticos que tengan como objetivo desarrollar

habilidades sociales en sus estudiantes. Resulta relevante el desarrollo de estudios en esta línea para profundizar respecto de las características socioculturales que podrían estar asociadas a los resultados en la muestra chilena.

Se han obtenido diferencias tipológicas modales multivariadas significativas y estas Tipologías son significativamente semejantes tanto en la población chilena como española. Las Tipologías establecidas son una contribución al campo de la orientación psicoeducativa en la medida que son útiles para la intervención diferencial en función de las fortalezas y debilidades que presentan los estudiantes y para confeccionar programas de desarrollo de habilidades sociales adecuados y adaptados a las características de cada tipo. Un elemento interesante de destacar respecto a las tipologías obtenidas dice relación con las puntuaciones de los factores. Cabe mencionar que los 3 tipos obtenidos en las tipologías poseen la particularidad de obtener puntuaciones similares al interior de cada tipo. Es decir tenemos un primer tipo con puntuaciones altas en todos los factores, un segundo tipo con puntuaciones intermedias en todos los factores y un tercer tipo con puntuaciones bajas en todos los factores. Lo anterior se contradice en parte, con lo descrito en el marco teórico, donde Gismero (2000) señala, que no hay una alta correlación entre conductas sociales, es decir, que una persona muestre habilidad en un tipo de conducta social no significa que maneje eficazmente otro tipo de situación. Al respecto resulta relevante ser cauteloso en la interpretación de los resultados obtenidos en las tipologías, pues podría llegar a pensarse que sólo encontraremos estudiantes con habilidades altas, medias y bajas en todos los factores medidos cayendo en una simplificación del fenómeno estudiado. Al mismo tiempo resulta interesante analizar la relación entre los factores de la escala en investigaciones futuras.

Existe una correspondencia entre las puntuaciones obtenidas en las variables de Personalidad Eficaz con los perfiles de tipos en habilidad social. Los tipos menos hábiles presentan puntuaciones más bajas y los tipos de habilidad alta puntuaciones igualmente alta. Y ello ocurre en ambas poblaciones analizadas.

Cabe mencionar, ciertas debilidades o carencias identificadas en este estudio. Un elemento, que se hace necesario señalar, es el hecho de que las tipologías desarrolladas no son lo suficientemente exhaustivas para guiar la intervención individualizada que se espera realizar en las escuelas. Sin embargo, si bien no se guía de forma específica el trabajo, se logra el objetivo de agrupar y simplificar, identificando 3 grandes grupos de tipos de estudiantes respecto del manejo de las habilidades sociales y por tanto hacer propuestas de intervención que consideren las diferencias entre estos grupos de aprendices.

Como sugerencia para futuros trabajos resulta interesante explorar otras modalidades de evaluación diferentes a los de cuestionarios de auto-reporte utilizados en el presente estudio. El cuestionario de auto-reporte se limita a la autopercepción e introspección de quien debe responder la evaluación. Otras modalidades de evaluación permiten incorporar observadores externos, así como también, medidas basadas en tareas y ejercicios de solución de problemas asociados a la habilidad que se desea evaluar. Esto último permitiría obtener información más allá de las auto-percepciones y sesgos personales.

Otro elemento que podría considerarse para investigaciones futuras es la importancia de considerar, en mayor medida, las características y elementos que describen los centros educativos a los cuales pertenecen los estudiantes que participan en el estudio. Lo anterior, debido a que cada centro posee sus particularidades en relación a su cultura escolar, proyecto educativo, valores, historia, programas de habilidades sociales, etc. los cuales influyen en las habilidades sociales y la personalidad eficaz de los estudiantes que lo conforman. Resulta de gran interés el conocer las relaciones posibles entre dichas caracterizaciones y las habilidades identificadas en los alumnos, de tal forma de promover aquellas acciones que pudiesen favorecer positivamente el desarrollo de las habilidades que se desea propiciar.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alberti, R. E. (1977). Assertive behavior training: definitions, overview, contributions. En
- Alberti, R.E. *Assertiveness: innovations, applications, issues*. San Luis Obispo, California: Impact.
- Alberti, R.E. & Emmons, M.L. (1982). *Your perfect right: a guide to assertive behavior*. San Luis Obispo, CA: Impact.
- Alcántara, J. (1996). *Cómo educar la Autoestima*. Barcelona: CEAC (Colección Educación y enseñanza).
- Álvarez, N., Martín, M.E. y Di Giusto, C. (2009). Cuestionario exploratorio de competencias de desarrollo personales y sociales: afrontamiento de problemas. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 623-632.
- Allport, G.W. (1974). *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Allport, G.W. (1977). *La personalidad: su configuración y desarrollo* (6 ed.) Barcelona: Herder.
- Arab Massuh, M.P. (2009). Diseño y construcción de la Escala de Autoreporte de Aprendizaje Socioemocional para niños de 8 a 12 años de Educación General Básica. Tesis para optar al grado académico de Magíster. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Argyle, M. (1969). *Social Interaction*. London: Methuen.
- Argyle, A., Furnham, A. & Graham, J. (1981). *Social Situations*. London: University Press.

Arkowitz, H. (1981). Assessment of social skills. En Hersen M. y Bellack A.S. *Behavioral assessment: A practical handbook (2ª edición)*. New York: Pergamon Press.

Aron, A. y Aron, E. (2002). *Statistics for the Behavioral and Social Sciences. A Brief Course*. Prentice Hall. New York.

Atil, H. y Unver, Y. (2001). Multiple Comparisons. *On Line Journal of Biological Sciences*, 1(8), 723-727.

Atkinson, J. W. & Cartwright, D. (1964). Some neglected variables in contemporary conceptions of decisions and performance. *Psychology Report*, 14, 575-590.

