

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA**  
**EDUCACIÓN**



**TESIS DOCTORAL**

**Competencias personales y sociales en alumnos adolescentes y su  
relación con su afrontamiento de conflictos**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

**M<sup>a</sup> Luz Sánchez García-Arista**

DIRECTORES

**M<sup>a</sup> Eugenia Martín Palacios**  
**Leticia García Villaluenga**  
**Ignacio Bolaños Cartujo**

Madrid, 2016

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

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



***COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES EN  
ALUMNOS ADOLESCENTES Y SU RELACIÓN CON SU  
AFRONTAMIENTO DE CONFLICTOS***

**TESIS DOCTORAL**

**M<sup>a</sup> LUZ SÁNCHEZ GARCÍA-ARISTA**

***Dirección:* Dra. M<sup>a</sup> Eugenia Martín Palacios**

**Dra. Leticia García Villaluenga**

**Dr. Ignacio Bolaños Cartujo**

**Año 2015**



***COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES EN  
ALUMNOS ADOLESCENTES Y SU RELACIÓN CON SU  
AFRONTAMIENTO DE CONFLICTOS***

**M<sup>a</sup> LUZ SÁNCHEZ GARCÍA-ARISTA**

**SÍNTESIS**  
**(inglés-español)**

## **“PERSONAL AND SOCIAL SKILLS IN TEENAGE PUPILS AND THEIR RELATIONSHIP WITH THEIR CAPACITY TO RESOLVE CONFLICTS”**

***M<sup>a</sup> Luz Sánchez García-Arista***

The theory of conflict (from a psychological perspective and concentrating on styles of coping with it) and the Effective Personality construct come together in this study to tell us how and with which personal and social skills teenagers cope with and resolve their conflicts.

The teenage stage is interesting in educational contexts, both as far as the building of identity is concerned and owing to the demand for attention and alternatives from professionals and families as a result of problems of cohabitation. It is from this point of interest that we have selected the sample of 1031 teenagers on which this study is based.

The Effective Personality construct, which was formulated by Martín del Buey over a decade ago, brings together various dimensions or personal and social skills: self-concept, self-esteem, motivation, attribution, expectations, coping with problems, decision-making, empathy, assertiveness, and communication. All of these, which are closely related, are grouped in four spheres of the Self: strengths of the Self, demands of the Self, challenges of the Self, and relationships of the Self.

In order to carry out the study two instruments have been used. The first, the Effective Personality Questionnaire (*Cuestionario Personalidad Eficaz - CPE-Es/Ch*) drawn up by Dapelo, Marcone, Martín del Buey, Martín Palacio, and Fernández (2006) with a reliability index of .85 and 23 items, has been applied to Spanish and Chilean teenage students. We found that it is a useful and valid instrument for assessing the Effective Personality for this type of teenage population. It has already been used in other research carried out by the Group of Orientation and Attention to Diversity (*Grupo de Orientación y Atención a la Diversidad, GOYAD*) run by Martín del Buey and Martín Palacio on various levels and in various educational and employment contexts.

An important contribution is implied by the study on the second instrument created by Álvarez, Martín Palacio, and Di Giusto (2009): *Cuestionario sobre Afrontamiento de problemas y/o resolución de conflictos* (Questionnaire on Coping with problems and/or

resolving conflicts), with its new application to the 1031 Spanish teenagers of the sample being outstanding. It has a reliability index of .766 and consists of 48 items, which assess four dimensions: “Positive action and Effort”, “Intropunitive flight”, “Hedonistic action”, and “Introversion”, which reflect their styles of coping with conflicts. It has turned out to be a good instrument for educational and teenage contexts.

We can stress the substantive importance of the study on the correlation between Effective Personality traits, which are reflected in the dimensions of the first questionnaire, and the Styles of Coping with and Resolving Conflicts reflected in the dimensions of the second. In our opinion this is a novel, rigorous, and necessary study. Other studies aimed at other population segments and contexts have been carried out by the GOYAD team as from the *Effective Personality* construct. We consider that this study confirms the interest of the construct itself and extends the scope of its application. *Coping with and resolving conflicts* is a current issue and we consider that it is pertinent to correlate it with *Effective Personality* owing to the applicability potential that it implies in educational contexts, both from the viewpoint of assessment and from that of training and/or intervention.

One of the hypotheses of the research has been confirmed, namely that there are significant differences in the dimensions of the Effective Personality construct and in the various forms of coping with conflicts depending on the age variable and on gender. The age differences in Effective Personality lie in the scores which are higher among younger pupils. Gender differences are significant; it can be observed that men's scores are higher with the exception of the Demands dimension. Differences can be appreciated in Positive Action and Effort, although with a low effect. It is in the *Demands - Academic self-fulfilment* - dimension where this tendency is inverted and women's scores are higher. An explanation can be found in the fact that there is a strong interrelation between personal knowledge and the attribution of success to positive capacity and effort, motivation for learning, and achievement and favourable future expectations. At this age the level of introspection and personal knowledge is greater in women; moreover, “the *tendency towards aggression* has a negative correlation with *academic self-fulfilment* and *decisive self-efficacy*” and is higher in teenage boys.

With regard to the gender differences in Coping with problems, it is pointed out that differences can be appreciated in Positive Action and Effort, but with a low effect. The

factors of this dimension assess the proactive attitude to conflicts. Here too differences can be found that focus more on the strategy type than on the coping attitude as such. The factor in which the difference is more marked is that of *concentration*, which shows a higher score in men; in the *seeking alternatives* factor the difference is smaller; in *seeking information* women score slightly higher. On average the latter use more coping strategies and have a predilection for social support. As far as differences in Intropunitive flight are concerned, women have shown a higher score in all factors of this dimension, mainly in *Releasing tension*. There is a coherence between the result in this factor and the other two: a delay in coping with the problem is an emotional charge and it becomes more necessary to release accumulated tension, and at the same time it is related to the more aggressive and impulsive response that we find in male teenagers. As far as the dimension in Hedonistic action is concerned, men scored higher in all the factors of this dimension except in *Having a positive attitude*, in which the difference is less significant, and in *Future confidence*, in which the difference is minimal. We found that an evasive response gives a more and more egalitarian picture at a gender level, even though men may still have a greater tendency to seek relaxing distractions as a way of coping with their problems. We consider, in general and in accordance with other authors, that teenage women perceive a greater number of stressful events and in general use more diverse strategies for coping with conflicts, with a predilection for social support. On the contrary, male teenagers ignore problems to a greater extent and more often give direct and frequently aggressive responses. As a contribution it is worth singling out one of these challenges, which becomes an objective and is transformed into an achievement: the establishing of *Multivariate Modal Types* in teenage contexts. Four types of Effective Personality have been formulated; they can be distinguished in accordance with the participation of the four dimensions that make up its construct, with the confirmation of the existence of statistically differentiated types in Effective Personality formulated in the hypotheses of this study. We call them: Type I or Demotivational Effective, Type II or Effective, Type III or Ineffective, and Type IV or Motivational Ineffective.

The types obtained here confirm those found in other research carried out by the GOYAD in Spanish and Chilean contexts with a smaller population. This study makes a valid contribution in this respect, as the extent of the sample gives consistency and rigour to the confirmation and stabilisation of the Effective Personality Types. Their use

as a reference both for diagnostic assessment and for the designing of preventive and/or intervention educational programmes, which are of higher quality than existing ones, implies current and future progress.

The influence of ways of coping with conflict in the various types has been shown in the different types of Effective Personality, which confirms one of the hypotheses of the study. In the four Types defined high scores in the positive characteristics of Effective Personality correlate with more constructive strategies of coping with and resolving problems, with lower scores correlating with more avoidance strategies and less healthy attitudes to conflicts.

The conclusions and contributions of this research are vital in order to give rigour and trustworthiness to the designing of intervention and training programmes for teenagers. This will develop Effective Personality characteristics that will involve coping with conflicts constructively with suitable personal and social skills in order to achieve satisfactory results.

We propose the implementation of educational programmes based on these results, which should be complemented by further research so as to extend the sample to other development stages.

## COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES EN ALUMNOS ADOLESCENTES Y SU RELACIÓN CON SU CAPACIDAD PARA RESOLVER CONFLICTOS

*M<sup>a</sup> Luz Sánchez García-Arista*

La Teoría del conflicto, desde una perspectiva psicológica y centrada en los estilos de afrontamiento del mismo y el constructo Personalidad Eficaz se funden en este trabajo para aportarnos conocimiento sobre cómo y desde qué competencias personales y sociales afrontan y resuelven los adolescentes sus conflictos.

La etapa adolescente es de interés relevante en contextos educativos, tanto por lo que concierne a la construcción de la identidad, como por la demanda de atención y alternativas que los profesionales y familias realizan respecto a los problemas de convivencia. Desde este interés se selecciona la muestra de 1031 adolescentes que conforma este trabajo.

El constructo Personalidad Eficaz, formulado por Martín del Buey hace más de una década, integra diversas dimensiones o competencias personales y sociales: autoconcepto, autoestima, motivación, atribución, expectativas, afrontamiento de problemas, toma de decisiones, empatía, asertividad y comunicación. Todas ellas, estrechamente relacionadas, se agrupan en cuatro esferas del Yo: fortalezas del Yo, demandas del Yo, retos del Yo y relaciones del Yo.

Para la realización del estudio, se han utilizado dos instrumentos. El primero, *Cuestionario Personalidad Eficaz –CPE-Es/Ch-*, elaborado por Dapelo, Marcone, Martín del Buey, Martín Palacio y Fernández (2006), con una fiabilidad de .85 y 23 ítems, se ha aplicado a estudiantes adolescentes españoles y chilenos. Constatamos que es un válido y útil instrumento evaluador de la Personalidad Eficaz para este tipo de población adolescente. Ya ha sido utilizado en otras investigaciones llevadas a cabo por el Grupo de Orientación y Atención a la Diversidad (GOYAD), dirigido por Martín del Buey y Martín Palacio, en distintos niveles y contextos educativos y laborales.

Es significativa la aportación que implica el estudio sobre el segundo instrumento creado por Álvarez, Martín Palacio y Di Giusto (2009): *Cuestionario sobre Afrontamiento de problemas y/o resolución de conflictos*, destacando su aplicación

inédita a los 1031 adolescentes españoles de la muestra. Tiene una fiabilidad de .766 y consta de 48 ítems, que evalúan cuatro dimensiones: “Acción positiva y Esfuerzo”, “Huida Intropunitiva”, “Acción Hedonista” e “Introversión”, que reflejan sus estilos de afrontar conflictos. Para contextos educativos y adolescentes, ha resultado un buen instrumento.

Es de destacar la importancia sustantiva del estudio sobre la correlación entre los rasgos de Personalidad Eficaz, reflejadas en las dimensiones que componen el primer cuestionario, y los Estilos de Afrontamiento y Resolución de Conflictos, reflejados en las dimensiones del segundo. Pensamos que se trata de un estudio novedoso, riguroso y necesario. Existen otros estudios realizados por el equipo GOYAD, a partir del constructo *Personalidad Eficaz*, dirigidos a otros segmentos y contextos de población. Consideramos que el presente trabajo viene a confirmar el interés del propio constructo y a ampliar los ámbitos de su aplicación. El *Afrontamiento y resolución de conflictos* es un tema de actualidad y consideramos idóneo el haberlo correlacionado con *Personalidad Eficaz* por el potencial de aplicabilidad que conlleva en contextos educativos, tanto desde el punto de vista evaluativo como de entrenamiento y/o de intervención.

Se ha confirmado una de las hipótesis de la investigación: Existen diferencias significativas en las dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz y en las distintas formas de afrontamiento de conflictos en función de la variable edad y en función del género. Las diferencias en edad en Personalidad Eficaz están en las puntuaciones, más altas en el alumnado de edad inferior. Las diferencias de género son significativas, observándose que la puntuación de los hombres es más alta, excepto en la dimensión Demandas. Se aprecian diferencias en Acción Positiva y Esfuerzo, aunque con un tamaño de efecto bajo. Es en la dimensión *Demandas -Autorrealización académica-* donde esta tendencia se invierte, puntuando más alto las mujeres. La explicación podemos encontrarla en que existe una fuerte interrelación entre el conocimiento personal y la atribución de éxito a una positiva capacidad y esfuerzo, la motivación por el aprendizaje y el logro y las expectativas de futuro favorables. En estas edades, el nivel de introspección y conocimiento personal es mayor en las mujeres; también, “la *tendencia agresiva* correlaciona negativamente con la *autorrealización académica* y la *autoeficacia resolutiva*”, más alta en los adolescentes varones de estas edades.

En relación a las diferencias en función de género en Afrontamiento de problemas, se señala que se aprecian diferencias en Acción Positiva y Esfuerzo, pero con un tamaño de efecto bajo. Los factores de esta dimensión evalúan la actitud proactiva ante los conflictos. También aquí encontramos diferencias que enfocan más en el tipo de estrategias que en la actitud de afrontamiento propiamente dicha. El factor en el que la diferencia es más notable es en el de *concentración*, con puntuación más alta en los hombres; en el factor *buscar alternativas*, la diferencia es menor; en *buscar información* puntúan ligeramente más alto las mujeres. Éstas utilizan por término medio más estrategias de afrontamiento y tienen predilección por el apoyo social. Respecto a las diferencias en Huida intropunitiva, han puntuando más alto en todos los factores de esta dimensión las mujeres, principalmente en *Descargar tensión*. Existe coherencia entre el resultado en este factor y los otros dos: una tardanza en afrontar el problema, carga emocionalmente y se hace más necesario el desahogo de la tensión acumulada y, al mismo tiempo, está relacionada con la respuesta más agresiva e impulsiva que encontramos en los adolescentes varones. Respecto a la dimensión en Acción Hedonista, han puntuando más alto en todos los factores de esta dimensión los hombres, excepto en *Fijarse en lo positivo*, donde la diferencia es menos significativa, y en *Confianza futura*, en que la diferencia es mínima. Constatamos que la evasión como respuesta dibuja un paisaje cada vez más igualitario a nivel de género, aunque aún permanezca una tendencia mayor en los hombres a buscar distracciones relajantes como forma de afrontar sus problemas. Consideramos, en general y de acuerdo con otros autores, que las mujeres adolescentes perciben un mayor número de eventos estresantes y utilizan en general mayor diversidad de estrategias de afrontamiento de conflictos, teniendo predilección por el apoyo social. Los adolescentes varones, por el contrario, ignoran más los problemas y con más frecuencia dan respuestas directas y en muchas ocasiones agresivas. Merece destacar como aportación uno de los retos, convertido en objetivo y transformado en logro: el establecimiento de *Tipologías Modales Multivariadas* en contextos adolescentes. Se han formulado cuatro tipologías de Personalidad Eficaz, diferenciadas en función de la participación de las cuatro dimensiones que integran su constructo, confirmándose la existencia de tipos estadísticamente diferenciados en Personalidad Eficaz formulados en las hipótesis de este trabajo. Las denominamos: Tipo I o Eficaz Desmotivacional, Tipo II o Eficaz, Tipo III o Ineficaz, Tipo IV o Ineficaz Motivacional.

Las tipologías aquí obtenidas confirman las halladas en otras investigaciones realizadas por el equipo GOYAD en contextos españoles y chilenos con menor población. Es relevante la aportación de este estudio al respecto, ya que la amplitud de la muestra da consistencia y rigor a la confirmación y estabilización de las Tipologías de Personalidad Eficaz. Su utilidad como referente tanto para la evaluación diagnóstica como para el diseño de programas educativos de carácter preventivo y/o de intervención, que amplíen en oferta y calidad los ya existentes, implica un avance con carácter de presente y de futuro.

Se ha evidenciado la influencia de las formas de afrontamiento del conflicto en las distintas tipologías de Personalidad Eficaz confirmándose con ello una de las hipótesis del estudio. En los cuatro Tipos definidos se constata cómo las puntuaciones altas en las características positivas de Personalidad Eficaz correlacionan con estrategias más constructivas de afrontar y resolver problemas, correlacionando las puntuaciones bajas con estrategias más evitativas y actitudes más insanas ante los conflictos.

Las conclusiones y aportaciones de esta investigación son trascendentes para dar rigor y fundamento al diseño de programas de intervención y entrenamiento con adolescentes para el desarrollo de unas características de Personalidad Eficaz que conllevarán un afrontamiento constructivo de conflictos desde unas competencias personales y sociales idóneas para conseguir resultados exitosos.

Proponemos la realización de programas educativos basados en estos resultados, así como nuevas investigaciones que amplíen la muestra a otras etapas evolutiva

*A mi padre,  
que con su amor  
me transmitió  
la pasión por aprender.*

## AGRADECIMIENTOS

**Gracias,**

***A mis padres, ¡por tanto! ¡por todo!***

***A mis hijos David y Mireia, el mejor de mis sueños hecho realidad.***

***A Santos, mi compañero de viaje, por poder aprender cada día a ser “nosotros”, sin dejar de ser “tú” y “yo”.***

***A mis siete hermanos, por ser azúcar y sal, manos y hombros, luna y sol.***

***A tantas niñas y niños, adolescentes, jóvenes y adultos, porque al vestiros de alumnos, quien más aprendí fui yo.***

***A mis compañeros de ahora y siempre, a mis amigos y amigas, por poblar mi narrativa con vuestra compañía y vuestro calor.***

***A mis “maestros”, Ignacio y Leticia, por descubrirme que los conflictos pueden ser oportunidades y compartir la pasión por la Mediación.***

***A M<sup>a</sup> Eugenia, por confiar en mí, por su guía, aliento y apoyo imprescindibles.***

***A Cristina y Eli, por su generosa colaboración.***

***Al Dr. Martín de Buey, por la creación del constructo de Personalidad Eficaz, uno de los pilares que sostiene mi trabajo.***

***A tantas y tantos que, aunque no nombre, tengo el privilegio de sentir vuestro aliento como viento a favor.***

***Y a mis queridos Hebe y Aitane -pasión pura- que son presente y futuro, ese que ayer, hoy y mañana trabajo por mejorar desde la Educación.***

**No existe mayor palanca  
de transformación del mundo  
que la Educación**

*N. Mandela*

# ÍNDICE

# Índice

SÍNTESIS	III
SÍNTESIS EN INGLÉS	IV
SÍNTESIS EN ESPAÑOL	VIII
ÍNDICE	XVI
ÍNDICE DE TABLAS	XIV
ÍNDICE DE FIGURAS	XVII
INTRODUCCIÓN	26
I	
1. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	31
1.1 AFRONTAMIENTO DE CONFLICTOS Y ADOLESCENCIA	32
1.1.1 EL AFRONTAMIENTO EN PSICOLOGÍA	33
1.1.2 ADOLESCENCIA E IDENTIDAD	34
1.1.3 APORTACIONES PSICOLÓGICAS A LA TEORÍA DEL CONFLICTO	36
1.1.3.1 CONCEPTO Y ENFOQUE ACTUAL DEL CONFLICTO	36
1.1.3.2 ELEMENTOS DEL CONFLICTO	38
1.1.3.3 CONFLICTO Y PROBLEMA. TIPOLOGÍA	40
1.1.3.4 CICLO Y FASES DEL CONFLICTO	41
1.1.3.5 ESTILOS DE AFRONTAMIENTO DEL CONFLICTO	43
1.1.3.6 ESCALADA Y DESESCALADA DEL CONFLICTO	44
1.1.3.7 ANÁLISIS Y ESTRUCTURA DEL CONFLICTO	45
1.1.3.8 EMOCIONES Y CONFLICTO	47
1.1.3.8.1 COMPONENTES DE LA EMOCIÓN	47
1.1.3.8.2 INUNDACIÓN EMOCIONAL	47
	XVI

---

1.1.3.8.3	ELEMENTO COGNITIVO-EVALUATIVO DE LA EMOCIÓN	48
1.1.3.9	FUNCIONES Y DISFUNCIONES DEL CONFLICTO	49
1.2	EL CONSTRUCTO PERSONALIDAD EFICAZ	50
1.2.1.	ANTECEDENTES QUE FUNDAMENTAN EL CONSTRUCTO	54
1.2.1.1	ESTUDIOS SOBRE “AUTOEFICACIA”	54
1.2.1.2	“INTELIGENCIAS MÚLTIPLES” DE GARDNER	56
1.2.1.3	“INTELIGENCIA EMOCIONAL”	58
1.2.1.4	EL CONCEPTO DE “MADUREZ”	63
1.3	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL CONSTRUCTO “PERSONALIDAD EFICAZ”	67
1.3.1	DIMENSIONES DEL YO	68
1.3.1.1	FORTALEZAS DEL YO	68
1.3.1.2	DEMANDAS DEL YO	69
1.3.1.3	RETOS DEL YO	71
1.3.1.4	RELACIONES DEL YO	72
1.4	MEDICIONES DE LA PERSONALIDAD EFICAZ	75
1.4.1	LAS VARIABLES DE LA <i>PERSONALIDAD EFICAZ</i> COMO RASGOS	76
1.4.2	INSTRUMENTOS ELABORADOS	76
1.5	TIPOLOGÍAS MODALES MULTIVARIADAS	79
1.5.1	CONCEPTO Y FUNDAMENTACIÓN DE LAS TIPOLOGÍAS	80
1.5.2	CONCEPTUALIZACIÓN DE TIPO	81
1.5.3	LA BIOLOGÍA Y LA HERENCIA EN EL CONCEPTO DE TIPO	82
1.5.4	PRINCIPALES TIPOLOGÍAS CLÁSICAS	83
1.5.5	TIPOS Y RASGOS	86

1.5.6	CONCEPCIÓN MODAL MULTIDIMENSIONAL: RECONCEPTUALIZACIÓN DE TIPO	87
1.5.7	TÉCNICAS DE AGRUPACIÓN POR CONGLOMERADOS	87
1.5.8	ANÁLISIS DE TIPO	89
1.5.9	RAZÓN DE SER DE LAS TIPOLOGÍAS	90
1.6	RELACIÓN ENTRE PERSONALIDAD EFICAZ Y AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS	92
1.7	OBJETIVOS	98
1.8	HIPÓTESIS	100
II		
2.	<b>MARCO EMPÍRICO</b>	103
2.1	METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	104
2.2	PARTICIPANTES	107
2.3	INSTRUMENTOS	109
2.3.1	CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD EFICAZ CON ADOLESCENTES - CPE A-	110
2.3.2	CUESTIONARIO SOBRE AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS Y/O RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS PARA ADOLESCENTES -AFRONT 1118-	112
2.3	PROCEDIMIENTO Y APLICACIÓN	115
2.4	ANÁLISIS DE DATOS	118
2.4.1	ANÁLISIS PSICOMÉTRICOS DE LOS INSTRUMENTOS	119
2.4.1.1	CUESTIONARIO "PERSONALIDAD EFICAZ"	120
2.4.1.1.1	FIABILIDAD	120
2.4.1.1.2	VALIDEZ CONFIRMATORIA	124
2.4.1.2	CUESTIONARIO DE AFRONTAMIENTO Y RESOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS	129
2.4.1.2.1	FIABILIDAD	129
2.4.1.2.2	VALIDEZ CONFIRMATORIA	135

<b>2.4.2</b>	<b>ANÁLISIS DE DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE VARIABLES EDAD Y GÉNERO</b>	<b>150</b>
	<b>GÉNERO</b>	<b>150</b>
<b>2.4.2.1</b>	<b>DIFERENCIAS EN PERSONALIDAD EFICAZ</b>	<b>150</b>
	<b>2.4.2.1.1 DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA EDAD</b>	<b>151</b>
	<b>2.4.2.1.2 DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE GÉNERO</b>	<b>158</b>
<b>2.4.2.2</b>	<b>DIFERENCIAS EN FORMAS DE AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b>	<b>160</b>
	<b>2.4.2.2.1 DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA EDAD</b>	<b>163</b>
	<b>2.4.2.2.2 DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE GÉNERO</b>	<b>172</b>
<b>2.4.3</b>	<b>NORMALIZACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS</b>	<b>178</b>
<b>2.4.3.1</b>	<b>BAREMOS DIFERENCIADOS DEL CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD EFICAZ</b>	<b>178</b>
<b>2.4.3.2</b>	<b>BAREMOS DIFERENCIADOS DEL CUESTIONARIO DE AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS Y/O RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b>	<b>183</b>
<b>2.4.4</b>	<b>ANÁLISIS CORRELACIONALES Y DIFERENCIADOS ENTRE LAS DIMENSIONES DE LOS CUESTIONARIOS: PERSONALIDAD EFICAZ Y AFRONTAMIENTO</b>	<b>194</b>
<b>2.4.4.1</b>	<b>ANÁLISIS CORRELACIONALES ENTRE DIMENSIONES DE PERSONALIDAD EFICAZ Y FORMAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b>	<b>194</b>
<b>2.4.4.2</b>	<b>ANÁLISIS DE DIFERENCIAS DE LAS FORMAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DENTRO DE LAS DIMENSIONES DE LA PERSONALIDAD EFICAZ</b>	<b>196</b>
<b>2.4.5</b>	<b>ANÁLISIS DE CLÚSTER</b>	<b>208</b>
<b>2.4.5.1</b>	<b>ESTABLECIMIENTO DE LAS TIPOLOGÍAS DE PERSONALIDAD EFICAZ</b>	<b>208</b>
<b>2.4.5.2</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LAS TIPOLOGÍAS DE PERSONALIDAD EFICAZ</b>	<b>212</b>

2.4.5.3	PRESENCIA DE LAS FORMAS DE AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LAS TIPOLOGÍAS DE PERSONALIDAD EFICAZ	218
III		
3.	<b>DISCUSIÓN</b>	225
3.1	EN RELACIÓN A LOS ANÁLISIS PSICOMÉTRICOS DE LOS INSTRUMENTOS	226
3.2	EN RELACIÓN A LOS ANÁLISIS DE DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE VARIABLES EDAD Y GÉNERO	229
3.3	RESPECTO A LA NORMALIZACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS	235
3.4	RESPECTO A LOS ANÁLISIS CORRELACIONALES ENTRE DIMENSIONES DE PERSONALIDAD EFICAZ Y FORMAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	237
3.5	RESPECTO A LOS ANÁLISIS DE CLÚSTER	240
IV		
4	<b>CONCLUSIONES</b>	244
4.1	ACTUALIZACIÓN DE CUESTIONARIOS	245
4.2	DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE EDAD Y GÉNERO	245
4.3	CORRELACIONES ENTRE PERSONALIDAD EFICAZ Y AFRONTAMIENTO DE CONFLICTOS	246
4.5	TIPOLOGÍAS ESTADÍSTICAMENTE DIFERENCIADAS	247
V		
5.	<b>APORTACIONES Y NUEVAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN</b>	249
	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	253
	<b>ANEXOS</b>	268
	ANEXO 01. Cuestionario de Personalidad Eficaz Adolescentes CPE-ES/CH	269
	ANEXO 02. Cuestionario de Afrontamiento de problemas AFRONT 1118	275

**ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 01. *Distribución según el curso*

Tabla 02. *Índices de consistencia interna alfa de Cronbach Personalidad Eficaz.*

Tabla 03. *Índices Alfa de Cronbach si se elimina el ítem Personalidad Eficaz.*

Tabla 04. *Índices de consistencia interna Alfa de Cronbach por dimensiones.*

Tabla 05. *Ajustes de los datos a los modelos*

Tabla 06. *Índices de consistencia interna alfa de Cronbach AFRONT-1118.*

Tabla 07. *Índices Alfa de Cronbach si se elimina el ítem AFRONT-1118.*

Tabla 08. *Índices de consistencia interna Alfa de Cronbach por factores AFRONT-1118.*

Tabla 09. *Índices de ajuste APE*

Tabla 10. *Índices de ajuste HI*

Tabla 11. *Índices de ajuste AH*

Tabla 12. *Índices de ajuste I*

Tabla 13. *Índices de ajuste de Afrontamiento*

Tabla 14. *Índices de asimetría y curtosis de Personalidad Eficaz*

Tabla 15. *Estadísticos en función de variable edad en Personalidad Eficaz*

Tabla 16. *Resultados de los ANOVA para Personalidad Eficaz según la edad*

Tabla 17. *Contraste Scheffé Personalidad Eficaz*

Tabla 18. *Contraste Games-Howell Demandas*

Tabla 19. *Estadísticos en función de variable género en Personalidad Eficaz*

Tabla 20. *Resultados de los ANOVA para Personalidad Eficaz según el género*

Tabla 21. *Índices de asimetría y curtosis de Acción positiva y esfuerzo*

- Tabla 22. *Índices de asimetría y curtosis de Huida Intropunitiva*
- Tabla 23. *Índices de asimetría y curtosis de Acción Hedonista*
- Tabla 24. *Índices de asimetría y curtosis de Introversión*
- Tabla 25. *Estadísticos en función de la variable edad en Acción positiva y esfuerzo*
- Tabla 26. *Estadísticos en función de la variable edad en Huida Intropunitiva*
- Tabla 27. *Estadísticos en función de la variable edad en Acción hedonista*
- Tabla 28. *Estadísticos en función de la variable edad en Introversión*
- Tabla 29. *Resultados de los ANOVA para Introversión según la edad*
- Tabla 30. *Contraste Games-Howell Introversión Desconfianza futura*
- Tabla 31. *Estadísticos en función de la variable género en Acción positiva y esfuerzo*
- Tabla 32. *Resultados de los ANOVA para Personalidad Eficaz según el género*
- Tabla 33. *Estadísticos en función de la variable edad en Huida intropunitiva*
- Tabla 34. *Resultados de los ANOVA para Personalidad Eficaz según el género (HI)*
- Tabla 35. *Estadísticos en función de la variable género en Acción hedonista*
- Tabla 36. *Resultados de los ANOVA para Personalidad Eficaz según el género (AH)*
- Tabla 37. *Estadísticos en función de la variable género en Introversión*
- Tabla 38. *Baremo general de Personalidad Eficaz*
- Tabla 39. *Baremo Hombres Personalidad Eficaz*
- Tabla 40. *Baremo Mujeres Personalidad Eficaz*
- Tabla 41. *Baremo según edad en Demandas*
- Tabla 42. *Baremo general de Afrontamiento de Problemas*
- Tabla 43. *Baremo general de Acción positiva y esfuerzo*

Tabla 44. *Baremo general de Huida intropunitiva*

Tabla 45. *Baremo general de Acción hedonista*

Tabla 46. *Baremo general de Introversión*

Tabla 47. *Baremo Hombres y Mujeres APEcon*

Tabla 48. *Baremo Hombres HI*

Tabla 49. *Baremo Mujeres HI*

Tabla 50. *Baremo Hombres AH*

Tabla 51. *Baremo Mujeres AH*

Tabla 52. *Correlaciones de Pearson entre el cuestionario de Personalidad Eficaz y AFRONT-1118*

Tabla 53. *Estadísticos en función del Estilo de Afrontamiento en Personalidad Eficaz*

Tabla 54. *Resultados de los ANOVA para Personalidad Eficaz según el Estilo de Afrontamiento*

Tabla 55. *Contraste Games-Howell Personalidad Eficaz*

Tabla 56. *Baremo general de las dimensiones de Personalidad Eficaz*

Tabla 57. *Centros de conglomerados finales de las dimensiones de PE*

Tabla 58. *Puntuación centil de cada tipología en las dimensiones de APE*

Tabla 59. *ANOVA para los centros de conglomerados*

Tabla 60. *Número de casos dentro de cada conglomerado*

Tabla 61. *Tipologías de Personalidad Eficaz en relación a las diferentes formas de afrontamiento.*

---

## ÍNDICE DE FIGURAS

*Figura 01.* Elementos del conflicto

*Figura 02.* Ciclo del conflicto

*Figura 03.* Constructo Personalidad Eficaz

*Figura 04.* Ciclo del conflicto y Educación

*Figura 05.* Correlación PE/Afrontamiento de conflictos

*Figura 06.* Factor Personalidad Eficaz

*Figura 07.* Factores de Personalidad Eficaz

*Figura 08.* Estimaciones estandarizadas del Modelo 1

*Figura 09.* Estructura de los tres factores covariados APE

*Figura 10.* Estimaciones estandarizadas del Modelo de tres factores covariados de APE

*Figura 11.* Estructura de tres factores covariados HI

*Figura 12.* Estimaciones estandarizadas del Modelo de tres factores covariados de HI

*Figura 13.* Estructura tres factores relacionados covariados de AH

*Figura 14.* Estructura tres factores covariados de I

*Figura 15.* Estimaciones estandarizadas del Modelo de tres factores covariados de I

*Figura 16.* Estructura de Afront 1118

*Figura 17.* Estimaciones estandarizadas del Modelo de Afront 1118



# **INTRODUCCIÓN**

# **7** *INTRODUCCIÓN*

Esta investigación tiene sus raíces en mi experiencia profesional como profesora y educadora con adolescentes y como mediadora y formadora en gestión positiva de conflictos y mediación. Las experiencias previas que motivaron la creación de un programa formativo: “Habilidades de comunicación y gestión de conflictos para adolescentes” y la investigación posterior sobre la incidencia de la misma en el clima de convivencia (Sánchez G<sup>a</sup>-Arista, 2012 a), han impulsado mi interés por, dando un paso más, conocer qué hay detrás de las diferentes formas con las que los adolescentes afrontan sus problemas en la actualidad. Un acercamiento al contexto educativo en el que se desarrollan puede ayudarnos a una mejor comprensión.

En el análisis y comprensión de la educación, desempeña un papel esencial el tener en cuenta que toda sociedad, necesita la contribución de sus miembros para seguir existiendo, para dar continuidad al orden social y cultural que la envuelven. Para perpetuarse, la sociedad y las instituciones que la componen tratan de alentar en sus miembros los valores, conocimientos, representaciones, formas de comportamiento, etc., que sirven a tal fin. Es al proceso, mediante el cual esto se lleva a cabo, constituido por dos caras de la misma moneda: el aprendizaje de la cultura y la formación de la identidad, que llamamos socialización. Hay muchas maneras de conceptualizar la socialización, aunque todas tienen bastante en común. (Fndez. Enguita, M. 1998). El objetivo de la socialización es sustituir los mecanismos de control externo de la conducta por resortes de control interno: proceso de interiorización de las normas sociales. La socialización de la generación joven por la adulta es lo que llamamos:

educación, lo que implica directamente a instituciones como familia y escuela. A través de ellas, los adolescentes reciben modelos para afrontar y resolver conflictos, que interiorizan y perpetúan.

Las instituciones más relacionadas con la socialización y educación: economía, estado y familia, están sufriendo cambios significativos que habrá que analizar de cara a ver sus repercusiones. En las últimas décadas, se han producido modificaciones sustanciales en la estructura de tres ámbitos fundamentales: el ámbito del poder, el ámbito de la producción y el ámbito de la experiencia, que pueden llevarnos a afirmar que estamos en un cambio de época (Castells, M. 2001).

Ciñéndonos al plano de la experiencia, que define de forma más rigurosa los contextos cercanos en los que se desarrollan los adolescentes, hay cambios sustanciales estrechamente relacionados con la actividad familiar y docente, que podemos resumir en tres apartados:

- Cambio de escenario de las relaciones e intercambios de los seres humanos, pasando a ser simbólico en un alto porcentaje.
- Cambio en el escenario de la experiencia cotidiana, con la omnipresencia de la televisión, los videojuegos, las redes sociales, etc.
- Transformación de la familia tradicional, con la disolución progresiva del patriarcado y el paso a una familia nuclear y absolutamente diversificada.

La familia actual ha ido tomando formas diversas, entrando su estructura y roles en crisis (Sánchez García-Arista, 2012 c). Como consecuencia, ha ido dejando de ser el referente educativo y ha delegado -¿en la escuela?- la responsabilidad de establecer el *sistema de normas-límites* y el *vínculo de calidad* (afectivo-comunicativo), tan necesario para la construcción del autoconcepto, la autoestima y la autorregulación - conceptos que abordaremos en este trabajo-, alimentando, en lugar de previniendo, los problemas educativos que luego en la adolescencia resultan mucho más difíciles de abordar.

La escuela, con contenidos y métodos revisables y una realidad cada vez más diversa, continúa con unos objetivos homogeneizantes, con un currículum oculto, procedente de

---

una sociedad autoritaria, que permanece y unos mecanismos de control contrarios a una sociedad democrática y a una sociedad de la información (Díaz-Aguado, 2004).

Cuando tienen lugar modificaciones significativas en la sociedad en que estamos inmersos, generalmente no se realizan en paralelo los cambios necesarios que evitarían el desfase entre realidad social y funcionamiento institucional. Y en este *desfase* nos encontramos actualmente. Se hace necesaria por tanto una revisión de contenidos, metodologías y modelos que llegan a los adolescentes, en esa etapa significativa para la construcción de la propia identidad (Erickson, 1974). Ellos serán los gestores de la sociedad de un futuro no lejano. Quienes nos dedicamos a la educación no podemos perder de vista esta responsabilidad. Analizar las estrategias con las que afrontan sus problemas para poder dotarles, con fundamento y rigor, de las competencias idóneas para mejorar sus estilos de gestión de los conflictos en una etapa vital de trascendente importancia para la construcción de la propia identidad.

Un acercamiento a la comprensión de los conflictos para una mejor gestión de los mismos implica, desde este planteamiento, un punto de inflexión para tomar conciencia de la trascendencia que tiene este tema en Educación. El conflicto sigue un ciclo (actitud – tensión – respuesta – resultado), que tiende a perpetuarse (Alzate, 2000). A poco que indagemos, constataremos el gran nivel de tolerancia con la violencia que tienen los y las adolescentes en la actualidad. Muchos han normalizado la violencia como única respuesta posible. Esto conlleva un resultado negativo: ruptura de relaciones, abusos, bullying, etc. Si no intervenimos, se perpetúa el camino destructivo del conflicto. La convivencia está en juego.

Ante los problemas, hay tipos de respuesta que se repiten convirtiéndose en “estilo de afrontar conflictos”, con un alto contenido educativo, además de experiencial (Sánchez García-Arista, 2013a). Identificar, a través de un cuestionario, las estrategias que al repetirse van conformando dichos “estilos” puede resultar interesante, incluso revelador y motivador para un segundo paso, el de elaborar programas de prevención e intervención para modificarlos en positivo, buscando una mejora del resultado conseguido.