Baeza, R. y Martín, M.E. (2002). Cuestionario de la personalidad eficiente (PDE). En Fajardo M.I. Ruíz, M.I., F. Fernández, V. Castro y J.A. Julve. *Psicología de la educación y formación del profesorado. Nuevos retos, nuevas propuestas*. 45 -54..

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema* (18), 13-25. Recuperado de: www.psycothema.com [2011, 3 de Enero].

Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *Brit. J. Psychol. Statist*, 3, 77-85.

Becker, R.E., Heimberg, R.G. y Bellack, A.S. (1987). *Social skills training treatment for depression*. Nueva York: Plenum.

Bellack, A.S. (1979), Behavioral assessment of social skills, en A.S. Bellack y M. Hersen (comps.), *Research and practice in social skills training*, Nueva York, Plenum Press.

Bellack, A. S. (1979). A critical appraisal of strategies for assessing social skill. *Behavioural Assessment*, 1, 157-176.

Bellack, A. S., Hersen, M. y Lamparski, D. (1979). Role-play test for assessing social skills: Are they valid? Are they useful. *Journal of Personality*, 56, 763-783.

Bellack, A. S. & Morrison, R.L.(1982). Interpersonal dysfunction. En Bellack, A .S., Hersen, M. y Kazdin A. E. *International handbook of behavior modification and therapy*. Nueva York: Plenum Press.

Benedetti, G. (1980). *El Carácter en Enciclopedia Temática de Psicología*. Barcelona: Herder.

Bentler, P. M. (1990). *Comparative fit indexes in structural models*. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.

Bentler, P.M. y Bonnet, D.G. (1980). Significance tests and goodness-off it in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.

Bentler, P. M. (2007). Can scientifically useful hypotheses be tested with correlations? *American Psychologist*, 62, 772-782.

Berger, G. (1967). *Carácter y personalidad*. Barcelona: Paidós

Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A. (2009). *Apego Escolar: Desarrollo Socio-emocional en el Contexto Educativo*. Disponible on line: <http://www.centroeac.cl/pdf/Apego%20escolar.pdf>. [2012, 3 de febrero].

Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias Básicas para la Vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*. 21(1), 7-43.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2003). *Las Competencias Emocionales*. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Bolz, C.H. (1972). *Personality Types en Multivariate Personality*. N.Y.: By Ralph Maxion Dreger.

Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley y Sons.

Bollen, K. A. y Long, J. S. (1993). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.

Bolz, C.H. (1972). *Personality Types en Multivariate Personality*. N.Y.: By Ralph Maxion Dreger.

Bonet, J. (1994). *Sé amigo de ti mismo: Manual de Autoestima*. Bilbao: Editorial Salterrae.

Boyatzis, R.E. & Burckle, M. (1999). *Psychometric properties of the ECI: Technical Note*. Boston: The Hay/McBer Group.

Brooke, P.P., Russell, J.R. y Price, J.L. (1988). Discriminant validation of measures of job satisfaction, job involvement and organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 73, 139-145.

Brown, S.D. y Brown, L. W. (1980). Trends in assertion training research and practice: a content analysis of the published literature. *Journal of Clinical Psychology*. 36, 265- 269.

Browne, M.W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models*. Newbury Park: Sage.

Buck, R. (1991). Temperament, social skills, and the communication of emotion: a developmental-interactionist view. En Gilbert D. G. y Connolly J.J. *Personality, social skills, and psychopathology*. New York: Plenum Press.

Bueno, J.A., Bermúdez, T. y Martín, M.E. (2009). El profesor y el sentimiento de autoeficacia en el ámbito de las competencias del autoconocimiento personal. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 681-690.

Burns, R. (1990). *El autoconcepto: teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ediciones EGA.

Buss, A. R. y Poley, W. (1979). *Diferencias individuales. Rasgos y factores*. Ciudad de México: El Manual Moderno S.A.

Caballo, V.E. (1986) Evaluación de las habilidades sociales. En Fernández R. y Carboles J.A. *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.

Caballo, V. (1993). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Caballo, V. (1993) La multidimensionalidad conductual de las habilidades sociales: Propiedades psicométricas de una medida de autoinforme, La EMES- M. *Psicología Conductual*, (1), 2, 221-231. Disponible on line: <http://www.behavioralpsycho.com/PDFespanol/1993/num1/multidimensionalidad.pdf> [2012, 13 de enero].

Caballo, V. (2007) *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente competentes. *REIFOP*, 13 (1)

Carrasco, I. Clemente, M.& Llavona, L. (1989). Análisis del Inventario de Aserción de Gambrell y Richey. *Estudios de Psicología, Universidad Complutense de Madrid* (37), 63-74. Disponible on line: <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/66031.pdf> [2011, 6 de marzo].

Casas, G. y Veitía, N. (2008). Aplicación de métodos de comparaciones múltiples en Biotecnología Vegetal. *Biotecnología Vegetal*, 8 (2), 67 – 71.

Casassus, J. (2003). *La Escuela y la (des)igualdad*. Santiago: LOM ediciones.

Casassus, J. (2009). *La Educación del Ser Emocional*. Santiago: Cuarto Propio.

CASEL. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2008). *Social and Emotional Learning (SEL) and Student Benefits: Implications for the Safe Schools/Healthy Students Core Elements*. Disponible on line: www.casel.org [2012, 14 de Abril].

Cattell, R.B. (1965). *The scientific analysis of personality*. Baltimore: Penguin Books.

Cattell, R.B., Couter, M.A., y Tsujioja, B. (1966). The taxonomic recognition of types and functional emergents. En Cattell R. *Handbook of multivariate experimental psychology*. Chicago: Rand McNally.