¿Desde qué actitudes y con qué estrategias y estilos afrontan los adolescentes sus problemas? Detrás de la respuesta a esta pregunta pueden hallarse los modelos que se transmiten desde la familia, la escuela, la sociedad. En la preocupación por encontrar el camino para resolverla, aparece una más: ¿Están condicionados estos estilos por ciertos rasgos de personalidad que se van definiendo durante su educación y experiencias? Estas preguntas y sus posibles respuestas conforman la raíz y el objetivo del presente trabajo de investigación.

# **1. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN**

*1.1* **A** *FRONTAMIENTO DE CONFLICTOS Y*  
*ADOLESCENCIA*

## 1.1 AFRONTAMIENTO DE CONFLICTOS Y ADOLESCENCIA

### 1.1.1 EL AFRONTAMIENTO EN PSICOLOGÍA

Actividad cognitiva o conductual que el individuo pone en marcha para enfrentarse a los problemas, los recursos y las posibilidades; hacer frente a un desafío, peligro, crisis, problema o situación incierta o comprometida buscando conseguir los mejores resultados. Cuando este *afrentamiento* no se hace a tiempo o no se hace de forma adecuada, se pone en riesgo el bienestar de los individuos y su entorno.

El constructo *afrentamiento* se ha utilizado en Psicología referido a *conflicto* y a *estrés*, siendo abordado de forma relevante por Folkman (1984) y Lazarus (1986; 1991). Estos autores sostienen que el *afrentamiento* está conformado por “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo”; es decir, conciben el *afrentamiento* como un proceso cambiante con fines adaptativos, en una interacción dinámica permanente entre sujeto y contexto.

El afrontamiento de problemas puede generar reacciones emocionales que están mediatizadas por la evaluación cognitiva que el sujeto realiza sobre las consecuencias y sobre la significación de amenaza o desafío. Desde esta perspectiva, no es la situación propiamente dicha la que provoca las reacciones emocionales, sino la interpretación que el sujeto hace de la misma. Si el cerebro percibe “amenaza”, se sitúa en “modo hostil” -defensa-ataque- (Beck, 1999; 2003), anulándose el modo racional y predisponiendo la distorsión de pensamiento y la escalada del conflicto. Percepción e interpretación están estrechamente relacionadas con el afrontamiento y abordaje de conflictos.

El *afrentamiento* es definido por Everly (1989) como un “esfuerzo psicológico o conductual para reducir o mitigar el estrés producido por ciertas situaciones adversas”.

Según Fernández Abascal (1997), hay que diferenciar “estrategia” y “estilo” de afrontamiento. "Los *estilos de afrontamiento* se refieren a predisposiciones personales para hacer frente a las situaciones y son los responsables de las preferencias individuales en el uso de unos u otros tipos de estrategia de afrontamiento, así como de su estabilidad temporal y situacional. Mientras que las *estrategias de afrontamiento* son los procesos concretos que se utilizan en cada contexto y pueden ser altamente cambiantes dependiendo de las condiciones desencadenantes".

Frydenberg y Lewis (1997) conceptualizan el *afrontamiento* como el conjunto de estrategias conductuales y cognitivas para conseguir una transición y adaptación efectivas. Distinguen entre afrontamiento general y específico, según el adolescente aborde cualquier situación (general) o una problemática particular (específico).

Se ha generado un creciente interés por el estudio de las estrategias de afrontamiento, reconociendo en ellas un particular modo de responder a las diferentes situaciones que generan estrés, así como de entender su función positiva de mitigar los efectos nocivos de estas situaciones estresantes

### **1.1.2 ADOLESCENCIA E IDENTIDAD**

En la crisis de maduración de la adolescencia, tienen lugar cambios biológicos, cognitivos, emocionales y conductuales que, al interactuar con los distintos contextos en los que la persona adolescente se ve inmersa, pueden contribuir a generar inestabilidad y a aumentar la vulnerabilidad (Coleman, 1985; Coleman, Hendry y Kloep, 2007). ¿Y cómo responden los y las adolescentes ante los problemas, conflictos y retos que esta franja vital conlleva? Trataremos de explicarlo en el presente trabajo.

En todas las épocas de la vida, cada persona tiende a utilizar determinados modos o estrategias de afrontamiento y/o resolución de problemas, condicionadas por la educación y la experiencia, que acaban convirtiéndose en *estilos de afrontamiento* (Cascón, 2000), que tienden a perpetuarse, si no se toma conciencia y se modifica de cara a una respuesta generadora de un mejor resultado. (Sánchez García-Arista, 2013).

Esto determina en buena parte el propio bienestar del sujeto y la calidad y duración de las relaciones que establece con otras personas. Si existe un momento clave para esta toma conciencia y para el aprendizaje de las habilidades necesarias de cara a un afrontamiento de problemas con resultados positivos, es la adolescencia, esa etapa fundamental para la construcción de la identidad.

El concepto de adolescencia, haciendo un recorrido por la literatura científica, observamos que ha ido evolucionando desde una concepción como etapa de conflictos –casi psicopatológica-, crisis de personalidad y turbulencias emocionales, hasta otro enfoque más constructivo en el que es concebida como etapa de cambios que conllevan la oportunidad de crecimiento y madurez para el adolescente.

Erikson (1974) plantea que el desarrollo de la personalidad es un proceso de búsqueda de la propia identidad que comprende toda la vida y en el que han de resolverse los conflictos psicológicos, biológicos, experienciales, sociales y culturales, que van apareciendo a lo largo de la vida de cada persona. El afrontamiento y resolución eficaz de estos conflictos provoca avances en el proceso de su madurez.

El concepto de *identidad* según Bukatko (1995) hace referencia a poseer un sentido internalizado, coherente y estable de quién eres, qué deseas, qué crees y qué valoras. Este proceso de construcción de identidad, según Erikson, si bien comienza en la infancia desde el comienzo de la diferenciación del *sí mismo* como un ser separado del otro, se construye principalmente durante la adolescencia y adultez temprana, hasta la aceptación de la propia vida y la integración en la sociedad.

Sepúlveda (1996) reconceptualiza estas ideas de Erikson: “*La identidad es un proceso en el que se incorporan las partes más o menos disgregadas del sí mismo en una unidad flexible y efectiva. Es una estructura y organización que cambia con la edad y la experiencia. La emergencia de un sentido de unicidad e individualidad se adquiere del concimiento de que el sí mismo es diferente de otros y tiene sus propias características, pero que a la vez comparte ciertas características comunes con otros*”. Las interacciones con los otros y su resultado tienen una gran relevancia en el proceso de construcción de la propia identidad. Harper y Hoopes (1990) plantean que para desarrollar una *identidad*

saludable es determinante la *autoafirmación*; es decir, la experimentación, por parte del sujeto, del sentimiento de que su propia existencia es confirmada y reconocida por los otros.

Adquirir habilidades y estrategias para poder afrontar constructivamente y resolver positivamente los conflictos que de forma natural surgen en las interacciones humanas en una etapa de cambios físicos, psicológicos y sociales como es la adolescencia, resulta significativo para la construcción de una identidad sana. La tendencia a repetir estrategias conllevará a la construcción de un estilo propio de afrontamiento positivo de conflictos.

Para ello, el acercamiento al conocimiento teórico del conflicto y sus dinámicas, resulta imprescindible.

### **1.1.3 APORTACIONES PSICOLÓGICAS A LA TEORÍA DEL CONFLICTO**

#### **1.1.3.1. CONCEPTO Y ENFOQUE ACTUAL DEL CONFLICTO**

Hasta hace muy poco tiempo, tanto a nivel de Ciencias Sociales, como a nivel de creencias populares, se cargaba el conflicto con una connotación negativa, considerándolo algo que había que evitar, relacionado con la psicopatología, los desórdenes sociales y la guerra. Desde la etimología y significado recogido en el diccionario hasta el que refleja el lenguaje popular en un amplio abanico de expresiones y frases hechas, esta connotación negativa se repite e impregna la cultura popular, siendo tal vez ésta la causa de la negación del conflicto como tendencia demasiado generalizada, en lugar de su afrontamiento constructivo con objetivo de resolución.

La definición que nos da el Diccionario de la Real Academia de la Lengua es de “combate, lucha, pelea; enfrentamiento armado; apuro, situación desgraciada y de difícil salida; problema, cuestión, materia de discusión”. De forma semejante, definía el conflicto el Diccionario de Lengua Inglesa Webster, en su edición de 1966, como “pelea, batalla, lucha”, evolucionando hacia la inclusión de factores psicológicos: “desacuerdo intenso u oposición de intereses”, en su edición posterior de 1983.

Existe pues, desde una concepción clásica, una clara tendencia a percibir el conflicto como algo destructivo, con la idea generalizada de que el resultado del mismo es de estructura “ganar-perder” por naturaleza. A pesar de que esta concepción negativa del conflicto impregna toda la cultura occidental, hay cada vez más investigaciones que arrojan conocimientos complementarios de gran interés.

Un autor relevante y pionero en el campo de la resolución de conflictos como Deutsch (1973), entiende que “un conflicto existe cuando ocurren actividades incompatibles; cuando una actividad impide o interfiere con la ocurrencia o efectividad de una segunda actividad, pudiendo tener su origen en una persona, entre dos o más personas, o entre dos o más grupos”. A partir de su obra “The Resolution of Conflict”, entre otras, se inicia la concepción de que los conflictos tienen elementos similares, caminando hacia el establecimiento de un lenguaje común que los describa.

En la actualidad, se aceptan en general como rasgos definatorios del conflicto los incluidos en la definición de Rubin, Pruitt y Hee Kim (1994): “Divergencia percibida de intereses, o una creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden ser alcanzadas simultáneamente”.

Dentro de la Psicología, encaminadas no a la eliminación o negación del conflicto, sino a su gestión y resolución, partiendo de una nueva concepción del mismo como un *elemento natural* en las relaciones humanas, destacan investigaciones y diferentes enfoques, que nos acercan a una *concepción positiva y constructiva del conflicto*.

Hoy en día, consideramos que el conflicto es connatural al ser humano (Vinyamata, 2001); un rasgo inevitable en las relaciones sociales. El problema estriba en que todo conflicto puede adoptar un curso constructivo ó destructivo, de lo que se deduce que la cuestión no es tanto eliminar ó prevenir el conflicto, sino saber afrontar dichas situaciones conflictivas con los recursos suficientes como para que todos los implicados en las mismas salgan enriquecidos de ellas.

El **conflicto** tiene, por lo tanto, muchas **funciones y valores positivos**, pudiendo considerarse, desde una perspectiva positiva, como una **oportunidad**, ya que evita los estancamientos, estimula el interés y la curiosidad, es la raíz del cambio personal y social y ayudar a establecer las identidades tanto personales como grupales (Alzate, 2000). En un plano más concreto, el conflicto ayuda a aprender nuevos y mejores modos de responder a los problemas, a construir relaciones mejores y más duraderas y a conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás. Una vez que la persona ha experimentado los beneficios de una solución positiva a los conflictos, aumenta la probabilidad de que alcance nuevas soluciones positivas en conflictos futuros (Alzate, R., 1998).

### 1.1.3.2. ELEMENTOS DEL CONFLICTO

Para comprender los conflictos, debemos tener en cuenta que hay elementos visibles y otros que no lo son:

- Visibles: 10%: Acción (decir- hacer), en definitiva, el comportamiento.
- Invisibles: 90%: Pensar/ Sentir/ Valores/ Intereses/ Prioridades/ Necesidades; es decir, esa parte tan interesante de aprender a percibir en los demás individuos y de hacer consciente en uno mismo.

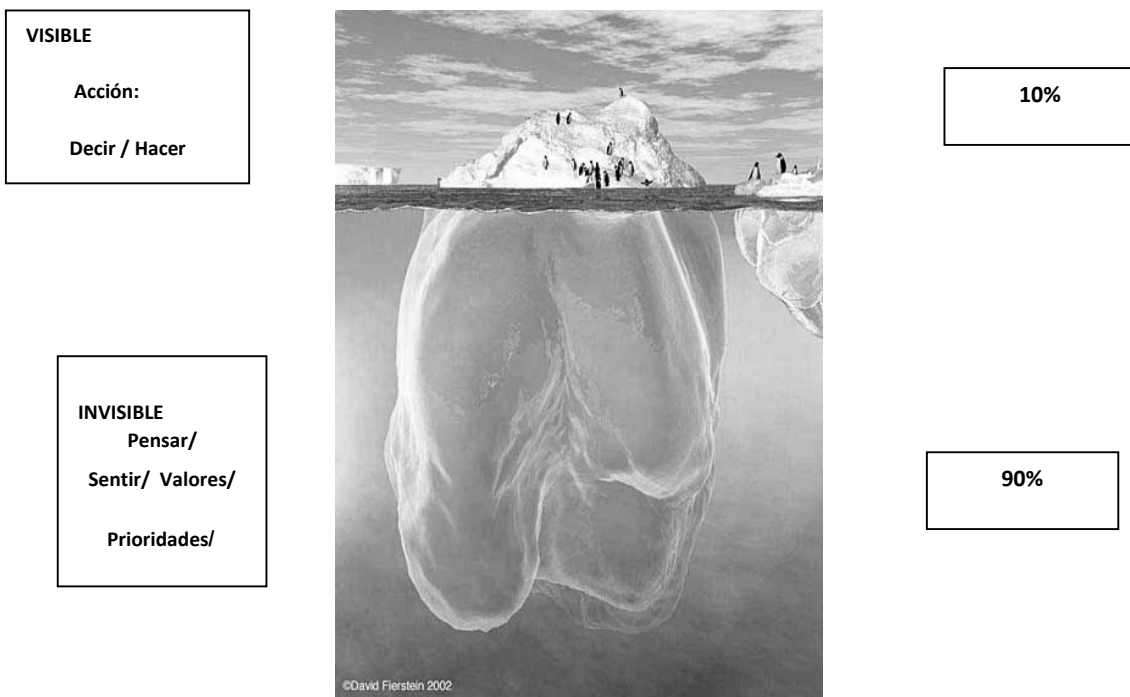


Figura 01: Elementos del conflicto

La relevancia de la “parte no visible” de los conflictos sobre la “parte visible” es significativa a la hora de analizarlos para su comprensión y muy importante para una gestión inteligente. Generalmente, evaluamos el conflicto por la parte visible (lo que decimos y hacemos), que adquieren formas negativas, agresivas o violentas cuando el conflicto entra en fase de crisis. Cuando los conflictos no son abordados de manera adecuada y en fases iniciales, se produce la crisis y el conflicto estalla. De esta manera, se produce una *escalada*, con un proceso de *inundación emocional negativa* –como explicaremos más adelante- que conlleva comportamientos impulsados desde el “modo hostil” de nuestro cerebro, es decir “defensa-ataque (Beck, 1999-2003), fuera de toda posibilidad de regulación emocional inteligente. Son estas manifestaciones negativas como respuesta a los conflictos -su parte “visible”-, las causantes de la connotación negativa con la que aparece habitualmente revestido, aunque realmente lo que impulse estas manifestaciones visibles de nuestro comportamiento sea la otra parte “no visible”, que implica el 90% del conflicto. Es en esta parte de la estructura del conflicto donde se sitúan los rasgos de personalidad, que abordaremos posteriormente, y que correlacionan con los estilos de respuestas que se dan a los problemas -definición de la hipótesis del presente estudio-.

Galtung, J. (1985) representa el conflicto con un triángulo que supone tres elementos:

1. Los aspectos actitudinales, que tienen a su vez dos partes:
  - La cognitiva. Desde este punto de vista, el conflicto lo conforman imágenes construidas sobre el “Uno” y el “Otro”, que implican diferencias significativas.
  - La emotiva, que refuerza lo cognitivo mediante mecanismos que se pueden simbolizar en “Yo-amado” y “Otro-odiado”
2. Los aspectos comportamentales, que se construyen sobre los actitudinales. Con frecuencia, se polarizan y pueden adoptar formas destructivas.

Las actitudes y comportamientos se refuerzan mutuamente, aunque constituyen sólo los preliminares del análisis del conflicto.
3. Sistema: El conflicto o situación de conflicto ocurre dentro de un sistema de persecución de objetivos, que se pueden traducir en: necesidades, valores e intereses (Galtung, 1998).

### 1.1.3.3. CONFLICTO Y PROBLEMA. TIPOLOGÍA

Generalmente, los términos “conflicto” y “problema” aparecen utilizados indistintamente, originando cierta confusión. Para aclarar esta terminología, consideremos como *problema* un obstáculo o reto concreto que implica toma de decisiones para ser conseguido o resuelto. Situaremos el conflicto en un plano más subjetivo, implicando divergencia de intereses, valores, opiniones, etc.

Moore (1986) clasificó los conflictos en cinco tipos, en función de sus causas:

- ***Conflictos de relación.*** Se deben a fuertes emociones negativas, percepciones basadas en estereotipos conductas negativas repetitivas, escasa o nula comunicación. Realmente, no hay causas objetivas como recursos limitados u objetivos mutuamente excluyentes, por lo que Coser (1956) los denominaba “conflictos irreales”; Moore (1986) los denomina “conflictos innecesarios”. No abordados a tiempo, es fácil que escalen y se encaminen hacia un camino destructivo.
- ***Conflictos de información.*** Su causa puede ser: información incorrecta o deficiente para una adecuada toma de decisiones, o bien, los sujetos implicados difieren sobre la relevancia de la información o la evalúan con criterios discrepantes. Algunos pueden ser “innecesarios”, como los causados por la insuficiencia en la información; otros, pueden ser “auténticos”, al existir incompatibilidad entre la información y los procedimientos empleados para la recogida de la misma.
- ***Conflictos de intereses.*** Se originan cuando una o más partes perciben incompatibilidad de intereses o necesidades relativas a cuestiones sustanciales, de procedimiento o psicológicas.
- ***Conflictos estructurales.*** Causados por estructuras opresivas de relaciones humanas (Galtung, 1985), generalmente, configuradas externamente a los sujetos en conflicto. Están condicionados por: escasez de recursos, tiempo, espacio geográfico,
- ***Conflictos de valores,*** causados por sistemas de creencias que se perciben como incompatibles, aunque realmente la divergencia de valores en sí misma no tiene por qué ser causa de conflicto. Éste surge cuando un sujeto o grupo intenta imponer unos determinados valores a otro u otros, o pretende que tenga vigencia exclusiva un sistema de valores que no admite creencias divergentes (Moore, 1994).

Un criterio clasificatorio ampliamente utilizado (Lewicki, Saunders y Minton , 1999), es el que contempla los actores o sujetos implicados en el conflicto:

- Conflicto ***intrapersonal o intrapsíquico***. Ocurre dentro de los sujetos y se origina a partir de ideas, pensamientos, emociones, valores, predisposiciones, impulsos, etc, que entran en confrontación unos con otros.
- Conflicto ***interpersonal***. Ocurre entre sujetos individuales. La Teoría del Conflicto enfoca con frecuencia en este nivel.
- Conflicto ***intragrupal***. Ocurre dentro de un pequeño grupo y es un nivel idóneo para analizar cómo el conflicto afecta la capacidad del sistema para resolver sus divergencias y continuar trabajando por el logro de las metas propuestas.
- Conflicto ***intergrupal***. El conflicto se da entre grupos, adquiriendo complejidad por la cantidad de sujetos implicados y la red de interacciones entre los mismos.

Pueden darse simultáneamente dentro y entre grupos.

#### 1.1.3.4. CICLO Y FASES DEL CONFLICTO



Figura 02: Ciclo del conflicto

Consideramos que conocer el ***ciclo del conflicto*** es una de las claves para poder afrontarlo constructivamente. El conflicto pasa por un proceso, con una serie de fases,

que tiende a perpetuarse siguiendo un camino constructivo o destructivo (Alzate, 2000):

- **Fase 1: Actitudes y creencias.** El conflicto se origina a partir de las actitudes y creencias que tenemos sobre los conflictos, que a su vez tienen su origen en diversas fuentes:

- Los mensajes que hemos recibido en la infancia sobre los conflictos
- Los modelos de conductas de padres, profesores, amigos...
- Las actitudes y conductas vistas en los medios de comunicación
- Modelos observados en películas, televisión, etc.
- Nuestras propias experiencias con los conflictos

Nuestras actitudes y creencias afectan al modo en que respondemos ante los conflictos.

- **Fase 2: El conflicto ocurre.** Se produce la tensión. El conflicto es un proceso inherente a las relaciones sociales. Es por tanto natural y universal, a pesar de la connotación negativa con la que se le carga (a la que hemos aludido al comienzo del tema). Realmente, lo determinante es la forma de abordarlo, su afrontamiento con un tipo de respuesta que conducirá a un resultado. Es desde este afrontamiento constructivo de conflictos que planteamos el presente estudio.

- **Fase 3: La respuesta.** Es el punto donde empezamos a actuar. Con nuestro sistema de actitudes y creencias personal, podemos reaccionar de la misma manera independientemente de cuál sea el conflicto en cuestión. Si es positiva, el conflicto no escala y/o se resuelve. Si es negativa, provocará la defensa o ataque de la otra parte y como consecuencia, se producirá una escalada encaminándose hacia un proceso destructivo.

- **Fase 4: El resultado.** Es la consecuencia de la respuesta o de la coconstrucción de la respuesta -en conflictos relacionales-, que reforzará o modificará las actitudes y creencias, a la par que conllevará un sentimiento de bienestar o malestar, de satisfacción o frustración.

La tendencia general es a repetir tipos de respuesta, que acaban convirtiéndose en *patrón*, generándose los *estilos de afrontamiento*. Pero, ¿qué hay detrás de ellos? ¿Qué impulsa, motiva o condiciona el estilo desde el que se da respuesta a los conflictos o problemas que surgen de forma natural en la cotidianidad y encrucijadas de la vida de los individuos? Hasta ahora en Conflictología, como ya hemos dicho, se considera que

son las *creencias y actitudes*, con una alta carga educativa, las responsables de los *estilos de afrontamiento*. La hipótesis con la que trabajamos en la presente investigación es que dichos estilos están condicionados por los *rasgos de personalidad*, en una *dinámica de permanente retroalimentación*.

#### 1.1.3.5. ESTILOS DE AFRONTAMIENTO DEL CONFLICTO

Cuando existe un conflicto interpersonal, entre dos o más partes - personas, grupos, organizaciones, etc.- entra en juego la tendencia personal de enfrentarse a él -*estilo de afrontamiento*- que tienen un alto componente educativo (Cascón, F., 2001):

- Dominación: Ocurre cuando una de las dos partes intenta satisfacer sus deseos por medios físicos o psicológicos, imponiéndolos sobre los del otro.
- Acomodación: Una de las dos partes cede en sus demandas ante la otra.
- Evitación: Una parte abandona el conflicto rehusando tomar parte en él.
- Colaboración: Una parte propone y pone a disposición de la otra sus recursos y actuaciones buscando el encuentro.
- Compromiso: Dos o más partes interdependientes utilizan el sistema de oferta-contraoferencia en la búsqueda de un acuerdo mutuamente aceptable.

En raras ocasiones, los conflictos son puramente competitivos, acomodativos, evitativos o cooperativos, sino que se da una combinación de motivaciones, especialmente en los conflictos caracterizados por la interdependencia (Vinyamata, 2003).

De estos *estilos de afrontamiento* tipo, aceptados por diversos autores en Conflictología vamos a extraer la actitud de abordaje o evitativa con la que los adolescentes se sitúan ante los conflictos y desde las que despliegan sus *estrategias* como respuesta a los problemas que se les presentan durante esta etapa de la vida: las reflejadas en las dimensiones que componen el *Cuestionario Afrontamiento de problemas para adolescentes AFRONT 1118*, utilizado en el presente trabajo y cuyo protocolo se presenta en el *anexo 02*:

- Acción Positiva y Esfuerzo (APE)
- Huida Intropunitiva (HI)
- Acción Hedonista (AH)

- Introversión (I)

La explicación y desarrollo de estos estilos de respuesta de los adolescentes actuales ante los problemas está reflejada en el apartado 3.3.2.1 relativo a la descripción de instrumentos.

Estudiando la correlación entre el citado cuestionario y el de Personalidad Eficaz -con las características de este constructo comprendidas en sus dimensiones- podremos confirmar o descartar la hipótesis de la presente investigación.

#### **1.1.3.6. ESCALADA Y DESESCALADA DEL CONFLICTO**

Cuando los conflictos no son abordados en fases iniciales o la respuesta no es adecuada, las emociones negativas afloran y alientan el pensamiento negativo y distorsionado, produciéndose una *inundación emocional* e iniciándose una *escalada del conflicto* (Alzate, 1998).

En un planteamiento constructivo de afrontamiento de conflictos, son determinantes los factores que pueden provocar la escalada del mismo, abocándolo hacia la *crisis*. Un conflicto *escala* cuando:

- Otra persona se involucra en la disputa
- Uno de los implicados se siente amenazado por el otro
- No hay interés en mantener la relación
- Incremento de las manifestaciones de cólera, miedo ó frustración
- No se reconocen ó satisfacen necesidades importantes
- Hay una falta de habilidades para construir relaciones pacíficas ó no existe el apoyo necesario para utilizarlas

De la misma manera hay factores que promueven la desescalada, evitando que el conflicto entre en fase de crisis. Un conflicto *desescala* cuando:

- Las emociones de miedo, cólera y frustración son expresadas directamente (comunicándolas), más que dejándose llevar por ellas
- Las amenazas son reducidas ó eliminadas

- Las personas implicadas en el conflicto cooperan para resolverlo
- Las necesidades son abiertamente discutidas
- Las personas involucradas pueden utilizar sus habilidades de pacificación, ó reciben ayuda para ponerlas en práctica

Podemos deducir fácilmente la relación conflicto- emociones; así mismo, el condicionamiento que implican las características supraindividuales que contextualizan el conflicto.

### 1.1.3.7. ANÁLISIS Y ESTRUCTURA DEL CONFLICTO

El conflicto es un proceso que puede llegar a ser muy complejo ya que incluye gran número de aspectos a tener en cuenta. Es además cambiante y dinámico, evolucionando a través de una serie de fases. Todo esto puede generar dificultades de comprensión. Pero para resolver un conflicto, el primer paso es analizar todos sus elementos para, una vez comprendido, poder realizar la adecuada intervención. Es necesario *trazar un mapa de la situación*. Este análisis es por tanto una *herramienta para la comprensión*. Nos permite recopilar información e interpretarla, ayudándonos a ordenar y sistematizar la información para tener un enfoque más amplio de la situación (García Villaluenga, Bolaños, Díe, 2013). También nos ayuda a seleccionar el proceso ó estrategia a seguir en función de los elementos del conflicto y los recursos disponibles.

Según Lederach, (1995), la *estructura del conflicto* podemos simplificarla, para su análisis, a la interacción de tres elementos: *personas, proceso y problema*. Cualquiera de estos tres elementos puede ser la causa del conflicto y, en cualquier caso, siempre estarán presentes en el desarrollo y resultado del mismo.

- **Las personas**: Incluye tanto a las personas implicadas como a los elementos psicológicos (sentimientos, emociones, autoestima, percepciones individuales y conceptualización de problemas y personas), es decir, comprender la magnitud del problema.
- **El proceso**: Es la manera como el conflicto evoluciona y cómo las personas implicadas van tomando decisiones para resolverlo y cómo se sienten con ello.

A veces los sentimientos de injusticia, exclusión ó indefensión durante la toma de decisiones, en el desarrollo del proceso, alimentan la escalada ó bloquean el avance hacia la solución.

- Tiene sustantiva importancia durante el proceso el tema de la *comunicación*. A medida que el conflicto se intensifica, la comunicación suele empeorar, disminuyendo la escucha, reafirmando los posicionamientos, estereotipando al adversario y utilizando un lenguaje ofensivo. Es muy frecuente que se busquen apoyos, intentando *colonizar* a otros, pudiendo llegar a formar coaliciones que no hacen sino intensificar y alimentar la escalada del conflicto y dificultar su resolución. El análisis del proceso se debe realizar sobre: *la dinámica del conflicto y la comunicación*.
  
- **El problema**: Hace referencia a las diferencias y asuntos que enfrentan a las personas. Pueden ser de distinto tipo como hemos visto en el círculo del conflicto: valores, recursos, puntos de vista, necesidades o intereses. Frecuentemente nos referimos a este aspecto como a las “raíces reales” que causan el conflicto, con respecto a las cuales las partes desarrollan sus posicionamientos.

La comprensión de un conflicto se facilita si distinguimos entre los siguientes términos: ***asuntos*** (áreas de discrepancia ó incompatibilidad), ***intereses*** (beneficios potenciales por alcanzar un objetivo particular), ***necesidades*** (lo indispensable para satisfacer a una persona en cuanto a lo sustantivo, lo psicológico y el proceso seguido para resolver un problema) y ***posiciones*** (comportamientos y actitudes concretas adoptados para resolver el conflicto).

En el intento de resolver un conflicto, se hace necesario identificar cuáles son los intereses y necesidades, enfocando en:

- Clarificar las áreas de interés y los problemas específicos, separando las personas de los problemas.
- Descubrir las necesidades e intereses básicos subyacentes a los problemas.
- Identificar los principios y valores comunes.

### 1.1.3.8. EMOCIONES Y CONFLICTO

Las emociones son en esencia *impulsos que llevan al individuo a actuar*, programas de reacción automática de génesis evolutiva. La misma etimología (del latín, “e-movere”: “moverse hacia”), ya sugiere que en toda emoción hay una tendencia a la acción.

Existen diversidad de emociones y mezclas, mutaciones y matices de las mismas: ira, tristeza, miedo, amor, alegría, sorpresa, aversión, vergüenza... y todos sus matices y variantes.

#### 1.1.3.8.1. COMPONENTES DE LA EMOCIÓN

Muchos investigadores consideran que la emoción tiene tres aspectos:

- Cognitivo: Nos emocionamos a partir de la apreciación y valoración que realizamos ante una situación ó suceso. Generalmente, es un proceso inconsciente.
- Fisiológico: Se producen cambios físicos y fisiológicos en la activación emocional: sudoración, palpitaciones, tensión muscular, adrenalina en sangre...
- Comportamental: La emoción se expresa mediante el comportamiento y la actitud.

Tiene una dinámica muy compleja, especialmente en situaciones de conflicto. Generalmente, se expresa a través de lenguaje no verbal, de forma inconsciente y con dinámicas que están muy relacionadas con la cultura social. Tiene un gran peso en la evolución del conflicto, siendo determinante la capacidad ó incapacidad para decodificar esta comunicación.

De todo esto se deduce la importancia de educar en el conocimiento de las propias emociones y la detección de las emociones de los otros, para una gestión inteligente de las mismas, es decir, de desarrollar la *Inteligencia Emocional*, a la que aludiremos posteriormente.

#### 1.1.3.8.2. INUNDACIÓN EMOCIONAL

Ocurre cuando las emociones, principalmente negativas si se trata de conflictos, han tomado tal relevancia que ya no se puede funcionar y pensar con normalidad (Redorta,

2006). Generalmente, se dispara ante una “amenaza percibida” (ataque injusto, incompreensión, maltrato...) contra nuestra identidad y/ó comportamientos de crítica o desprecio (Beck, 2003). No siempre la causa es externa. En algunas ocasiones, es nuestro propio diálogo interior el que provoca una inundación emocional (Sánchez García-Arista, 2013 a).

Las consecuencias de esta inundación, además de las fisiológicas, son: desorganización del pensamiento, confusión, desorientación, incapacidad para evaluar la información, tomar decisiones inteligentes o considerar la perspectiva del otro -todos los elementos necesarios para una buena gestión del conflicto-.

#### **1.1.3.8.3. ELEMENTO COGNITIVO-EVALUATIVO DE LA EMOCIÓN**

Como ya hemos apuntado, tenemos emociones porque valoramos y evaluamos una situación. Lazarus (1991) ha desarrollado una teoría valorativa de la emoción, que toma en consideración:

- La naturaleza de la evaluación:
- Primaria: suceso relevante personalmente: relevancia del objetivo, congruencia con el mismo, implicaciones del yo, etc.
- Secundaria: aspectos adicionales, como responsabilidad, capacidad, expectativas de futuro, etc.
- Vínculos entre la evaluación y el conflicto. Cuanto más relevante personalmente sea la situación, más negativa la emoción despertada y más potencial de conflicto destructivo:
  - Las personas pueden evaluar de forma diferente la misma situación, con diferentes reacciones emocionales que lleven o no al conflicto.
  - Cuando se introduce la “culpabilidad” en el conflicto, se incrementa la intensidad y el potencial destructivo.
  - Cuanto más sentimiento de habilidad para manejar la situación, más tendencia a una gestión constructiva.
  - Cuanto más se asuma la posibilidad de mejora sin nuestra intervención, más posibilidad de evitación del conflicto.

- Principios para la reevaluación de la situación:
  - La fuente de angustia emocional descansa en la evaluación de los sucesos, no en los sucesos.
  - Para cambiar la emoción, hay que cambiar la evaluación.
  - Nadie puede cambiar la evaluación sino uno mismo.
  - Otros pueden ayudar en el proceso de reevaluación, de manera que posibiliten que uno mismo reevalúe la situación.

### 1.1.3.9. FUNCIONES Y DISFUNCIONES DEL CONFLICTO

El punto de vista más general sobre el conflicto es que es *negativo ó disfuncional*. Esta noción tiene dos aspectos: hay algo que no está bien y tiene que ser solucionado y tiene consecuencias destructivas. Folger (1993) ha estudiado algunos de los elementos que contribuyen a la imagen negativa de los conflictos:

- Procesos competitivos.
- Distorsiones perceptivas y sesgos.
- Emocionalidad e irracionalidad.
- Disminución de la comunicación
- Difuminación de los problemas.
- Compromisos rígidos.
- Exagerar las diferencias. Minimizar las similitudes.
- Escalada del conflicto.

Todas estas características son habitualmente asociadas al conflicto, pero realmente no lo están; definen solamente el conflicto destructivo. De hecho, como muchos autores sugieren, los conflictos pueden ser productivos. Realmente, es el modo como nos enfrentamos al conflicto lo que define que conlleve un proceso constructivo ó destructivo. De aquí la importancia del conocimiento y comprensión del conflicto con el objetivo de una gestión constructiva del mismo.

Es en este enfoque natural, positivo y con un gran potencial de aprendizaje sobre sí mismo y sobre los otros individuos, en el que nos vamos a situar en el presente trabajo.

1.2 ***E*** *L CONSTRUCTO “PERSONALIDAD  
EFICAZ”*

## 1.2 EL CONSTRUCTO PERSONALIDAD EFICAZ

**“Personalidad Eficaz”** es un constructo que, iniciado por Martín del Buey en 1996, continúa vigente en la actualidad, desarrollado a nivel teórico y confirmado a nivel empírico por los estudios realizados de forma ininterrumpida desde el año 1996 por el Grupo de investigación interuniversitario de Orientación y Atención a la Diversidad (GOYAD), dirigido por los profesores Martín del Buey de la Universidad de Oviedo y Martín Palacio de la Universidad Complutense de Madrid.

A lo largo del amplio periodo de desarrollo del constructo (1996-2013), se han ido sucediendo distintos acercamientos en torno a la definición de Personalidad Eficaz. El primer acercamiento se hace en el año 2000 en el IX Congreso Internacional de Infancia y Aprendizaje donde los profesores Martín del Buey y Álvarez (2000) presentan el denominado Programa Integrado de Acción Tutorial. Un segundo acercamiento de mayor envergadura se produce en el año 2001 mediante la publicación de seis amplios trabajos en torno al constructo Personalidad Eficaz realizado por el equipo GOYAD. El primero de estos trabajos estuvo destinado al marco conceptual del constructo (Martín del Buey, Martín Palacio, Granados, Juárez, García-Benítez y Álvarez-Fernández, 2001a). Los siguientes, fueron dedicados a cada una de las categorías en que se diversifica el constructo -las cuatro esferas del yo-:

- **Fortalezas del yo** que comprende las dimensiones de: Autoconcepto y Autoestima (Martín del Buey, Martín Palacio, Granados, Juárez, García- Benítez y Álvarez-Fernández, 2001b, 2001c).
- **Demandas del yo**: motivación, atribución y expectativas (Martín del Buey, Martín Palacio, Granados, Juárez, García-Benítez y Álvarez-Fernández, 2001d)
- **Retos del Yo**: afrontamiento de problemas y toma de decisiones (Martín del Buey, Martín Palacio, Granados, Juárez, García-Benítez y Álvarez-Fernández, 2001e)

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

Con posterioridad a estas formulaciones, se han sucedido revisiones en torno al constructo. En el 2008 se presentó una revisión del constructo en el V Congreso Internacional de Psicología y Educación celebrado en Oviedo (Martín Palacio, González-Calleja, Fernández, Dapelo, Marcone, Bermúdez y Martín del Buey, 2008). En 2009 se presentaron nuevas aportaciones en torno al constructo Personalidad Eficaz en la línea del marco de las competencias; en su relación con el aprendizaje (Martín Palacio, Martín del Buey y Fernández 2009); y en relación con el concepto de madurez (Álvarez-Fernández, Martín Palacio y Bermúdez, 2009). Pero es en el año 2012 cuando se hace una revisión completa de los fundamentos del constructo en base a una recapitulación de las publicaciones y trabajos realizados hasta ese momento.

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

La definición más reciente y que se transcribe aquí es la que formulan a mediados del 2012 los profesores Martín del Buey y Martín Palacio: ***“Una persona eficaz es un ser vivo con conocimiento y estima de sí mismo (autoconcepto y autoestima) en proceso de maduración constante (en cualquier estado de su evolución) con capacidad (inteligencia) para lograr (eficacia) lo que desea (motivación) y espera (expectativa) empleando para ello los mejores medios (entrenamiento) posibles (eficiencia), controlando las causas (atribución de causalidad) de su consecución (éxito o fracaso), afrontando para ello las dificultades personales, circunstanciales y sociales (afrontamiento de problemas) que se presenten, tomando las decisiones adecuadas sin detrimento de sus buenas relaciones con los demás (empatía y comunicación) ni renuncia en ellas de sus aspiraciones personales justas (asertividad).”*** (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012b). En esa definición están implicados varios conceptos relacionados entre sí formando un conjunto compacto. Por eso se la puede denominar como una definición multidimensional. A juicio de los autores, el aporte de esta

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

## PERSONALIDAD EFICAZ



Figura 03. : Constructo Personalidad Eficaz

Los tres conceptos -eficacia, eficiencia y efectividad- se significan como:

- Eficacia: “Capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera”. De aquí deriva el concepto de “eficaz”.
- Eficiencia: “Empleo de los mejores medios posibles para conseguir la meta esperada”, referida preferiblemente a personas, con la derivación de eficiente.