Cattell, R.B. (1979). *Rasgos*. *Enciclopedia Universal de las Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Aguilar.

Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well Being. *Harvard Educational Review* 76, (2), 201-285.

Coie, J.D., Dodge, K.A., y Coppotelli, H.A. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-569.

Combs, A. W. Richards, A.C., y Richards, F. (1976). *Perceptual Psychology: A Humanistic approach to the study of persons*. New York: Harper and Row.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman

Cortés, V. (2011). *Avance en el establecimiento de Tipologías Modales Multivariadas de Personalidad Eficaz en niños y niñas chilenos entre 8 y 12 años*. Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Complutense de Madrid.

Costello, A. B. y Osborne, J. W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most from Your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (7). Disponible on line: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=7> [2012, 27 de abril].

Covarrubias, C.G. (2010). *Reducción de un cuestionario para medir la Personalidad Eficaz en el empeño profesional de profesores en Chile*. Diploma de Estudios Avanzados. Universidad Complutense de Madrid.

Cueto, C.M., Martín, M.E. y Fueyo, E. (2009). Cuestionario exploratorio de competencias de desarrollo personales y sociales: expectativas académicas. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 611-622.

Curran, J.P. (1985). Social Skills Therapy: A model and treatment. En Turner, R.M. y Ascher L.M. *Evaluating behavior therapy outcome*. Nueva York: Springer.

Chambers, A.L., y Wilson, M.N. (2007). Assessing male batterers with the Personality Assessment Inventor. *Journal of Personality Assessment*, 88, 57-65.

Dapelo, B. y Martín, F. (2006). Estudiante Eficaz en el contexto de formación de profesores. Adaptación del cuestionario de Personalidad Eficaz al ámbito universitario. *Revista de Orientación Educativa*, 20(38), 63-77.

Dapelo, B., Marcone, R., Martín del Buey, F., Martín, E. y Fernández, A. (2006). Adaptación chilena del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes. *Psicothema*, 18(1), 130-134.

Dapelo, B. y Martín, F. (2007). Personalidad Eficaz (PECE) en el contexto de la educación técnico-profesional. *Revista de Orientación Educativa*, 21(39), 13-29.

De la Torre, C. Godoy, A. (2002). Influencia de las Atribuciones Causales del Profesor sobre el Rendimiento de los Alumnos. *Psicothema* Vol. 14, nº 2, pp. 444-449.

Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el SXXI*. Ediciones UNESCO Santillana. Disponible on line: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S [2012, 25 de mayo].

Descombes, J.P. (1977). Role et signification des valeurs professionnelles dans la psychologie vocationnelle contemporaine. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 27(4), 285-296.

Di Giusto, C., Martín, M.E. y Martín, F. (2009). Evaluación de competencias básicas personales. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 643-652.

Di Giusto, C., (2013). Evaluación de la Personalidad Eficaz en Contextos de Enseñanza Secundaria: Estudio Comparativo entre Muestra Española y Chilena. Tesis para optar al grado de Doctor. Universidad de Oviedo.

Di Giusto, C., Martín del Buey, F. y Dapelo, B. (2013). Programas de desarrollo de la Personalidad Eficaz en Educación Secundaria. Actas III Congreso Internacional de Convivencia Escolar: contextos psicológicos y educativos, Almería.

Dziuban, C. D. y Shirkey E.C. (1974). When is a correlation matrix appropriate for factor analysis?. *Psychological Bulletin*, 81, 358–361.

Eisler, R.M. & Frederiksen, L.W. (1980). *Perfecting Social Skills. A Guide to Interpersonal Behavior Development*. New York and London: Plenum Press.

Elias, M., et al. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning. Guidelines for Educators*. Alexandria, Virginia: ASCD.

Elias, M. (2003). *Aprendizaje Académico y Socio-Emocional*. Serie Prácticas Educativas. Academia Internacional de Educación y Oficina Internacional de Educación: Suiza.

Extremara, N. & Fernández- Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación, sin número*. Disponible on line <http://www.rieoei.org/deloslectores/465Extremara.pdf> [2011, 4 de junio].

Eysenck, H. J. (1956). The inheritance of extraversion- introversión. *Acta Psychol*, 12, 95-110.

Fernández, C. y Jashes, J. (2001). *Objetivos Fundamentales Transversales en la Enseñanza Media, La Mirada de los profesores*. Disponible on line: www.mineduc.cl [2011, 2 de febrero].

Fernández, A., Martín, M.E. y Fueyo, E. (2008). Scale of Emotional Behaviour and its Relation with the Efficient Personality. *Actas del III European Congress of Methodology. European association of methodology*. 19

Fernández, A., Martín, M.E., González, F., Di Giusto, C., Granados, P., Bermúdez, T. y Martín del Buey, F. (2008). Comportamiento emocional adolescente en el marco de la Personalidad Eficaz. *Actas V Congreso Internacional de Psicología y educación*. 121-122. Oviedo.

Fernández, D. Palomero, P. Teruel, M. (2009). El Desarrollo Socio-afectivo en la Formación Inicial de Maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 33-75. Disponible on line: <http://www.aufop.com/aufop/home/> [2011, 5 de enero].

Field, A. (2003). *Discovering Statistics Using SPSS for Windows. Advanced Techniques for the Beginner*. 1,496. Daniel B. Wright.

Fueyo, E., Granados, P., Dapelo, B., Marcone, R., Martín, M.E., Fernández, A., Bermúdez, T. y Martín del Buey, F. (2008). Evaluación de la Personalidad Eficaz en educación primaria. *Actas V Congreso Internacional de Psicología y educación*. 122. Oviedo.