- Efectividad: “Cuantificación del logro de la meta”, de donde deriva efectivo.

Es decir, la eficacia se completa con eficiencia y efectividad. La eficacia es la capacidad para conseguir metas esperadas a través de estrategias ajustadas a la situación.

En resumen, *una persona eficaz es una persona con capacidad para lograr el efecto que se desea o se espera (eficacia) empleando las mejores estrategias posibles (eficiencia) y obteniendo los resultados deseados (efectividad)*. Así, cuando se habla de **Personalidad Eficaz** siempre se entiende vinculada a estos tres conceptos. Una eficacia lleva implícita la eficiencia y la efectividad.

Para comprender el constructo, nos acercaremos a los antecedentes que fundamentan su conceptualización.

### 1.2.1. ANTECEDENTES QUE FUNDAMENTAN EL CONSTRUCTO

Destacamos los antecedentes del constructo “Personalidad Eficaz” en algunas aportaciones encontradas en la literatura científica relacionadas con el mismo.

#### 1.2.1.1 ESTUDIOS SOBRE “AUTOEFICACIA”

Según Bandura (1975, 1977, 1985, 1997, 1999) -autor de imprescindible en este tema-, la “autoeficacia” es un estado psicológico en el que el sujeto se considera capaz de ejecutar una conducta en unas determinadas circunstancias y a un determinado nivel de dificultad, con el propósito de conseguir un objetivo. Implica un juicio autorreferente sobre la propia capacidad y la seguridad de ejecución de la misma, a diferencia de las recompensas y motivos tradicionales, cuya influencia funciona *a posteriori*. Hay que diferenciar el “ser capaz” y el “considerarse capaz” de un logro. Con la capacidad real, un sujeto que se siente competente, actúa desde esa percepción y generalmente obtiene éxito; mientras que quien no se juzga competente, aún con la capacidad real, su actuación se ve condicionada por su inseguridad e impide la consecución del objetivo.

Diversos estudios posteriores han confirmado que, a igual capacidad, obtienen mejores resultados los sujetos que *se perciben capaces*, resultando tan o incluso más relevante el condicionamiento para el logro de la *autoeficacia* que el de las recompensas, confirmando también que la estabilidad en la percepción de autoeficacia depende de la atribución que cada sujeto haga del éxito obtenido.

Según Bandura (1977), la “autoeficacia” no es realmente un rasgo de personalidad y hay que destacar su especificidad. Un sujeto no es “capaz” o “incapaz” de forma estable, ni para todo, ni a todos los niveles, ni para siempre. Desde su Teoría Social Cognitiva, Bandura considera que no existen esas tendencias de origen genético que combinándose con el ambiente, determinan nuestra conducta, a las que se llama con frecuencia *rasgos de personalidad*. Realmente, existen diferencias entre los individuos a la hora de reaccionar y actuar; pero, esas diferencias no son hereditarias ni inmutables, sino modificables.

Uno de los componentes básicos del constructo “Personalidad Eficaz” (Martín del Buey, Granados, Martín, Juárez, García y Álvarez, 2000), parte significativa del marco teórico del presente trabajo y que posteriormente desarrollaremos, es el factor “Fortalezas del yo”, formado por dos rasgos: el *autoconcepto* y la *autoestima*, que condicionarán las *expectativas* (Cueto, Martín Palacio y Fueyo, 2009). Recogen una influencia nada despreciable de la Teoría de Bandura sobre la *autoeficacia* (Bueno Álvarez, Bermúdez Rey y Martín Palacio, 2009; Asimismo, dicha influencia queda reflejada en otro componente básico del Constructo Personalidad Eficaz: el de “Demandas del Yo”, que comprende tres rasgos recogidos en los postulados de la “autoeficacia” de Bandura: *motivación, atribución y expectativas*. A pesar de estas semejanzas, resulta necesario aclarar las diferencias entre los dos constructos. El de Personalidad Eficaz no puede incluirse entre los postulados conductuales de Bandura -al menos en sus inicios-, ni corresponde con su Teoría Social Cognitiva, ya que se centra en definir los elementos que lo integran y no únicamente en la percepción de *autoeficacia*, investigada y desarrollada por Bandura.

### 1.2.1.2 “INTELIGENCIAS MÚLTIPLES” DE GARDNER

El constructo de Personalidad Eficaz parte de que los actos de individuos eficaces se pueden evaluar como inteligentes, entrenables y susceptibles de desarrollo. Desde aquí, consideramos recomendable el acercamiento a los autores cuyos estudios sobre la inteligencia y las distintas modalidades de la misma resultan referentes. Estos estudios psicológicos sobre la inteligencia han experimentado una progresiva evolución en las últimas décadas y han dado pie a propuestas en las que se combinan elementos innovadores, que se han ido distanciando de las iniciales.

Durante los años ochenta, podemos destacar dos teorías fundamentales:

- La *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Howard Gardner (1983), modificada posteriormente por el mismo autor en 1999.
- La *Teoría Triárquica* de Robert J. Sternber (1985)

Para Gardner (1983), cada competencia intelectual humana comprende:

- El dominio de las habilidades necesarias para la resolución de problemas.
- La habilidad para descubrir o plantear nuevos problemas, base para la adquisición de nuevos conocimientos.

El mismo Gardner reformula su definición de inteligencia en 1999, presentándola como material biopsicológico para procesar información, capaz de activarse en un determinado contexto cultural con el fin de resolver problemas o de crear productos puestos en valor por una cultura. En definitiva, las inteligencias específicas de Gardner son *potencialidades, posibilidades subjetivas de actuar en el medio*. No existen como entidades constatables y estables, sino que se manifiestan como habilidades y actuaciones cuya utilidad o valor son reconocidos en un determinado contexto cultural.

El otro imprescindible referente teórico sobre el concepto de inteligencia y su evolución hasta la actualidad, como antes apuntamos, es: La *Teoría Triárquica de la inteligencia* de Sternberg (1985). Este autor no se limita a considerar las diferentes teorías

psicológicas, sino que recoge aportaciones de fuentes tan diversas como estudios transculturales, enfoques alternativos e incluso concepciones populares, sobre el concepto de inteligencia. De esta manera, se encuentra con una significativa falta de unanimidad en cuanto a la conceptualización de inteligencia, optando por un enfoque teórico abierto que dé cabida a esta diversidad de concepciones de distinta procedencia. Para ello, define tres dimensiones básicas de la inteligencia:

- Componentes que la integran
- Experiencias relacionadas
- Contexto en el que aparecen.

Tres subteorías definen la *Teoría Triárquica*, una por cada una de las dimensiones de las propuestas:

- Subteoría *componencial*, que hace referencia a *metacomponentes*, componentes de realización y de adquisición de conocimientos.
- Subteoría *experiencial*, que pone de manifiesto las habilidades de enfrentarse a la realidad y de automatizar el procesamiento de la información.
- Subteoría *contextual*, referida a la adaptación, selección y configuración potenciadas por el medio.

Sintetizando estas tres teorías, Sternberg define la *inteligencia* como “*la capacidad mental de emitir un comportamiento contextualmente apropiado en la continuidad de la experiencia que implican la respuesta a la novedad o a la automatización en la elaboración de la información como función de los metacomponentes, los componentes de realización y los componentes de adquisición de conocimientos*” (Sternberg, 1985).

En resumen, la *Teoría Triárquica* define la inteligencia, como un “conjunto de *componentes o procesos cognitivos considerados inteligentes* en función de los factores contextuales y temporales”; es decir, inteligencia y éxito personal están asociados, según ponen de manifiesto los resultados arrojados sus últimas investigaciones, que le llevan a definir la inteligencia como “*La habilidad para alcanzar el éxito en la vida, en términos de las propias posibilidades, dentro del propio contexto sociocultural*”. Afirma también que “*la habilidad para alcanzar el éxito depende de la gestión de nuestras fuerzas y de la corrección o compensación de nuestras debilidades*”. Y

concluye que “*el éxito se consigue a través del equilibrio de habilidades analíticas, creativas y prácticas*”.

Gardner y Sternberg, con los estudios a los que hemos aludido, plantean dimensiones, semejantes a las del constructo *Personalidad Eficaz*, como constituyentes de la inteligencia interpersonal e intrapersonal:

- “*Retos del yo*”, que integra los rasgos “*afrentamiento de problemas*” y “*toma de decisiones*”, directamente relacionados con el objetivo del presente trabajo.
- “*Relaciones del yo*”, que es significativa en la presente investigación, en el aspecto relacional del afrontamiento de problemas, puesto que integra los rasgos de “*empatía*”, “*asertividad*” y “*habilidades de comunicación*”.

Motivar y desarrollar estas dimensiones implica dotar a los individuos de herramientas para afrontar y resolver de forma adecuada y eficaz los problemas que, con relación a sí mismos y en la interacción con los otros, se les puedan presentar.

Podríamos afirmar que tanto las teorías de Sternberg como las de Gardner contienen elementos característicos de la llamada Inteligencia Emocional.

### 1.2.1.3 “INTELIGENCIA EMOCIONAL”

Después de encontrar la raíz de la conceptualización de lo que en la actualidad definimos como *Inteligencia Emocional* en los estudios de Gardner y Sternberg como iniciadores y propiciadores de la misma, vamos a acercarnos a los autores y estudios que la definen con mayor claridad.

Haciendo un recorrido por la literatura científica, encontramos que el término *Inteligencia Emocional* fue introducido en 1990 por P. Salovey en EEUU y J. D. Mayer en Europa, y se referían a ella como la habilidad para controlar, discriminar y utilizar los sentimientos y las emociones propias y de otros para guiar las acciones y el pensamiento propio.

Esta literatura científica sobre *Inteligencia Emocional* es menos conocida a nivel popular, pues quien divulga su conocimiento es Daniel Goleman, en 1995, en

“*Emotional Intelligence*”. El éxito de esta publicación superó todas las expectativas y, desde entonces, no ha parado de crecer su interés, extendiéndose también su influencia y aplicación a diversos campos, si bien, el concepto se ha desviado hacia el campo de los rasgos de personalidad.

Salovey y Mayer (1993; 1997), concretan la *Inteligencia Emocional* como un conjunto de habilidades en torno a:

- *Percibir y expresar emociones*
- *Usar la emoción para facilitar la actividad cognitiva*
- *Comprender las emociones*
- *Regular las emociones*

Podemos resumir los modelos de *Inteligencia Emocional*:

- *Inteligencia Emocional como habilidades* (Salovey y Mayer, 1997)
- *Inteligencia Emocional como rasgos* (Petrides K.V.y Funham, A., 2000; Petrides K.V.y Funham, A.,y Martín, G.N., 2004)
- Modelos mixtos como:
  - *Modelo de competencias emocionales* ( Goleman, 1998)
  - El de *Bradberry Greaves*, (2005)
  - El de *Inteligencia Emocional- Social* (Bar-On, 2006)

Mayer y Salovey hablan de cuatro niveles de **habilidad** de *Inteligencia Emocional* en la reconceptualización que hacen en 1997. La *Inteligencia Emocional* implica:

- La habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción
- La habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento
- La habilidad para conocer la emoción y el conocimiento emocional
- La habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual.

El primer nivel corresponde a la habilidad de percibir y expresar emociones, mientras que el nivel más alto concierne a la regulación consciente y reflexiva de la emoción.

Hay una distinción muy interesante que aportan estos autores entre “inteligencia emocional”, “logro emocional” y “competencia emocional”:

- *Inteligencia Emocional*: representa la habilidad central para razonar con emociones.
- El *logro emocional*: representa el aprendizaje que un sujeto ha alcanzado sobre las emociones y la información sobre las mismas.
- *Competencia Emocional*: cuando un individuo alcanza un determinado nivel de logro.

A diferencia de Salovey y Mayer (1997), Petrides y Furnham (2000) consideran la *Inteligencia Emocional* como un rasgo de personalidad. Esta diferencia resulta significativa puesto que la *Inteligencia Emocional* como rasgo y como capacidad implica dos constructos distintos.

Posteriormente, Petrides y Furnham (2004, 2007), proponen diferenciar el *modelo de rasgos* y el *modelo de habilidades*, definiendo el rasgo *Inteligencia Emocional* como “una constelación de disposiciones de comportamiento y autopercepciones relativas a la capacidad de reconocer, procesar y utilizar la información emocional”, pudiéndose autoevaluar mediante autoinformes. Si hablamos de *rasgos*, debemos situarnos dentro del marco de la *personalidad*. La *Inteligencia Emocional* como rasgo –*autoeficacia emocional*– es medida a través de cuestionarios de autoinformes. En cambio, la *Inteligencia Emocional* como capacidad cognitivo emocional, es medida a través de test de rendimiento máximo. Realmente, la diferencia está más en el método de su medición que en sus elementos. Los test que plantean la medición de la *Inteligencia Emocional* como capacidad, se encuentran con una dificultad significativa: la subjetividad inherente a la experiencia emocional.

Daniel Goleman (1998) conceptualiza la *Inteligencia Emocional* como “una variedad de competencias y habilidades que guían la ejecución de las conductas sociales”. Esto mismo lo corroboran Bradverry y Greaves (2005), confirmando en sus investigaciones que la *Inteligencia Emocional* es el mayor predictor de éxito laboral, tal como plantea

ya Goleman (1998) en su libro “*Inteligencia Emocional en la empresa*”. Goleman, tras analizar las competencias en personas con reconocido éxito (1998), trata de organizarlas en veinte *competencias emocionales* que agrupa en cuatro *categorías*:

- *Autoconciencia*: Habilidad para reconocer las propias emociones y los efectos que causan en los demás individuos, que comprende las competencias de *autoconfianza* y de capacidad para producir estados emocionales positivos.
- *Autorregulación*: Habilidad para controlar y modificar estados emocionales negativos, que implica capacidad para *suspender juicios negativos*, promoviendo *pensamiento antes que acción*.
- *Empatía*: Habilidad para *percibir las necesidades de los demás individuos y del propio contexto de la situación*, aportando las propias habilidades y recursos personales para atenderlas.
- *Socialización*: Habilidad para *relacionarse y crear interacciones* con otros individuos, promoviendo comunicaciones y climas cálidos y constructivos. Estaría conformada por competencias como: *liderazgo, influencia, desarrollo personal, actitud proactiva para la comunicación, iniciativa para el cambio, afrontamiento constructivo de conflictos, capacidad de trabajo en equipo y de construcción de redes*.

Para Goleman, las personas nacen con una *Inteligencia Emocional*, que determina su potencial para aprender *competencias emocionales*. Éstas, por tanto, no son innatas sino aprendidas, pudiendo desarrollarse mediante el adecuado entrenamiento.

En cuanto a la evaluación, desde este modelo se realiza con test que pueden aplicarse también como autoinformes:

- El ECI (Emotional Competency Inventory)
- El EIA (Emotional Intelligence Appraisal)

Bar-On (2006) define la *Inteligencia Emocional* como “*un conjunto de habilidades emocionales y sociales que influyen en nuestra capacidad general para afrontar con eficacia las demandas del medio*”. Sostiene que los individuos con una inteligencia

superior a la media tienen más éxitos y resuelven mejor los problemas que las interacciones y el contexto en el que se desenvuelven les plantean. Considera que la *Inteligencia Emocional* y la *Inteligencia Cognitiva* contribuyen de la misma manera a la *Inteligencia General*, que es en definitiva la que determina si una persona es o no exitosa. Fue Bar-On uno de los primeros autores que acuñó el término “cociente emocional” para definir las habilidades que ayudan a entender, gestionar y ajustar respuestas en las interacciones con otros individuos, en un determinado contexto, realizando las adaptaciones pertinentes a las situaciones que se le presentan. Son por tanto, desde este planteamiento, habilidades potenciales de desarrollo con el adecuado entrenamiento. Para Bar-On, la *Inteligencia Emocional* está constituida por cinco componentes:

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

Este modelo propone la evaluación mediante el EQ-I (Emotion Quotient Inventory), un autoinforme de 133 ítems, agrupados en cinco escalas, que evalúan los cinco factores explicados. Mide la competencia emocional y social de la conducta; no los rasgos ni la capacidad cognitiva, sino la capacidad de éxito ante las demandas del medio.

En referencia al constructo de *Personalidad Eficaz*, la principal aportación de la *Inteligencia Emocional* es la existencia de rasgos referidos a las relaciones interpersonales. Valga como ejemplo significativo el de la dimensión “Relaciones del Yo”, que incluye la empatía, asertividad y comunicación, rasgos muy presentes en los estudios sobre *Inteligencia Emocional*.

#### 1.2.1.4 EL CONCEPTO DE “MADUREZ”

La *madurez psicológica* o bien, *personal* o de *personalidad*, es un constructo muy utilizado pero no muy abordado en cuanto a la concreción de su definición. Recorriendo la literatura científica al respecto, nos encontramos con el trabajo de Heath (1965), que configura un modelo teórico sólido y a la vez comprensivo para definir la *madurez* con unas dimensiones transculturalmente válidas. También hay que destacar el modelo de competencia propuesto por White (1959), continuado por Garmezy y Masten (1991) y Waters y Sroufe (1983).

El modelo de Heath (1965) recoge planteamientos evolutivos planteados también por Piaget (1954) o Kohlberg (1973), quienes proponen una serie de estructuras o estadios cualitativamente distintos por los que el sujeto va evolucionando hacia estadios más avanzados o maduros. Este modelo incluye una serie de rasgos indicadores de competencias, entre los que se encuentran: la autoestima, la determinación, los intereses, las metas realistas, el autocontrol, la asertividad o la capacidad de relación con otros sujetos, todos ellos, rasgos muy relacionados con las cuatro esferas de la Personalidad Eficaz.

En las últimas décadas, proliferan los modelos de estadios evolutivos aplicados a diversos aspectos del desarrollo, inspirados fundamentalmente en los estudios de Erickson, Piaget y Kohlberg. Coinciden en la propuesta de secuencias evolutivas que conducen a los sujetos hacia estructuras cualitativamente superiores, es decir, con un nivel más alto de madurez. De esta manera, el desarrollo y la *madurez* culminarían un proceso continuo en el ciclo vital. Este planteamiento puede servir de guía para orientar la clasificación de los distintos trabajos sobre la definición del constructo *madurez psicológica*. Zacarés y Serra (1998) abordan el estudio de la *madurez psicológica* desde una perspectiva teórica de la personalidad y desde la consideración del individuo en desarrollo.

En cuanto a la relación con el constructo *Personalidad Eficaz*, tienen especial interés:

- el modelo de “madurez psicológica” de Health (1965)

- el modelo de “madurez como competencia”, de White (1959), continuado por Waters y Sroufe(1983)

Health, en su modelo “Madurez Psicológica”, a partir de una revisión explícita de fuentes como Piaget (1954), Kohlberg (1973), Freud (1937), Rogers (1977), Maslow (1994), etc, define el “Yo competente” como un conjunto de rasgos relacionados:

- Claridad sobre la propia identidad
- Actitud positiva para afrontar los problemas
- Habilidad para anticipación sobre consecuencias de sus decisiones
- Capacidad para establecer metas realistas
- Autoestima
- Optimismo
- Tolerancia
- Capacidad de vinculación con otros
- Responsabilidad basada en principios
- Apertura a la experiencia
- Curiosidad intrínseca
- Persistencia ante el fracaso y la adversidad
- Determinación
- Fuertes intereses
- Capacidad para asumir la desaprobación generada por la actuación según criterios propios
- Habilidad y disposición para hacer uso de la ayuda de otros según las propias necesidades
- Asertividad
- Autoconfianza
- Autocontrol
- Sentimientos sobre el propio destino
- Capacidad para resistir a distracciones internas

- Control sobre impulsos

White, en su “modelo de competencias”, define éstas como “la capacidad del individuo para interactuar eficazmente con su entorno”, es decir “habilidades y conocimientos instrumentales para la adaptación eficiente”, con un enfoque más biológico que social.

Waters y Sroufe nos aportan una definición del individuo con madurez como “aquel que es capaz de hacer uso de sus recursos personales y ambientales para lograr un buen resultado evolutivo”.

Las *competencias* se han clasificado atendiendo al campo al que hacen referencia:

- Social
- Cognitiva
- Afectiva
- Adaptación eficiente de las interacciones personales (la más estudiada)
- Laboral
- Académica
- De razonamiento moral

Actualmente, el concepto “**competencia relacional**” implica dos componentes que, a su vez, contienen unos atributos específicos:

- Componente “iniciación”, que hace referencia a la habilidad de establecer y realizar demandas en las relaciones personales, y comprende los atributos de:
  - Asertividad
  - Dominancia
  - Competencia instrumental
  - Timidez
  - Retraimiento
  - Ansiedad social

- Componente “fortalecimiento”, que implica la habilidad para mantener y profundizar las relaciones, potenciando vínculos más satisfactorios y duraderos y comprende los atributos de:
  - Intimidad
  - Confianza
  - Sensibilidad interpersonal
  - Empatía
  - Altruismo
  - Adopción de perspectiva

La carencia de un referente claro en cuanto al constructo *madurez* puede ser la causa por la que la relación entre *madurez psicológica* y *competencia* no ha sido más investigada. Destacaremos, sin embargo, los estudios de Kinney, 1988, puesto que hacen referencia a adolescentes y jóvenes. En ellos, el constructo *madurez* está conceptualizado como *competencia superior*, cercana al concepto de *madurez evolutiva* de Waters y Sroufe (1983).

1.3 **F** *UNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL  
CONSTRUCTO “PERSONALIDAD EFICAZ”*

### 1.3 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL CONSTRUCTO “PERSONALIDAD EFICAZ”

El constructo *PERSONALIDAD EFICAZ* fue creado por Martín del Buey, en la década de los noventa, con el objetivo de elaborar la síntesis y organización de diferentes elementos. Comprende **cuatro dimensiones** en torno al **YO**:

- FORTALEZAS DEL YO
- DEMANDAS DEL YO
- RETOS DEL YO
- RELACIONES DEL YO

#### 1.3.1 DIMENSIONES DEL YO

##### 1.3.1.1 FORTALEZAS DEL YO

Responde a las preguntas: ¿Quién soy yo? ¿Cómo me valoro? Es la dimensión que sostiene toda la fuerza de una Personalidad Eficaz, su base principal. Recoge aquellos factores relacionados con la *autoestima* y el *autoconcepto*.

Desde hace unos años, este tema despierta interés y ha dado lugar a abundante literatura sobre el mismo; si bien con una cierta pobreza en su desarrollo, *imprecisión* y confusión terminológica. Sirva de ejemplo el binomio *autoconcepto- autoestima*, que con frecuencia se utilizan indistintamente.

Distinguiremos que *autoconcepto* hace relación a la *actitud*; es decir, que podemos considerarlo un componente psíquico unitario, relativo a lo que la persona piensa, siente y hace, respecto a sí misma, es decir, la *actitud* que sostiene respecto a sí misma.

A fin de clarificar, veamos la definición que de *autoconcepto* hacen algunos autores:

“Una organización cognitivo-afectiva que influye en la conducta y estos dos aspectos definen las actitudes”, es la definición de Burns (1989) sobre el *autoconcepto*. De ella se deduce que comprende una dimensión cognitiva establecida por la cantidad de información que el sujeto acumula sobre sí mismo.

Otros autores, entre ellos Rosenberg (1989), destacan tres grandes áreas:

- Cómo el individuo se ve a sí mismo
- Cómo le gustaría verse
- Cómo se muestra a los otros.

Sin embargo, no parece suficiente esta dimensión cognitiva, ya que admite diferentes grados de singularidad y complejidad, así como de estabilidad e inestabilidad. Es una información que resulta de un proceso de socialización y concienciación., por lo que parece adecuado no explicarlo sólo desde la dimensión cognitiva. En la base de la *autoestima* está el *autoconcepto*.

También comprende una dimensión *afectiva*, a modo de resonancia que la dimensión cognitiva suscita en el ego. Desde la perspectiva de *Personalidad Eficaz*, esta dimensión afectiva es la *autoestima o estima de sí mismo*.

La *autoaceptación*, la *autoestima* y la *autorrealización* están íntimamente conectadas. La aceptación de uno mismo condiciona la autoestima y la autorrealización, siendo esta conexión la base de una mente sana.

### **1.3.1.2 DEMANDAS DEL YO**

Esta **segunda dimensión** de la *Personalidad Eficaz*, las **DEMANDAS DEL YO**, agrupa todos los factores relacionados con la *motivación del logro, atribuciones y expectativas*.

Las DEMANDAS DEL YO dan respuesta a “qué quiero”, “de quién depende el logro”, “qué expectativas tengo de conseguirlo”

Al abordar este tema, es obligado destacar autores que son referencia por sus aportaciones significativas, como Atkinson y Raynor (1974), con su teoría de *la motivación del logro*.

Encontramos estudios interesantes sobre la *motivación* asociada al *locus of control* y a las *expectativas*, principalmente a partir de la década de los noventa, con autores que han desarrollado un marco conceptual adecuado, junto a programas de intervención basados en él e instrumentos de medición significativamente útiles, como Hernández Hernández (1991) y Alonso Tapia (1995) en España.

Con el constructo *Personalidad Eficaz*, se presenta una perspectiva sintética de las tres dimensiones, partiendo de la idea de que la *motivación* es la dimensión presente, mientras que la *dimensión atribucional* sería el pasado y la *dimensión expectativa* el futuro.

La ***Teoría de la motivación del logro*** (Atkinson, 1974), arroja luces sobre la motivación propiamente dicha, con aportaciones estimables refiriéndose a tres *actitudes motivacionales básicas*:

- Motivación por la tarea: es el interés por el contenido de la materia el motor de la acción.
- Motivación por conseguir éxito: el conseguir éste tiene prioridad sobre e impulsa a la acción.
- Motivación por evitar el fracaso: el objetivo vital es evitar situaciones de inseguridad, crítica o sensación de ridículo o fracaso.

Las tres motivaciones básicas se han de contemplar matizadas por el “contexto” y la “no exclusividad” como variables. En cuanto a la variable contextual, explica que la motivación por la tarea no se mantiene para todas las situaciones vivenciales por igual.

Respecto a la variable de no exclusividad, se ha de aclarar que las actitudes motivacionales básicas no son incompatibles entre sí, pudiendo combinarse el interés por la tarea con el deseo de éxito y/o la evitación de resultados negativos. Para un mejor resultado, los programas de entrenamiento en “automotivación” es aconsejable dirigirlos hacia el desarrollo del “interés por la tarea”, principalmente.

En cuanto a la medición de la motivación, de cara a la realización de un diagnóstico, merecen ser destacadas por su interés las pruebas “Motivación hacia el aprendizaje y la ejecución” MAPE I Y MAPE II, de Alonso Tapia (1992), dentro de MATEX Y MAT, baterías motivacionales. Creadas por este autor.

### **1.3.1.3 RETOS DEL YO**

Los **RETOS DEL YO** constituye la **tercera dimensión** del constructo Personalidad Eficaz. Agrupa todos los **factores relacionados con el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones**.

Dado el objetivo del presente trabajo, esta dimensión, que enfoca en el “afrontamiento de conflictos”, tiene un interés destacable. Como ya abordamos en la primera parte de este trabajo dedicada al “conflicto”, éste ha de ser resuelto en sus primeras fases para poder encauzarlo hacia un camino constructivo, evitando su escalada y evolución problemática. Aquí, entra en juego la “toma de decisiones”, que a su vez está relacionada con las motivaciones básicas, el autoconocimiento, y la confianza y seguridad en sí mismo (ya anteriormente estudiados). La identidad y conexión de todos estos aspectos condiciona dicha toma de decisiones. Ésta, a su vez, necesita de una estrategia cognitiva de búsqueda y selección de información, que fundamente y organice la acción.

La forma de afrontar y resolver conflictos, tanto intrapersonales como interpersonales, llevará a un resultado más o menos satisfactorio, que generará un mayor o menor estado de bienestar y estabilidad al individuo. Es interesante tener en cuenta aquí el *ciclo del*

*conflicto*: “Haciendo lo mismo, mismo resultado”, que tiende a perpetuarse (Alzate, 2000). Por el contrario, podemos modificar el estilo de abordar las tensiones que se producen de forma natural en las interacciones humanas y encauzarlas constructivamente hacia un resultado satisfactorio. Es fácil deducir de este planteamiento la idea de “entrenamiento”, mucho más si, como en el presente trabajo, nos referimos a adolescentes, en esa fase crítica de la vida humana tan relacionada con la construcción de la propia identidad. Si siempre es posible el entrenamiento para modificar el patrón de conducta en cuanto al abordaje y resolución de conflictos, asociado a la dinámica constructiva de la identidad, adquiere aún más interés respecto al diseño de programas y cuestionarios *ad hoc*. Entrenar a los adolescentes en dar respuestas ajustadas, en la toma de decisiones inteligentes, junto con habilidades de *comunicación* eficaz para “envolverlas”, implica dotarles de herramientas eficaces que les ayudarán a gestionar inteligentemente las interacciones con otras personas en otros contextos y en el futuro (Alzate, 2000; Sánchez García-Arista, 2013a).

La importancia del anterior planteamiento ha comenzado a adquirir en las últimas décadas una relevancia, que continúa creciendo, en muchas ocasiones asociada a la Mediación Escolar o la Mediación Educativa Contextualizada (Sánchez García-Arista, 2013a; 2013b; 2014).

#### **1.3.1.4 RELACIONES DEL YO**

Esta **cuarta y última dimensión**. Agrupa los factores que podemos denominar “habilidades sociales”: la *asertividad*, la *empatía* y la *comunicación*.

Estos tres factores son tenidos en cuenta por distintos autores a la hora de definir la personalidad del individuo exitoso, la *Personalidad Eficaz*, según Martín del Buey y colaboradores (Granados, Martín, Juárez, García y Álvarez, 2001a) y que, como consecuencia, deben formar parte del catálogo de habilidades en los programas de entrenamiento.

La “competencia social” es la capacidad para conseguir las propias metas, realizando las adaptaciones idóneas al entorno situacional. Las carencias relacionadas con esta

capacidad pueden tener como consecuencia la baja aceptación personal, el rechazo o el aislamiento social.

La “*habilidad social*” estaría definida por aquellas conductas aprendidas y utilizadas en las interacciones con los otros. A diferencia de la “competencia social”, la “*habilidad social*” -consecución de los objetivos propios- ha de hacerse compatible con la de los otros de manera que el resultado sea satisfactorio para todos.

Alonso Tapia (1995), entre otros, ha creado programas de entrenamiento que tienen relación con las RELACIONES DEL YO, y tienen denominaciones diversas: *asertividad, habilidades interpersonales, inteligencia social, comportamiento adaptativo, inteligencia*. Incluyen evaluación, en su mayoría.

En opinión de Martín del Buey, Granados, Martín, Juárez, García y Álvarez (2001g), las “*habilidades sociales*” deberían enmarcarse dentro de lo que denominan RELACIONES HUMANAS Y COMUNICACIÓN, cobrando bajo este epígrafe todo su sentido y justificando su existencia. Podemos considerar, bajo este planteamiento, que las “*habilidades sociales*” son el lado visible de los elementos que conforman cualquier RELACIÓN HUMANA.

Sin embargo, no podemos reducir las “*habilidades sociales*” a esta dimensión externa únicamente, ya que detrás están las creencias, los valores y las actitudes, que las sustentan, con la carga educativa y experiencial que conllevan y el potencial de modificación y transformación en positivo en el que deben sustentarse los *programa de entrenamiento*. Por tanto, de cara al diseño de los mismos, se ha de tener en cuenta la potenciación de actitudes como el respeto, el deseo de convivencia, de comprensión -compatible con la autonomía-, la intimidad, el respeto y consideración por sí mismo, en todos sus aspectos, etc. en un trabajo previo o simultáneo sobre estas actitudes básicas.

“RELACIÓN HUMANA Y COMUNICACIÓN” se presenta como un programa integrado, de profundización y entrenamiento conjunto. Las relaciones y la comunicación son dos caras de la misma moneda, ya que las relaciones humanas cobran sentido mediante la comunicación con los otros. El juego de percepción y el

lenguaje verbal y no verbal son los ladrillos que coconstruyen la interacción. Percepción y Comunicación están íntimamente relacionadas con la *respuesta* que damos a los *conflictos* que, de forma natural (como explicamos en la primera parte), aparecen en la relaciones entre personas (Sánchez García-Arista, 2013a). Este campo es fundamental para la elaboración de los contenidos del programa.

En todo programa de entrenamiento en RELACIONES HUMANAS Y COMUNICACIÓN debe estar presente el trabajo previo sobre:

➤ Actitudes:

- ✓ Autoconocimiento
- ✓ Autoestima
- ✓ Sentido de la vida
- ✓ Autorregulación emocional
- ✓ Atribución causal adecuada
- ✓ Planteamiento de problemas personales y sociales
- ✓ Respeto por la dimensión social del ser humano

➤ Capacidades:

- ✓ Empatía
- ✓ Control del pensamiento
- ✓ Gestión emocional
- ✓ Mirada positiva hacia los problemas. Resiliencia
- ✓ Proceso adecuado de toma de decisiones
- ✓ Capacidad de comunicación

El entrenamiento en todas estas actitudes y capacidades deberá abarcar todos los ámbitos: familiar, escolar, social y laboral, siendo un vehículo idóneo para dicho entrenamiento el currículo educativo, y caracterizándose por ser concreto, constante, transferible y realista.

## 1.4 **M**EDICIONES DE LA PERSONALIDAD

*EFICAZ*

## 1.4 MEDICIONES DE LA PERSONALIDAD EFICAZ

Conceptualizando la PERSONALIDAD EFICAZ como un conjunto de rasgos, a la hora de plantearnos su medición, hemos de estudiar las diferentes formas en que estos rasgos pueden ser evaluados.

### 1.4.1 LAS VARIABLES DE LA PERSONALIDAD EFICAZ COMO RASGOS

Para abordar la evaluación de las variables de la PERSONALIDAD EFICAZ, hemos elegido la *escala de Liker*. Las respuestas a cada ítem abarcan del 1 al 5, de manera que:

- el 1 significa “nada de acuerdo” con lo enunciado;
- el 2, “poco de acuerdo”;
- el 3, “algo de acuerdo”;
- el 4, “bastante de acuerdo”;
- el 5, “totalmente de acuerdo”

Los ítems están agrupados en *dimensiones*. La suma de las puntuaciones correspondientes a cada dimensión, indica el perfil del participante en ellas.

### 1.4.2 INSTRUMENTOS ELABORADOS

Los cuestionarios construidos hasta ahora son:

★ **CUESTIONARIO PARA EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EFICIENTE: CDPE** (Martín del Buey, 2003)

Es el primer cuestionario construido para la evaluación de la PERSONALIDAD EFICAZ. Se enmarca en el ámbito empresarial, teniendo una fiabilidad de .78. Este cuestionario es un instrumento complementario al PROGRAMA DE DESARROLLO DE LA EFICACIA PROFESIONAL, elaborado bajo la dirección del profesor de la

Universidad de Oviedo: Martín del Buey y de la profesora de la Universidad Complutense de Madrid: Martín Palacio.

★ **CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD EFICAZ EN CONTEXTOS EDUCATIVOS** (Martín del Buey, 2000)

Consta de 44 items. Fue elaborado *ad hoc* para la investigación, presentando un coeficiente de fiabilidad de .80.

De este cuestionario se ha realizado una adaptación para alumnos chilenos, con 58 items. Se introdujeron 30 modificaciones en los mismos. Con un índice de fiabilidad de .81.

★ **CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD EFICAZ EN SECUNDARIA** (Martín del Buey, 2003)

Se construye a partir de la revisión del anterior “Cuestionario de Personalidad Eficaz en contextos Educativos”, con 28 items y una fiabilidad del 869.

★ **CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD EFICAZ PARA ADOLESCENTES** (Dapelo, Marcone, Martín del Buey, Martín, y Fernández, 2006)

Lo componen 24 items, divididos en cuatro factores.

★ **CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD EFICAZ PARA CICLOS FORMATIVOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL** (Martín del Buey, Fernández, Martín, Dapelo, Marcone, y Granados, 2008)

Consta de 22 items, distribuidos en seis factores, con una fiabilidad de .76.

★ **CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD EFICAZ EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO- PROFESIONAL**

(Dapelo y Martín del Buey, 2007)

Está formado por 22 items, con un coeficiente *alfa de crombach* de 0.8064. Se obtienen cinco *factores de primer orden*, que explican el 58,029 % de la *varianza total*.

★ **CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD EFICAZ EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO CPE-U** (Dapelo y Martín del Buey, 2006)

La estructura factorial de este cuestionario revela una significativa correspondencia conceptual con el modelo que lo sustenta, pudiéndose identificar claramente las cuatro “esferas del yo” y sus variables.

Consta de 30 items, presentando un *coeficiente de fiabilidad* de .87.

★ **CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD EFICAZ EN SEGUNDO Y TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA** (Fueyo, Martín y Dapelo, 2010)

Consta de 22 items y cinco factores.

Presenta un coeficiente de fiabilidad de .86.

*1.5* **T** *IPOLOGÍAS MODALES*  
*MULTIVARIADAS*

## 1.5 TIPOLOGÍAS MODALES MULTIVARIADAS

### 1.5.1 CONCEPTO Y FUNDAMENTACIÓN DE LAS TIPOLOGÍAS

Martín del Buey (1985), sostiene que las tipologías o ciencias de los *tipos* humanos se han construido muy lentamente. Revisando la literatura científica de la Psicología, podemos observar que sus iniciales tentativas se remontan muy lejos en el tiempo y se extienden a todos los países y culturas.

Las tentativas de clasificación han sido numerosas y diversas y han tenido un denominador común: la preocupación del ser humano por el propio conocimiento y el conocimiento del otro. Esta doble preocupación es básica y común a todas las interacciones personales y, como consecuencia, a los estudios que sobre ellas se realicen. Por esta misma razón, consideramos que han de ser tenidos en cuenta los estudios y cuerpos teóricos, científicos y precientíficos, que a lo largo de siglos, han enfocado en este campo de interés.

Martín del Buey (1985), agrupa los intentos clasificatorios en tres:

- Causal
- Metafísico
- Factorial. Dentro de éste, estarían la corriente *psicoestadística* y la *correlacional*.