Fueyo, E., Martín, M.E. y Martín, F. (2008). Efficient personality Questionnaire for children. Pilot study. *Actas del III European Congress of Methodology. European association of methodology*. (pp.18). Oviedo

Fueyo , E., Martín, M.E. y Fernández, A. (2009). Cuestionario de competencias de desarrollo personales y sociales para niños. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 671-680.

Fueyo, E., Martín, M.E. y Dapelo, B. (2010). Cuestionario de evaluación de la Personalidad Eficaz en segundo y tercer ciclo de educación primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 5, 35-50.

Furnham, A. & Henderson, M. (1984). Assessing assertiveness: A content and correlational analysis of five assertiveness inventories. *Behavioral Assessment*, 6, 79-88.

Galassi, J.P., Galassi, M.D. (1977) Assessment procedures for aseertive behavior. En Alberti R. E. *Assertiveness: Innovations, applications, issues*. San Luis Obispo: California Impact.

Gallego, O. (2008) Descripción de las habilidades sociales de estudiantes de psicología de una institución de educación superior. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y*

Tecnología (1), 61-71. Recuperado de:
<http://184.107.232.210/~iberoame/app/Docs/PSIN1V1ART6.pdf> [2012, 23 de marzo].

Gallitat, R. (1981). *Enciclopedia de la Psicología y la Pedagogía*. Madrid: Sedmay-Lidis.

Gambrill, E.D. & Richey, C.A. (1975) An assertion inventory for use in assessment and research. *Behavior Therapy*, 6, 550-561.

Gambrill, E.D. (1977). *Behavior modification: Handbook of Assessment, Intervention and Evaluation*. San Francisco: Jasey Bass Editors.

García, M.V., Fernández, A., Martín, M.E., Campillo, A., García, S., Martín del Buey, F., Marcone, R. y Dapelo, B. (2005). Cuestionario ampliado de evaluación de la Personalidad Eficaz en contextos educativos. *Actas del XII Congreso de Psicología de la infancia y de la adolescencia. Nuevos contextos psicológicos en educación: dando repuestas*. 207-222. Santander.

García, L., Martín, M.E. y Pérez, L. (2009). Competencias de desarrollo profesional: instrumentos para la medición de autopercepción de habilidades ocupacionales. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 691-702.

García, E. y Magaz, A. (2011). Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales: ADCAs. COHS, *Consultores en Ciencias Humanas, S.L.* Disponible on line:<http://www.gac.com.es/editorial/INFO/Manuales/adcaMANU.pdf> [2011, 20 de marzo].

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Nueva York: Basic Books.

Gay, M.L., Hollandsworth, J.G. y Galassi, J.P. (1975). An assertive inventory for adults. *Journal of Counseling Psychology*, 22, pp. 340-344.

Gil, F., León, J.M. y Jarana L. (1992). *Habilidades Sociales y Salud*. Madrid: Eudema.

Gil, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de orientación: educar la autoestima, aprender a convivir*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Gismero, E. (2000). *Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA Ediciones.

Glantz, S. (2002). *Primer of biostatistics*. New York: McGraw-Hill.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional, Porqué puede ser más Importante que el Coeficiente Intelectual*. Barcelona: Kairós.

Gómez, R., Martín, M.E. y Di Giusto, C. (2009). Competencias básicas de gestión del aprendizaje: evaluación de competencias de aprendizaje en alumnos de magisterio. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 703-712.

González, M.I., Castro, P.J. y Martín, M.E. (2011). Personalidad Eficaz en estudiantes chilenos de Ingeniería de primer año. *Formación Universitaria*, 4(5), 3-12.

Guilford, J. P. (1954). *Psychometric Methods*. New York: McGraw-Hill.

Gujarati, D. N. (2001). *Econometría*. Colombia: MacGraw Hill.

Guttman, L. (1953). Image theory for the structure of quantitative variates. *Psychometrika*, 18, 277-296.

Hair, J. Anderson, R. Tatham, R. y Black, W. (1999). *Análisis multivariante (5ª ed.)*. Madrid: Prentice Hall.

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (2000). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.

Hargie, O. Saunders, C. & Dickson, D. (1981). *Social Skills in Interpersonal Communication*. London, Croom Helm.

Hargie, O. (1997). *The Handbook of Communication Skills*. London: Routledge.

Harren, V.A. (1979). A model of career decision making for college student. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119-133.

Herrero, J. (2010). El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la Estructura y Estabilidad de los Instrumentos de Evaluación: Un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Intervención Psicosocial*, 19 (3), 289-300.

Hersen, M. & Bellack, A.S. (1977). Assessment of social skills. En Ciminero A.R., Calhoun A.S. y Adams H.E. *Handbook for behavioral assesment*. New York: Wiley.

Heymans, G. y Wiersma, E. (1909). Beiträge zur speziellen Psychologie auf Grund einer Massenuntersuchung. *Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane*. Leipzig: Barth.

Hoffman, D. (2009). Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States. *Review of Educational Research*, (79), 2, 533-556.

Holt, J. y Keats, D. (1992). Work cognition in multicultural interaction. *Cross-Cultural Psychology*, 23, 421-443.

Holtzworth-Munroe, A., Meehan, J.C., Herron, K., Rehman, U. y Stuart, G.L. (2003). Do subtypes of martially violent men continue to differ over time? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 728- 740.

Hu, L. y Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424-453.

Huss, M.T. y Ralston, A. (2008). Do batterer subtypes actually matter? Treatment completion, treatment response and recidivism across a batterer typology. *Criminal Justice and Behavior*, 35, 710-724.

Jensen, R. (1993). *TCL Career Guidance Curriculum*. Salt Lake City: UTA.

Jepsen, D. A. (1974). Vocacional decision making strategy types. *Vocational Guidance Quarterly*, 23, 17-23.