La necesidad de organizar las diferencias individuales llevó a los estudiosos a organizar las personas en TIPOS, a partir de la observación de que la combinación de ciertos elementos dentro de una estructura psicológica, conllevaba la presencia de ciertos *rasgos* con la exclusión de otros. De esta manera, surgen los tipos como constelaciones psicológicas, unidos a estilos de comportamiento o maneras de ser, dando a las tipologías un cierto carácter de pronóstico.

### 1.5.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE TIPO

El intento clasificatorio, amplio y diverso, de los *tipos* evoluciona también con cierta confusión en los términos utilizados. Ocurre así, por ejemplo, con “tipo” y “carácter”. Gallitat (1981), pone de manifiesto esta confusión, refiriéndose al lenguaje popular, en el que el término “carácter” implica cierto juicio de valor moral o comportamental del individuo – “Esta persona tiene un carácter difícil”-

Desde el punto de vista etimológico, en latín “carácter” significa: marca, huella, grabado, quedando subrayado en el término su aspecto estable, permanente.

Siguiendo con la revisión que de la literatura hace Gallitat (1981), observamos dos tendencias:

- Una, que enfoca el sentido más amplio del significado y estaría representada por Klages (1965) y otros autores que mantienen que el *carácter* lo define la herencia psicológica moldeada por las experiencias y se concreta en *una forma de pensar, sentir y comportarse*.
- Otra, que lo hace en el sentido más restringido, representada por Le Senne (1945), que define el *carácter* como un sistema invariable, innato, heredado y congénito, conformado por las necesidades y disposiciones orgánicas y mentales del individuo.

Al igual que *carácter* y *tipo* también otros conceptos: constitución, personalidad, individualidad y temperamento están afectados por la confusión:

- Viola clasifica los individuos por su *constitución*, refiriéndose ésta a estructuras corporales, anatómicas y morfológicas.
- Lorenzini (1965) concibe el *temperamento* como un complejo psicofisiológico individual que impulsa un estilo de respuesta a los estímulos del contexto.
- Gallitat (1981), considera que el término *individualidad* hace referencia a las características de un sujeto en un determinado momento de su historia y el de *personalidad* engloba los anteriores añadiendo la autonomía y el sistema de valores.

La mayoría de autores ponen el núcleo de la personalidad en el YO, que coordina y da coherencia a las estructuras de la mente del individuo y sus actuaciones y consideran que la *personalidad* aglutina aspectos morfológicos y fisiológicos, sensitivos e intelectivos, afectivos y volitivos.

Con estos antecedentes y siguiendo a Gallitát (1981), se podría definir el *carácter* como la identidad insustituible del ser particular, manifestándose como la causa permanente de nuestros actos y la base de nuestras conductas.

### **1.5.3 LA BIOLOGÍA Y LA HERENCIA EN EL CONCEPTO DE TIPO**

Meilli (1941) opina que el carácter y el tipo se van definiendo en las interacciones sociales., pero tienen su origen en una serie de *rasgos* observables desde los primeros años de vida. Estudia comportamientos infantiles -como la duración de la sorpresa previa al contacto con un objeto y la reacción emotiva y psicomotora a la exposición de un objeto-, indiferentes desde el punto de vista psicosocial, a fin de establecer relaciones entre estos datos, perceptivos, motores y emotivos, y dimensiones del *carácter* y la *inteligencia* en edades posteriores.

En estudios realizados por diversos autores con gemelos mono-ovulares, se halló una concordancia completa en las capacidades elementales, una correspondencia entre los intereses y objetivos y una concordancia menor en el *carácter* (Gallitát, 1981). Se establece una correspondencia caracterial completa en un 50% de los casos, y una concordancia parcial en el otro 50% de gemelos mono-ovulares; mientras que en los biovulares hay una discordancia en el 50% de los casos (Benedetti, 1980).

Respecto a *rasgos caracteriales* como: confianza en sí mismo, tendencia a dominar, introversión, extraversión, velocidad de los procesos psíquicos, depresión, perseveración, neuroticismo, autocrítica, sinceridad, inteligencia, actividad psicomotora, actividad manual, psicopatía y sugestionabilidad, se encuentran resultados análogos (Gottesman, 1936)

Eyseck, (1956) profundiza en este tema con estudios que arrojan como resultado que la concordancia entre gemelos mono-ovulares y biovulares no es la misma para todos los *rasgos caracteriales*.

La conclusión final de todos estos estudios es que existe mayor semejanza entre gemelos mono-ovulares criados separadamente que entre gemelos biovulares criados en un mismo ambiente.

#### 1.5.4 PRINCIPALES TIPOLOGÍAS CLÁSICAS

Un recorrido por la literatura nos muestra tres grades concepciones tipológicas: causales, metafísicas y factoriales.

- **TIPOLOGÍAS CAUSALES:** Son explicativas y buscan las causas de los comportamientos caracteriales. Podemos observar cuatro corrientes:
  - *Corriente constitucionalista.* Comprende las biotipológicas y las caracteriológicas, ambas dentro de la línea Hipocrática.
  - *Corriente clínica y psiquiátrica.* Comprende las tipologías patológicas de los tipos extremos y las patologías de la integración.
  - *Corriente de la Psicología del inconsciente.* Comprende las tipologías psicoanalíticas de orientación freudiana, tipología analítica de Jung, tipologías adlerianas y otras tipologías no freudianas
  - *Corriente reactiva o mesológica.* Considera al individuo en sus interacciones con el medio próximo y lejano. Son el origen de las caracterologías astrológicas y zodiacales.
  
- **TIPOLOGÍAS METAFÍSICAS O ÉTICAS:** Enfocan en la orientación profunda del ser.
  - En Alemania:
    - Klages (1965) divide a los sujetos en: apasionados, razonables, espirituales y estáticos, según domine la dualidad “alma” – “espíritu”, que se traduce en “sensibilidad”-“voluntad”.

- Spranger (1928), basándose en su orientación, agrupa a los sujetos en seis tipos: teórico, económico, estético, social, político y religioso (Benedetti, 1980)
- En Francia:
  - Toulemonde (1961), agrupa los sujetos por tendencias -material y espiritual-, en lugar de por facultades, en dos tipos: generosos y parsimoniosos.
- **TIPOLOGÍAS FACTORIALES**, con dos corrientes:
  - A) Psicoestadística
  - B) Correlacional

Según Gallitát (1981), hay tres líneas de investigación en el enfoque factorial:

- 1ª.- Aislar, en el todo estructural que es la *personalidad*, la subestructura estable que constituye el *carácter*
- 2º.- Encontrar en la dinámica interna del *carácter* los factores que interfieren y que conforman un núcleo psíquico, afectado por estímulos internos y externos.
- 3º.- Sacar la combinación de factores tipos, subtipos y variedades, con el objetivo de aprovechar la originalidad de cada sujeto.

A) La **corriente psicoestadística** es la primera de las teorías psicológicas factoriales. Heymans y Wiersman (1909) deducen *estructuras de comportamiento* a partir de un estudio con sujetos que podían conocer a la vez a padres e hijos. Crearon para ello un cuestionario de 90 ítems. El análisis estadístico de las respuestas permitió aislar tres propiedades: *emotividad*, *actividad* y *resonancia de las representaciones*, dando lugar a 8 tipos y conformando una de las primeras clasificaciones del carácter con base estadística. Estos autores, junto a Berger (1967), constituyen la que se ha denominado “Escuela Caracteriológica Franco-Holandesa”, que definen las tres propiedades citadas:

- C) *Emotividad*: Facilidad para experimentar cambios psicósomáticos caracterizada por la desproporción de los mismos con relación a las causas externas o internas que los producen.

D) *Actividad*: Cantidad de energía orgánica potencial que un sujeto puede liberar encaminada hacia objetivos útiles.

E) *Resonancia de las impresiones*: Rapidez y duración de la reacción de un individuo ante estímulos que afectan a su psiquismo.

Gaston Berger (1967) completa la clasificación con los ocho TIPOS a los que dan lugar estos tres factores:

F) Colérico : Emotivo – Activo – Primario (EAP)

G) Apasionado : Emotivo – Activo – Secundario (EAS)

H) Nervioso : Emotivo – NO Activo – Primario (ENAP)

I) Sentimental : Emotivo – Activo – Secundario (ENAS)

J) Sanguíneo : NO Emotivo – NO Activo – Primario (NEAP)

K) Flemático : NO Emotivo – Activo – Secundario (NEAS)

L) Amorfo : NO Emotivo – NO Activo – Primario (NENAP)

M) Apático : NO Emotivo – No Activo – Secundario (NENAS)

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

Los avances matemáticos permiten que se sustituya la estadística por el *análisis factorial*. Este se basa en dos nociones:

- **Correlación**: Grado de unión o *coeficiente de correlación* que existe entre dos rasgos de carácter
- **Covarianza**: Tendencia de dos elementos a variar simultáneamente y en la misma dirección.

Dentro de esta corriente, encontramos dos autores significativos:

- Catell (1966): Inicia las bases de datos de Psicometría, denominando *datos Q*, a los obtenidos de cuestionarios; *datos T*, a los obtenidos de pruebas objetivas; y *datos L*, a los obtenidos por observadores conductuales.

- Eysenk (1956): Desarrolla la Teoría de la personalidad, basada en un método de análisis factorial y en un método experimental riguroso, electroencefalografía, estudio de umbrales de la excitación a la luz, al ruido, a los sabores, etc. Según este autor, la personalidad comprende cuatro dimensiones:
  - Eje *introversión –Extraversión*
  - Eje *estabilidad emocional- Inestabilidad emocional*
  - *Inteligencia*
  - *Psicoticismo*

### 1.5.5 TIPOS Y RASGOS

Bajo la influencia anglosajona, esencialmente conductista, las concepciones de tipologías clásicas, excepto estas dos últimas, han caído en desuso. La Psicología moderna se ha centrado en la investigación de dimensiones mensurables y objetivables de la personalidad. En lugar de adscribir los individuos a su clase, como venían haciendo las tipologías clásicas, se enfoca en los **rasgos** que manifiestan en su conducta, pudiendo cuantificar estas diferencias (Tyler, 1972). Stein (1963) afirma que hay en los individuos una parte variable y otra propositiva constante; ésta la identifica como **rasgo**.

Siguiendo a Pinillos (1978), **rasgo** es la diferencia entre individuos o clases, marcada por una estructura disposicional o principio interior, dando pie a su clasificación. Lo define como “*una estructura regulativa de carácter tendencial que facilita, pero no produce, una clase de respuesta*”. Es un aspecto representativo de otras tendencias conductuales, propias de un individuo o un grupo, conformando parte de una estructura disposicional para generar un determinado tipo de respuesta ante cierto tipo de situaciones. La intercorrelación de respuestas semejantes ante estímulos diversos define el **rasgo**. El inicio de la respuesta depende de la estimulación, entrando en juego componentes biológicos y condiciones ambientales.

Los rasgos, concebidos como variables de personalidad, no son independientes, sino que se hallan interconectados y tienen distinto nivel de importancia. El conjunto de rasgos, observables en la concreción del comportamiento de un individuo o grupo, conforma el *tipo*. Según Catell (1979), un *tipo* es un modelo constituido a partir de medidas de rasgos que figuran dentro de ciertos valores modelos.

### **1.5.6 CONCEPCIÓN MODAL MULTIDIMENSIONAL: RECONCEPTUALIZACIÓN DE TIPO**

Algunos autores se plantearon la no incompatibilidad de tipo con medición o método cuantitativo para abordar las diferencias individuales. Entre otros investigadores, Catell (1966), llevó a la práctica este planteamiento, definiendo tres modelos:

- Tipo polar, que se refiere a los extremos de un rasgo amplio
- Tipo modal: aglutina sujetos a lo largo de un rasgo simple, donde cada aglutinamiento representa un tipo.
- Tipo de especies o multidimensional, que agrupa a los sujetos en tipos basándose en la similitud de sus perfiles.

Para identificar los tipos modales multidimensionales, se identifica grupos de sujetos en base a la similitud de diferentes perfiles de rasgos, pudiendo diferir en términos de elevación, dispersión o forma. Un *coeficiente de similitud* que contemple estos tres parámetros puede encontrarse con diferencias y similitudes en individualizados perfiles de rasgos, lo que implica un agrupamiento multivariado más rico y analítico. Según Buss y Polley (1979), la tipología multidimensional puede aplicarse a problemas nuevos y complejos.

### **1.5.7 TÉCNICAS DE AGRUPACIÓN POR CONGLOMERADOS**

Consiste en un conjunto de técnicas de análisis de datos que persiguen:

- Encontrar, describir y explicar una estructura simple dentro de una compleja masa de datos.

- Reproducir y automatizar procesos que puedan observarse visualmente en dos dimensiones y ampliarlos a cualquier número de dimensiones.
- Agrupar las unidades en *clases* de manera que contengan perfiles o datos análogos, consiguiendo una significativa reducción de datos y simplificación del análisis explicativo de las estructuras latentes en los datos. Cada clase puede describirse mediante un perfil medio o típico

Este método de ***agrupamiento por conglomerados*** no se inicia hasta la aparición de los ordenadores, por los años cincuenta. Consta de los siguientes pasos:

- A) Selección de las unidades o variables
- B) Determinación de las medidas de similitud entre las unidades
- C) Agrupación de las unidades por conglomerados
- D) Interpretación y descripción de los resultados del agrupamiento
- E) Otros análisis e interacciones.

A) Selección de las unidades o variables. La clasificación de datos conlleva la correlación de unidades y variables, así como la elección de una escala para cada variable. Un *tipo* aparece como *conglomerado* cuando se incluyen muchas *unidades* en él. La selección de variables y atributos es más importante que la de unidades, ya que determina qué aspectos de su comportamiento se representan en el agrupamiento. Las variables pueden subdividirse y combinarse, teniendo dependencia estadística en relación a los grupos de unidades. Su selección constituye un elemento determinante en el proceso de *agrupamiento por conglomerados*.

B) Determinación de las medidas de similitud entre las unidades. La distancia euclidiana al cuadrado determina las medidas de disparidad naturales; pero, si las variables son dimensionadas, se hacen necesarias las *ponderaciones*. En cuanto a las variables cuantitativas, las *medidas de similitud* son equivalentes al cuadrado de una de las distancias, ponderadas o no.

C) Agrupación de las unidades por conglomerados. Exige gran cantidad de cálculo: encontrar los pares más próximos, combinarlos en un nuevo agrupamiento, y calcular la distancia entre el nuevo grupo y cada uno de los restantes.

D) Interpretación y descripción de los resultados del agrupamiento. Un modelo apropiado de representación es un árbol o dendograma.

E) Otros análisis e interacciones. Es posible y recomendable establecer procesos interactivos entre conglomerados, utilizando los resultados de uno para mejorar el siguiente.

Esta técnica de *agrupamiento por conglomerados* está relacionada con el *análisis factorial*, puesto que ambos métodos tratan de descubrir y describir estructuras en una tabla de datos no estructurados. Mientras el análisis factorial busca encontrar variables independientes, el análisis de conglomerados es un análisis de clasificación de la varianza de las unidades, que se ajusta a los datos observados.

### 1.5.8 ANÁLISIS DE TIPO

Es significativo el *análisis de tipo de Bolz (1972)*, basado en el *coeficiente de similitud de patrones de Catell (1966)*. Éste es un índice útil de similitud que tiene en cuenta los tres parámetros estudiados en la “tipología modal multivariada”.

Situándonos en la Psicología Social, vemos que centra sus estudios en las interacciones entre individuos, a partir de cuatro secuencias de interacción, con diferentes grados y niveles:

- Conducta perceptiva
- Conducta comunicativa.
- Conducta de aceptación
- Conducta de rechazo

Ante la subjetividad de los procesos de percepción del otro, son muy recomendables las *tipologías modales multivariadas*, en las que la presencia de *rasgos combinados* puede aportar objetividad dando lugar a una *especie o tipo*.

En Psicología de la Educación, el interés por la subjetividad en los procesos evaluativos ha motivado numerosos estudios formulaciones teóricas. En estos contextos, el desarrollo de tipologías y su aplicación a rasgos, tanto cognitivos como afectivos o motóricos, pueden ser referente inicial, complementado posteriormente mediante la interacción directa con el alumno.

En resumen, el método de *agrupamiento por conglomerados* consiste en encontrar, describir y explicar alguna estructura simple dentro de una masa compleja de datos, con el objetivo de reproducir y automatizar los procesos en dos dimensiones, pudiendo ampliarlas a otro número. Si es posible agrupar los datos en un número moderado de clases o tipos, dentro de los cuales existan perfiles análogos, se consigue una significativa reducción de datos, facilitando su descripción, simplificando su análisis y pudiendo indicar las estructuras teóricamente latentes en los datos.

### 1.5.9 RAZÓN DE SER DE LAS TIPOLOGÍAS

Encontramos en la literatura científica ejemplos del renacer del interés por las tipologías en los siguientes trabajos:

- Coie, Dodge y Copotelli (1982)
- Saunders (1992)
- Petersen, Doody, Kurz, Mohs, Morris, Rabins (2001)
- Huss y Ralston (2008)

En España, podemos destacar:

- Martín del Buey (1985): “Tipologías modales multivariadas y rendimiento académico”
- Marcote Vilar (2001): “Tipologías motivacionales y su incidencia sobre el rendimiento académico”

- Romero Biesca (2001): “Motivación, atribución, expectativas y rendimiento académico en Enseñanza Secundaria Obligatoria”
- 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 en contexto escolar.
- Di Giusto (2013). “Evaluación de la personalidad eficaz en contextos escolares de educación secundaria: confección, validación y tipificación de un instrumento”

Las tipologías van más allá de la simple descripción; simplifican la ordenación de los elementos de una población y los rasgos relevantes en agrupamientos distintos, poniendo en orden el caos potencial. Permiten también investigar y predecir la relación entre fenómenos no detectables a primera vista. Tienen, por tanto, una doble función: de codificación y de predicción.

*1.6* **R**ELACIÓN ENTRE PERSONALIDAD  
EFICAZ Y AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS

## 1.6. RELACIÓN ENTRE PERSONALIDAD EFICAZ Y AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS

Una de las claves que sustentan a nivel teórico el presente trabajo es el *Ciclo del conflicto*, ya que además de arrojar luces sobre la comprensión de la dinámica del mismo, se insertan en él los otros dos elementos que comprenden la hipótesis de esta investigación: *Personalidad eficaz* y *Estilos de afrontamiento*.