Juri, A. & Molina, V. (1982). *Asertividad: un concepto en evolución*. Tesis para optar al título de Psicólogo. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Kagles, L. (1965). *Los Fundamentos de la Caractereología*. Buenos Aires: Paidós

Kaiser, H.F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.

Kaiser, H.F. (1970). A second generation Little Jiffy. *Psychometrika*, 35, 401-415.

Katz, M.R. (1988). *New technologies in Career Guidance: The interpretative Computer*. New Jersey: Educational Testing Service.

Kelly, J.A. (1982). *Social skills training: A practical guide for interventions*. Nueva York: Springer.

Kim, J. O. y Mueller, C. W. (1978). *Introduction to Factor Analysis: What It is and How to Do It?*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Newbury Park: Sage.

Kretschmer, E. (1967). *La constitución y el carácter*. Barcelona: Labor.

Labarrere, A. (2006). Aprendizaje, Complejidad y Desarrollo: Agenda Curricular para Enseñar en los Tiempos Actuales. *Revista de Psicología*, 2, 19-25

Latorre, A. y cols. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. 1a edición. Barcelona.

Lazarus, A.A. (1973). On assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy*, 4, 697-699.

Leary, M.R. (1983). Social Anxiousness: The construct and its measurement. *Journal of Personality Assessment*, 47, 66-75

L'Ecuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-Tau Ediciones.

Le Senne, R. (1957). *Traite de caracterologie*. Presses Universitaires de France, París.

Ley Orgánica de Educación (LOE). (2006). *Boletín Oficial del Estado*. Disponible on line: www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/.../A17158-17207.pdf [2011, 15 de enero].

Libet, J. & Lewinsohn, P.M. (1973). The Concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 304-312.

Linehan, M.M. (1984). Interpersonal effectiveness in assertive situations. En. Bleechman E. A. *Behavior modification with women*. Nueva York: Guilford Press.

Loinaz, I., Echeburúa, E. y Torrubia, R. (2010). Tipología de Agresores contra la Pareja en Prisión. *Psicothema*, 22 (1), 106-111.

López, J.M. (2011). *Tipologías Modales Multivariadas de Personalidad Eficaz en población adulta de 30 a 60 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.

Lorenzini, G. (1965). *Caracterología y Tipología aplicadas a la Educación*. Valencia: Marfil.

Maassen, G. H. y Landsheer, H. A. (1996). *Manual of SSRAT 2.0: A program for twodimensional sociometric status determination with rating scales*. Utrecht: Utrecht University FSW/ISOR Publications, Method Series MS-96-2.

Maassen, G. H., y Landsheer, H. A. (1998). SSRAT: The processing or rating scales for the determination of two-dimensional sociometric status. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 30, 674- 679.

Marcote, F. (2001). *Tipologías motivacionales y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.

Markus, H., & Kunda, Z. (1986). Stability and malleability in the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 181-190.

Martín, F. (1985). *Tipologías Modales Multivariadas y Rendimiento Académico*. (Tesis Doctoral). Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense de Madrid.

Martín, F., Fernández, A.; Morís, J., Marcone, R. y Dapelo, B. (2004). Evaluación de la Personalidad Eficaz en contextos educativos. Primeros resultados. *Revista Orientación Educativa*, 33-34, 79-101.

Martín, F. (2008). Cuestionario de autopercepción de habilidades ocupacionales en el contexto de la Personalidad Eficaz. *Actas V Congreso Internacional de Psicología y educación*. Oviedo

Martín, F. (2008). Cuestionario de motivación social en el contexto de la Personalidad Eficaz. *Actas V Congreso Internacional de Psicología y educación*. Oviedo.

Martín, F. (2008). Cuestionario de Personalidad Eficaz reducido. *Actas V Congreso Internacional de Psicología y educación*. Oviedo.

Martín, F. (2008). Intereses profesionales en el contexto del Programa de Personalidad Eficaz. *Actas V Congreso Internacional de Psicología y educación*. Oviedo.

Martín, F., Fernández, A., Martín, E., Dapelo, B., Marcone, R. y Granados, P. (2008). Cuestionario de personalidad eficaz para la formación profesional. *Psicothema*, 20(2), 224-228.

Martín, F. (2011). El constructo Personalidad Eficaz: últimas aportaciones en el entorno de la medición. En J.M. Román Sánchez, M.A. Carbonero Martín y J.D. Valdivieso Pastor (comps.): *Educación aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*, 2906-2925) Madrid: Ediciones de la Asociación de Psicología y Educación y el Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León.

Martín, F. Martín, M.E. (2012). Capítulo 1: El Marco conceptual. En Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E. *Competencias personales y sociales: Personalidad Eficaz*. Material inédito.

Martín, M.E. y González, F. (2008). Evaluation of the effective personality. *Actas del III European Congress of Methodology. European association of methodology*. 17-18. Oviedo

Martín, M.E. y Martín, F. (2008). Scales of measurement of values and interests in the context of the effective personality. *Actas del III European Congress of Methodology. European association of methodology*.36-37. Oviedo.

Martín, M.E., Álvarez Baragaño, E. y Attoresí Amondaraiz, E. (2008). Efficient personality Questionnaire in educative context. *Actas del III European Congress of Methodology. European association of methodology*. 18. Oviedo.

Martín, M.E., García, P. y Bermúdez, T. (2008). Comparative study about self-efficacy scales. *Actas del III European Congress of Methodology. European association of methodology*.18-19. Oviedo.

Martín, M.E., Martín del Buey, F. Flores, F. (2008). Protocolo de Personalidad Eficaz en la promoción de la salud escolar. *Actas del VI encuentro internacional de expertos en salud escolar: cuidados para la promoción de la salud en la escuela*. Oviedo.

Mayer, J. D., Caruso, D.R., y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability studies. En Bar-On R. y Parker J. D. *Handbook of emotional intelligence theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey- Bass

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.

Meulman, J. y Heiser, W.J. (2004). *Manual de SPSS*.

Milicic, N. (2010). *Informe Final: Elaboración, Aplicación y Evaluación de un Programa de Desarrollo Social y Emocional para Estudiantes de 3° y 4° año de Educación General Básica*. Comisión Nacional de Investigación de Ciencia y Tecnología. Santiago.

Milton, S. (1999). *Statistical Methods in the Biological and Health Sciences* (Third Edition Statistics, Vol. 1). New York: McGraw-Hill.

Ministerio de Educación. (1998). *Programa de Educación 1° año Enseñanza Media, Subsector Lenguaje y Comunicación*. Disponible on line: www.mineduc.cl [2011, 20 de enero].

Ministerio de Educación. (2002). *Política de Convivencia Escolar*. Disponible on line: www.mineduc.cl [2011, 20 de enero].

Ministerio de Educación (2005). *Marco Curricular Educación Media, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, Actualización*. Santiago: República de Chile.

Ministerio de Educación (2007). *Competencias TIC en la Profesión Docente*. Disponible on line: www.mineduc.cl [2011, 25 de julio].

Ministerio de Educación (2011). *Convivencia Escolar, Transversalidad Educativa*. Disponible http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=3361&id_contenido=13722#crecimiento [2012, 15 de mayo].

Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. París: Santillana.

Mulet, B., Sanchez-Casas, R., Arrufat, T., Figuera, L., Labad, A. y Rosich, M. (2005). Deterioro cognitivo ligero anterior a la enfermedad de Alzheimer: tipologías y evolución. *Psicothema*, 17 (2), 250-256.

Muñoz, J., Navas, E., Graña, J.L. y Martínez, R. (2006). Subtipos de drogodependientes en tratamiento: apoyo empírico para una distinción entre tipo A y tipo B. *Psicothema*, 18 (1), 43-51.

Muñoz, V., Moreno, M. C. y Jiménez, I. (2008). Las Tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: Contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema*, 20 (4), 665-671.

Newcomb, A.F., y Bukowski, W.M. (1983). Social impact and social preference as determinants of Children's Peer Group Status. *Developmental Psychology*, 9, 856-867.

Nodding, N. (2006). Education Whole People: A Response to Jonathan Cohen. *Harvard Educational Review*, (6) 2, 238-243.

Nunnally, J. C., (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.

Nunnally, J.C. y Bernstein, I.J. (1995). *Teoría Psicométrica*. México: McGraw-Hill.

Núñez, J.C., González-Pumariega, S., González-Pienda, J.A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7, 3, 587-604.

Olivos, X. (2010) *Entrenamiento de Habilidades Sociales para la Integración Psicosocial de Inmigrantes*. Memoria para optar al grado de Doctor, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, España.

Ortiz-Tallo, M., Cardenal, V., Blanca, M.J., Sánchez, L.M. y Morales, I. (2007). Multiaxial evaluation of violent criminals. *Psychological Reports*, 100, 1065-1075.

Osborne, J. W. (2003). Effect sizes and the disattenuation of correlation and regression coefficients: lessons from educational psychology. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8 (11). Disponible on line: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=11> [2011, 25 de septiembre].

Pades, A. (2003). *Habilidades Sociales en enfermería: Propuesta de un programa de Intervención*. Memoria para optar al grado de Doctora en Psicología, Universitat de les Illes Balears, España. Disponible on line: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9444/tapj1de1.pdf?sequence=1> [2011, 10 de agosto].

Payton y cols.(2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarden to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews*.

Pérez, C. (2004). *Técnicas de análisis multivariante de datos*. Madrid: PearsonPrentice Hall.

Pervin, L. (1978). Definitions, Measurements, and Classifications of Stimuli, Situations, and Environments. *Human Ecology*, (6) 1, 71-105.

Petersen, D., Kurz, Mohs, Morris, Rabins. (2001) Saunders, D.G. (1992). A typology of men who batter: Three types derived from cluster analysis. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 246-275.

Phillips, E.L. (1978). *The social skills basis of psychopathology*. New York: Grune and Stratton.

Phillips, E.L. (1985). *Social Skills: History and prospect*. En L.L Abate y M.A.Milan (eds.), *Handbook of Social Skills Training and Research*. New York: Wiley.

Pinillos J. L. (1978). *Principios de Psicología*. Madrid: Ed. Alianza.

Pizarro, J.P., Martín, M.E. y Di Giusto, C. (2011). Valores laborales en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 381-399.

Pizarro, J.P. (2012). *Evaluación de competencias personales y sociales en contextos de educación primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.

Purkey, W. W. (1970). *Self Concept and School Achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Rathus, S.A. (1975). Principles and practices of assertive training: An eclectic overview. *The Counseling Psychologist*, 5, 9-20.

Reyna, C. & Brussino, S. (2009). Propiedades Psicométricas de la Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil en una muestra de Niños Argentinos de 3 a 7 años. *Psikhe*, (18), 2, 127-140. Disponible on line: <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v18n2/art09.pdf> [2012, 12 de abril].

Rocabert, E. (2003). Desarrollo vocacional. En F. Rivas. (Ed.), *Asesoramiento vocacional: Teoría, práctica e instrumentación* 237-254. Barcelona: Ariel.

Rogers, C. (1967). *Psicoterapia y Relaciones humanas*. Madrid:Alfaguara

Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.

Romero, M. (2001). Motivación, atribución, expectativas y rendimiento académico en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.

Ruz, J. (2006). *Convivencia y Calidad de la Educación*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile y Organización de Estados Iberoamericanos.

Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Salter, A. (1949). *Conditioned reflex therapy*. New York: Farrar, Strauss y Giroux.

Saunders, D.G. (1992). A typology of men who batter: Three types derived from cluster analysis. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 246- 275.

Scheffé, H. (1959). *The Analysis of Variance. Publications in Statistics*. New York: John Wiley and Sons.

Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of Coefficient Alpha. *Psychological Assessment*, 8 (4), 350-353.

Senne, R. L. (1962). *Traité de Carecterología*. Buenos Aires: Ed.Paidós.

Sheldon, W.H. (1960). *Las variedades del temperamento*. Buenos Aires: Paidos.

Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.

Spitzberg, B.H. & Cupach, W.R. (1989). *Handbook of Interpersonal Competence Research*. New York: Springer-Verlag, Inc.

Spranger, E. (1972). Formas de vida. *Psicología y ética de la personalidad*. Madrid. *Revista de Occidente*.

Stein, M. (1963). Explorations in Typology. En. White, R. *The study of lives : essays on Personality in Honor of Henry A. Murray*. New York : Atherton.

Streiner, D. L. (2003). Staring at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80 (1), 99-103.

Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.

Super, D.E. (1970). *Work Values Inventory*. Boston: Houghton Mifflin.

Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: HarperCollins.

Tanaka, J.S. (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. In K.A. Bollen, & J.S. Long (eds.), *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage

Toulemonde, J. (1961). *La caractérologie, Temperaments, Caracteres Typologie*. Paris: Payot.

Thurstone, L.L. (1935). *The Vectors of the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Thurstone, LL. (1938). *Capacidades mentales primarias*. Chicago: University of Chicago Press

Trianes, V. y García, A. (2002). "Educación Socio-afectiva y Prevención de Conflictos Interpersonales en los Centros Escolares". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 175-189. Recuperado de: <http://www.aufop.com/aufop/home/>

Tyler, L. E. (1972). *Psicología de las diferencias humanas*. Madrid: Napova.

Vallejo, P. (2011). *Análisis de varianza para varias muestras independientes*. Disponible on line: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/analisisdevarianza/anovaindependientes.pdf> [2012, 9 de abril].

Viola, G. (1937). *Il mio metodo di valutazioni della costituzione individuale*. Roma: Bologna Capelli.

Waltz, J., Babcock, J.C., Jacobson, N.S. y Gottman, J.M. (2000). Testing a typology of batterers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 658-669.

Watson, D. & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448-457.

White, R.H. (1968) Sense of interpersonal competence: Two case studies and some reflections on origins. En: W.G. Bennis, E.H. Schein, F.I. Steele, & D.E. Berlew. *Interpersonal dynamics: Essays and readings on human interaction*. Homewood, IL: Dorsey.

Widaman, K. F. y Thompson, J. S. (2003). On specifying the null model for incremental fit indices in structural equation modeling. *Psychological Methods*, 8, 16-37.

Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford: Stanford University Press.

Wolpe, J. (1969). *The practice of behavior therapy*. New York: Pergamon Press.

Wolpe, J. & Lazarus, A.A. (1966). *Behavior therapy techniques: A guide to the treatment of neuroses*. New York: Pergamon Press.

Yates, L.V. (1990). A note about values assessment of occupational and career stage age groups. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 23(1), 39-43.

Yuan, K. H. (2005). Fit indices versus test statistics. *Multivariate Behavioral Research*, 40, 115-148.

Zigler, E. y Phillips, L. (1961). Social competence ad outcome in psychiatric disorder. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65, 264 –271.

6.ANEXOS

6.1.Anexo 1:HHSS1118

ITEMS	I	II	III	IV	V	VI
HI1: A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido.						
HI2: Si al llegar a casa encuentro un defecto en algo que he comprado me da vergüenza ir a la tienda a devolverlo.						
HI3: En general cuando algo me molesta o no estoy conforme con algo, me lo callo.						
HIV4: Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto paso un mal rato para escabullirme.						
HV5: A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado.						
HVI6: A veces no sé qué decir cuando una persona me parece atractiva.						
HI7: Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas...						
HI8: Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo.						
HI9: Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a decir lo que yo pienso.						
HIV10: Hay cosas que no me gusta prestar, pero si me las piden termino dejándolas porque no sé cómo decir que no.						
HV11: Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, me aguanto, pero no pido que me la hagan de nuevo,						
HVI12: Soy incapaz de pedir a alguien una cita.						
HI13: A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.						
HI14: Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle.						
HI15: Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.						
HIV16: Nunca sé cómo cortar a un amigo que habla mucho.						
HV17: Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.						
HVI18: Me resulta difícil hacer un cumplido a alguien que me gusta.						
HI19: Si tuviera que buscar trabajo preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales.						
HI20: Cuando alguien se me cuela en una fila hago como si no me diera cuenta.						
HI21: Muchas veces prefiero ceder, callarme o quitarme de en medio para evitar problemas con otras personas.						
HIV22: Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión.						
HV23: Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, me quedo sin ello, porque no se lo recuerdo.						
HVI24: Si veo en una fiesta a una persona atractiva paso ganas de acercarme, pero no lo hago,						
SUMATORIO						

6.2.Anexo 2:Escala de Personalidad Eficaz



Desde la Universidad de Oviedo, en contacto con otras universidades, estamos llevando a cabo un proyecto de investigación sobre Personalidad Eficaz. Para ello solicitamos tu amable colaboración contestando, de forma honesta y sincera, las afirmaciones que conforman el presente instrumento.

Este cuestionario pretende obtener información acerca de cómo eres, cómo te desenvuelve y cómo piensas en ciertos aspectos de tu vida diaria. Todos los datos que aportes serán tratados de forma absolutamente confidencial.

En este cuestionario no hay respuestas correctas ni incorrectas. Elige la alternativa que mejor representa tu manera de ser o comportarte:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

RECUERDA NO DEJAR NINGUNA CASILLA SIN CONTESTAR

1- Me resulta fácil hacer amigos
2- Lo que más me motiva a estudiar es aprender
3- Pienso que mis buenas notas reflejan que soy bastante listo/a para los estudios
4- Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enojo
5- Cuando tengo un problema considero otros puntos de vista y trato de tenerlos en cuenta
6- Mis profesores me consideran un buen trabajador
7- Normalmente, cuando he trabajado en serio, he conseguido tener éxito en mis estudios
8- Mi inteligencia hace que apruebe los exámenes con facilidad
9 - Soy bueno haciendo deporte
10 - Sacaré buenas notas en este curso, ya que estoy estudiando mucho
11 - Si veo en una fiesta a una persona atractiva siento ganas de acercarme, pero no lo hago
12- Me buscan para realizar actividades deportivas
13- Si saco buenas notas es por mis buenas aptitudes para los estudios
14- Suelo callarme aunque sepa lo que preguntan por si acaso me equivoco
15- Cuando tengo un problema me fijo en lo positivo
16- Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, me aguanto, pero no pido que me la hagan de nuevo
17- Me gusta tener que estudiar
18- No tengo habilidades para solucionar mis problemas
19- Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante otros
20- Algunas veces que he sacado buenas notas ha sido porque el/la profesor/a daba puntuaciones altas fácilmente
21- Cuando tengo un problema pienso en distintas formas de afrontar el problema
22- A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado
23- Me siento muy querido por mis padres
24- Aprobaré todas las asignaturas porque me esfuerzo en estudiarlas
25- Prefiero callarme en clase y no preguntar nada con tal de no hacer el ridículo
26- Cuando tengo un problema me fijo en el aspecto positivo de las cosas y pienso en las cosas buenas
27- Me cuido físicamente
28- Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, me quedo sin ello, porque no se lo recuerdo
29- Si estudiase más sé que sacaría mejores notas

30- Muchas veces prefiero ceder, callarme o quitarme de en medio para evitar problemas con otras personas
31- Aunque no me pongan tareas para casa, me gusta dedicar tiempo a estudiar
32- Obtendré buenas notas en mis asignaturas porque las preparo mucho
33- Cuando tengo un problema pienso en lo que estoy haciendo y por qué
34- Mis profesores me consideran inteligente y trabajador
35- Mis aptitudes para los estudios son importantes para conseguir buenas notas
36- Cuando alguien se me cuele en una fila hago como si no me diera cuenta
37- Cuando tengo un problema trato de tener una visión alegre de la vida
38- Hago fácilmente amigos
39- Aprobaré este curso si sigo teniendo la misma buena suerte que hasta ahora
40- Cuando tengo un problema, simplemente, me doy por vencido
41- Lo que más me mueve a estudiar es aprender cosas
42- Me será fácil aprobar: se me dan bien todas las asignaturas y creo que nunca tendré problemas en ninguna
43- Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor
44- Trabajo mucho en clase
45- Evito las tareas difíciles porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy listo
46- Cuando tengo un problema evito pedir ayuda a mis amigos y conocidos
47- En mi casa soy muy valorado
48- Cuando tengo un problema guardo mis sentimientos para mí solo
49- Algunas veces debo considerarme afortunado por haber sacado buenas notas
50- Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo
51- En general cuando algo me molesta o no estoy conforme con algo, me lo callo
52- A veces saco buenas notas sólo porque lo que tenía que aprender era fácil
53- Tengo muchos amigos
54- Me resulta difícil hacer un cumplido a alguien que me gusta
55- Cuando saco buenas notas me gusta que se entere todo el mundo
56- En mi caso, sacar buenas notas es siempre fruto directo de mi propio esfuerzo
57- Cuando tengo un problema soy incapaz de hacer nada, así que no hago nada
58- Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a decir lo que yo pienso
59- Mi familia está orgullosa de mí
60- Creo que aprobaré todas las asignaturas por la buena suerte que tengo siempre
61- Aprobaré todas las asignaturas porque tengo mucha facilidad para assimilarlas
62- Mis padres me dan mucha confianza

63- Aprobaré este curso gracias a la buena suerte que tengo
64- Soy un buen estudiante
65- Cuando tengo un problema evito que otros se enteren de lo que me preocupa
66- Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me es difícil pedirle que se calle
67- Me gusta que la gente vea lo listo que soy
68- Creo que algunas de mis buenas notas dependen de casualidades como que me hayan caído en un examen precisamente las preguntas que sabía
69- Soy incapaz de pedir a alguien una cita
70- Soy una persona amigable
71- Para mí, sería fácil aprobar las asignaturas porque estoy muy capacitado para entenderlas
72- Siempre que obtengo buenas notas es porque he estudiado mucho

6.3.Anexo 3: Consentimiento Informado

Consentimiento Informado

A través del presente documento quiero expresar mi consentimiento en la participación de mi hijo/a en la aplicación del instrumento de evaluación de “Habilidades Sociales” que se hará en mi colegio. Esta aplicación es parte del Proyecto de Tesis para acceder al grado de Doctora en Psicología Escolar, de la Universidad Complutense de Madrid de la Psicóloga Carina Mardones Luco. La profesora guía de esta tesis es la Dra. María Eugenia Martín Palacio.

Los resultados obtenidos serán informados solamente al establecimiento educativo del cual su hijo/a forma parte para ser utilizados con fines pedagógicos. La investigación no utiliza ni informa, ningún tipo de información individual, siendo ésta de total confidencialidad.

Colegio: _____

Nombre del Alumno/a: _____

Curso: _____

Fecha: _____

Firma Apoderado/a