Abordábamos en el apartado “ciclo del conflicto”, cómo la tensión con otros sujetos, en los conflictos interpersonales, o con uno mismo en los personales, es natural y universal. Partiendo de nuestras propias creencias y actitudes (Alzate, 2000), al interactuar con otra persona que a su vez tiene las suyas, puede producirse disonancia y se genera dicha tensión (segunda fase del ciclo del conflicto). En cómo afrontarla (tercera fase del ciclo), está la clave para un resultado satisfactorio. La respuesta, estrategia en que se traduzca este afrontamiento (Frydenberg y Lewis, 1997) tendrá como consecuencia un resultado –positivo o negativo- (cuarta fase del ciclo), que cerrará el ciclo reforzando o modificando las creencias o actitudes de partida. Esta última fase refleja claramente la perspectiva positiva del conflicto: el conflicto como oportunidad de:

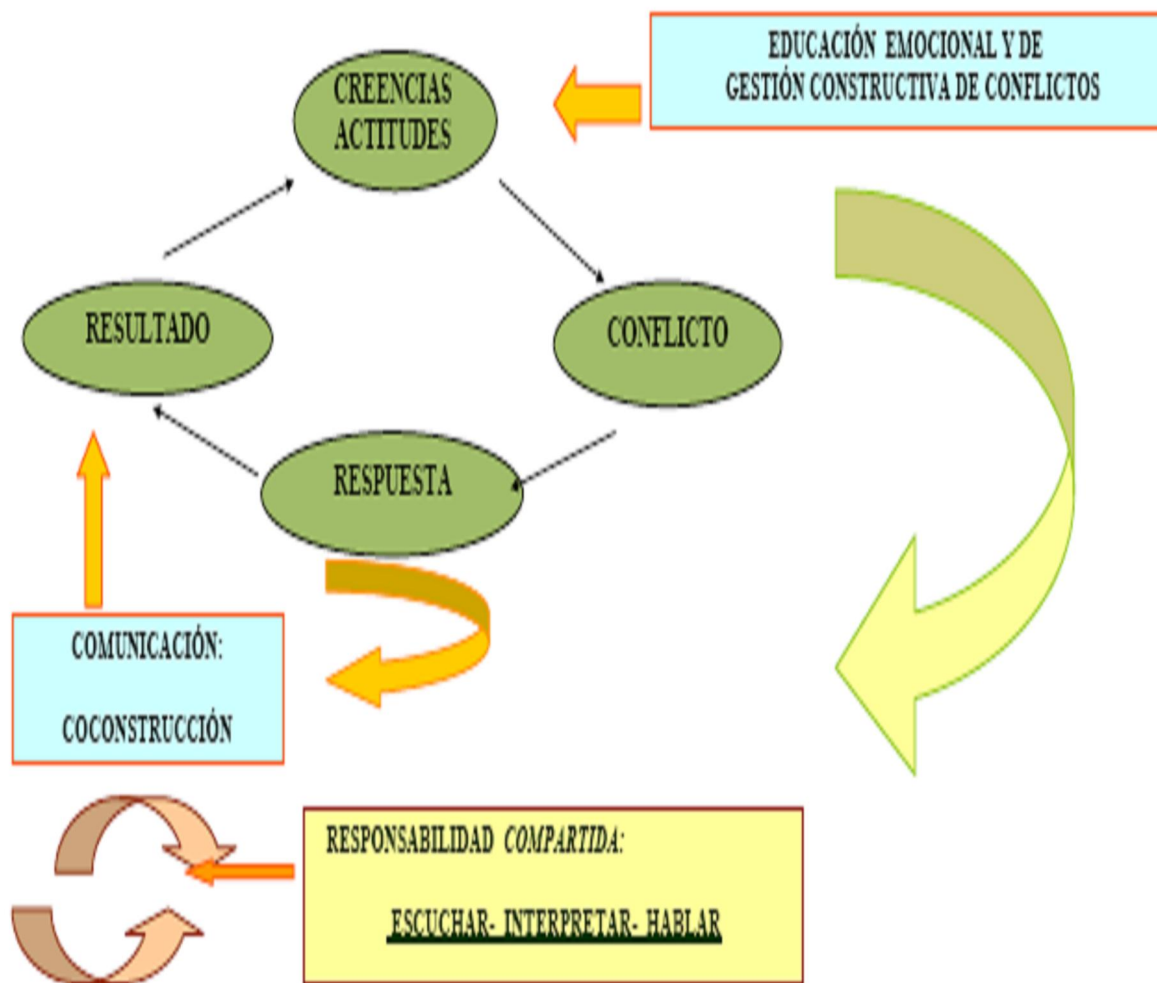
- aprendizaje sobre nosotros mismos
  
- aprendizaje sobre los otros
  
- formas de respuestas eficaces que lleven a un resultado satisfactorio

En la primera fase del *ciclo del conflicto*, además de encontrarnos con nuestras creencias, entran en juego la confianza y valoración sobre sí mismo (autoconcepto, autoestima), sobre los otros (confianza-desconfianza –Bowlby, 1993-, y la percepción e interpretación (Anderson y Bushman, 2002), sobre la situación problemática en sí como

posible o imposible de solucionar. Entran en juego rasgos personales que tienen que ver con lo cognitivo, lo emocional y, desde luego, con los esquemas cognitivos, esos patrones organizados de pensamiento o comportamiento, adquiridos principalmente en la infancia, y que forman parte de la personalidad. A partir de estos elementos elaboramos las respuestas ante los problemas que, como ya explicamos, tendemos a repetir creando nuestro personal *estilo de afrontamiento de conflictos*.

Los elementos que están en la base del conflicto, tal como hemos descrito, están comprendidos en las características de *Personalidad Eficaz*, que hemos desarrollado anteriormente. Si nuestra forma de ser y actuar condiciona una determinada manera de dar respuesta a nuestros problemas, que nos llevarán a un determinado resultado evaluable como positivo o negativo, exitoso o frustrante, cabe plantearse si además de entrenar en dar respuestas adecuadas –contenido habitual en programas que abordan este tema-, conviene desarrollar esos rasgos de personalidad que impulsen estilos constructivos de afrontamiento de problemas que conlleven un buen resultado, un resultado exitoso y satisfactorio, que cierre ese ciclo del conflicto, modificando de forma eficiente la primera fase. La plasticidad del cerebro (Mora, 2005) juega un papel importante de respecto a estas posibles modificaciones generadas por respuestas inteligentes y ajustadas, desde una visión “plena” e integrada (Siegel y Payne, 2012). Estos procesos, guiados por una intervención y/o programa de entrenamiento adecuados, generarán cambios también a nivel neurológico que modifiquen el ciclo del conflicto, reconduciéndolo hacia mejores resultados.

El planteamiento anteriormente descrito y plasmado en la *figura 03*, lo iniciaba ya en el programa “*Comunicación y conflicto en la adolescencia*”, presentado en la WMF, Valencia, en 2012, y completaba en el capítulo “*Educación para la gestión constructiva de conflictos*”, en el libro “*Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*” (2013a).



Sánchez García-Arista, 2013

Figura 03: Ciclo del conflicto y Educación

Este esquema incide en tres puntos sustantivos:

- La importancia de la gestión emocional para la construcción del tipo de respuesta que se dan a los conflictos
- La influencia determinante de asumir la responsabilidad de la respuesta
- La importancia de la comunicación como vehículo de dicha respuesta y condicionante del resultado de la misma.

Este planteamiento, que establece las bases para una eficaz Educación en gestión constructiva de conflictos (Sánchez García-Arista, 2013a; 2014), es coherente con las aportaciones del constructo de Personalidad Eficaz y se ve enriquecido por ellas y por el estudio, a partir de dicho constructo, de su correlación con las estrategias con las que los adolescentes afrontan sus conflictos o problemas.

El constructo “Personalidad Eficaz” (Martín del Buey; Martín Palacio; Granados; Juárez; García-Benítez; Álvarez-Fernández, 2001a; Martín del Buey y Martín Palacio, 2012 a), contempla, desarrolla e integra las características de una personalidad fundamentada desde una perspectiva integral de la persona, donde cerebro racional y emocional actúan en equilibrio. Los estilos de respuestas a los problemas y conflictos desde este comportamiento serán inteligentes, exitosos y, por tanto, generadores de bienestar.

Crear programas de entrenamiento y referencias para intervenciones educativas, desde este planteamiento y con las luces aportadas por los resultados del presente trabajo, consideramos que es de gran interés en el marco de la Psicología de la Educación y con relación a todos los niveles del sistema educativo –Infantil, Primaria, Secundaria y Enseñanza Superior- (Sánchez García-Arista, 2013a; García Villaluenga, L.; Bolaños, I; Díe, F., 2013)

La adolescencia, etapa evolutiva de cambios generadores de inseguridad e incertidumbre (Coleman, Hendry y Kloep, 2007) y trascendente en cuanto a la construcción de la identidad (Lazarus, 1991), consideramos que es un momento idóneo para el entrenamiento en las características de Personalidad Eficaz a fin de que desde ella, los adolescentes afronten sus conflictos constructiva, sana y exitosamente.

El cerebro adolescente está afectado por cambios naturales que conllevan un potencial extraordinario (Siegel, 2014). Cambia su forma de recordar, pensar, razonar, centrar la atención, tomar decisiones y relacionarse con los otros. Varias de estas características están contempladas en el constructo Personalidad Eficaz y también en la Educación en afrontamiento constructivo de conflictos. Si potenciamos el desarrollo de los rasgos de

Personalidad Eficaz, aprovechando el potencial de esta etapa vital, estaremos condicionando estilos de afrontar y resolver problemas más eficaces y sanos. Si esta correlación se da –veamos el estudio empírico de la presente investigación–, la aplicabilidad e interés quedarán argumentados.

El esquema de la *figura 03* se transforma, con la correlación Personalidad Eficaz- Estilos de afrontamiento de conflictos, en el de la *figura 04*.

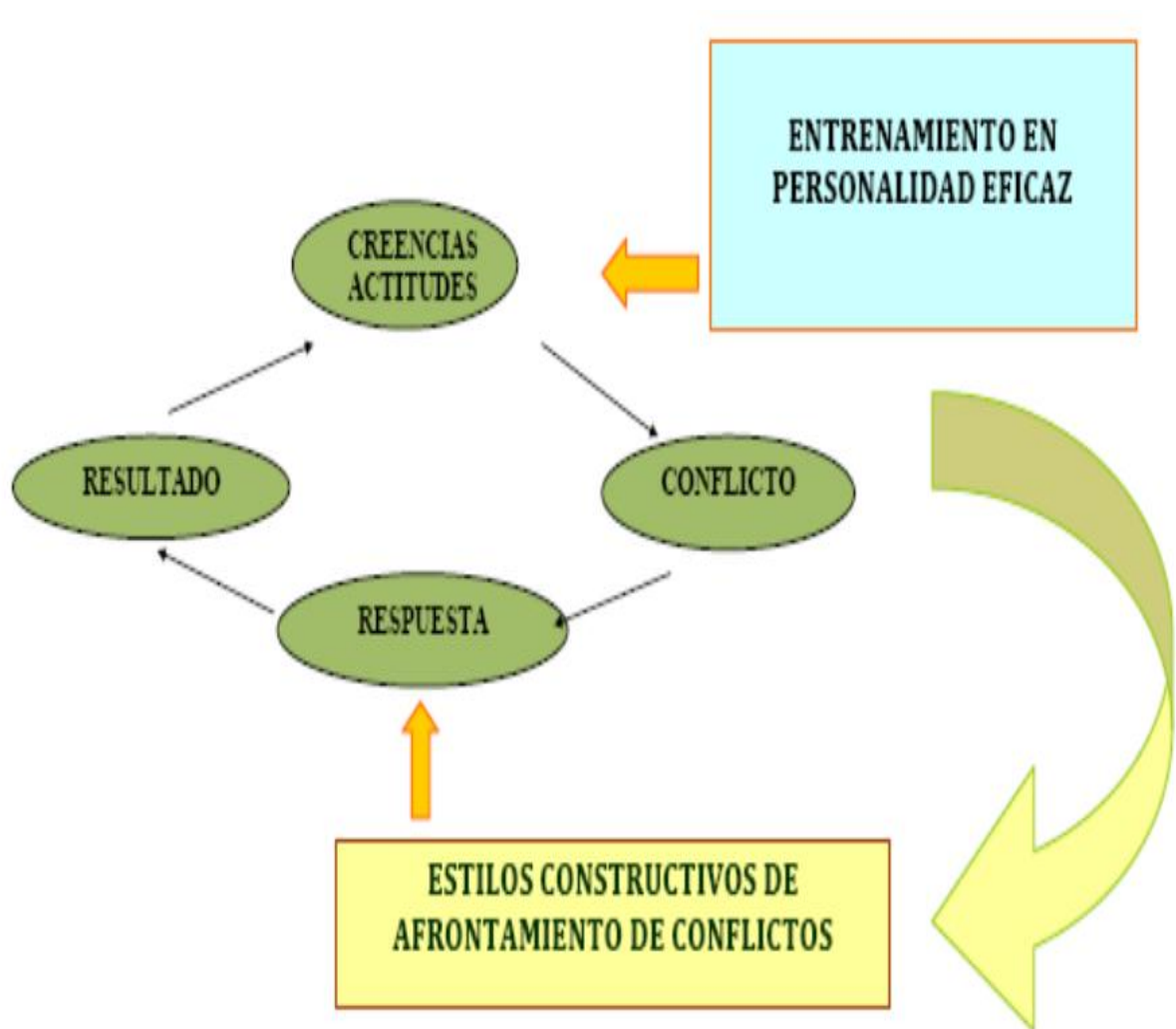


Figura 04. Correlación PE/Afrontamiento de conflictos

## 1.7 **O**BJETIVOS

## **1.7 OBJETIVOS**

1. Actualizar las características psicométricas de los instrumentos de medida de personalidad eficaz y resolución de conflicto como requisito previo a los análisis de datos
2. Analizar si se presentan diferencias significativas en función de la variable edad y el género.
3. Relacionar las dimensiones del constructo personalidad eficaz con las formas de resolución del conflicto en contextos adolescentes
4. Formulación de tipologías de personalidad eficaz
5. Analizar la influencia de las formas de resolución del conflicto en las distintas tipologías de personalidad eficaz

## *1.8* **H** *IPÓTESIS*

## **1.8 HIPÓTESIS**

- 1.** Existe una relación entre las variables de Personalidad Eficaz y las variables de Afrontamiento y resolución de conflictos
- 2.** Existen diferencias significativas en las dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz y en las distintas formas de afrontamiento del conflicto en función de la variable edad y en función del género.
- 3.** Las dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz están relacionadas estadísticamente de forma significativa con las distintas formas de afrontamiento y resolución de conflictos.
- 4.** Existen tipos estadísticamente diferenciados en Personalidad eficaz
- 5.** Los distintos tipos de Personalidad Eficaz están mediatizados por las distintas formas de afrontamiento y resolución de conflictos.



## **2. MARCO EMPÍRICO**

## 2.1 **M**ETODOLOGÍA DEL ESTUDIO

## 2.1 METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Para llevar a término los objetivos previstos y confirmar las hipótesis de partida se ha empleado una metodología de carácter empírico no experimental, basada en recogida de muestra representativa de una determinada población distribuida a lo largo de un continuo diferenciado por la edad y el género. Se han realizado los análisis estadísticos utilizando los programas SPSS 18.0 y AMOS 18.0

Para actualizar las características psicométricas de los instrumentos de medida de Personalidad Eficaz y Afrontamiento y resolución de conflictos se han realizado los siguientes análisis:

- Para la **fiabilidad** de los cuestionarios, se han realizado los análisis del índice de consistencia interna *coeficiente Alfa de Cronbach* (Cronbach, 1951), con el programa estadístico *SPSS 18.0*.
- Para el análisis de **validez** se ha realizado un *Análisis Factorial Confirmatorio* de la estructura teórica de los ítems en ambos cuestionarios mediante el programa *AMOS 18.0*.

Para analizar si se presentan **diferencias** significativas en función de la variable edad y el género. Se han realizado un *MANOVA*.

Para la **relación de las dimensiones** del constructo personalidad eficaz con las formas de resolución del conflicto en contextos adolescentes se utilizó estudió la *correlación de Pearson*, calculada con el programa estadístico *SPSS 18.0*, entre el cuestionario AFRONT 1118 y el cuestionario de Personalidad Eficaz.

Para la **Formulación de tipologías** de Personalidad Eficaz y analizar la influencia de las formas de resolución del conflicto en las distintas tipologías de Personalidad Eficaz se han empleado la *técnica de conglomerado K medias*.

## 2.2 *P*ARTICIPANTES

## 2.2 PARTICIPANTES

La recolección de la muestra fue de carácter incidental, no probabilística. Estuvo conformada por 1031 adolescentes de los cuales 465 fueron hombres (45,1%) y 566 mujeres (54,9%). La edad de los estudiantes osciló entre los 15 y los 20 años con una media de edad de 16,41 y una desviación típica de 1,115. La distribución según el curso se presenta en la tabla 01.

Tabla 01. *Distribución según el curso*

	Frecuencia	Porcentaje
1º Bachillerato	215	20,9
2º Bachillerato	189	18,3
4º ESO	539	52,3
4º ESO Diversificación	88	8,5
Total	1031	100,0

Esta muestra procede de siete Institutos de Educación Secundaria de carácter público de Madrid.

Se seleccionaron los centros siguiendo el criterio de disponibilidad.

En cuanto al alumnado, se seleccionaron los niveles más asentados en los centros y con mayor capacidad de introspección, ya que se trataba de que reflexionaran sobre sí mismos. Por esta razón se descartaron los cursos de 1º, 2º y 3º de la ESO, seleccionando para la muestra: 4º ESO (52,3 %) -también los grupos del programa de Diversificación (8,5%)-, 1º de Bachillerato (20,9%) y 2º de Bachillerato (18,3%). - (Tabla 01)

## 2.3 **I** NSTRUMENTOS

## 2.3 INSTRUMENTOS

En este trabajo se utilizaron dos instrumentos:

- Personalidad Eficaz (CPE-Es/Ch)
- Afrontamiento de Problemas (AFRONT-1118).

### 2.3.1 CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ

Este cuestionario fue elaborado por Dapelo, Marcone, Martín del Buey, Martín Palacio, y Fernández (2006).

Cuenta con una fiabilidad alfa de Cronbach de .85 con 23 ítems.

Administración: Individual o colectiva.

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

Aplicación: Adolescentes españoles y chilenos.

Evalúa las dimensiones, que se definen y agrupan de la siguiente forma:

#### ✓ **FORTALEZAS DEL YO**.- *AUTOESTIMA*

*Indicador del grado de aceptación y satisfacción personal que tiene de si mismo, relacionado con la dimensión Fortaleza 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*.*

✓ **DEMANDAS DEL YO.-** *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

✓ **RETOS 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

✓ **RELACIONES DEL YO** .- *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 autopercepción de capacidad o competencia para establecer y mantener relaciones con los otros y a las expectativas de éxito en sus relaciones

sociales. Esta es la razón por la que 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

Su protocolo se presenta en el Anexo 01.

### **2.3.2. CUESTIONARIO SOBRE AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS Y/O RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**

Este cuestionario fue elaborado por Álvarez, Martín Palacio y Di Giusto, (2009)

Fiabilidad: tiene una fiabilidad Alfa de Cronbach de .766

Número de ítems: 48

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 20 minutos aproximadamente, sólo de aplicación, aunque no se considera como tiempo límite.

Aplicación: Adolescentes españoles

Evalúa las dimensiones que se definen y agrupan de la siguiente forma:

➤ *ACCIÓN POSITIVA Y ESFUERZO (APE):*

Hace referencia a la actitud proactiva ante los conflictos, a tomar la iniciativa con el objetivo de resolver el problema.

Se subdivide en las siguientes variables:

- Concentración (CON), que se refiere al grado en que el sujeto toma conciencia de la situación de conflicto, reconoce el problema y se enfrenta a él, buscando información y planteándose la eficacia de las distintas alternativas.
- Buscar alternativas (ALT): hace referencia a la actitud y grado con las que el sujeto orienta sus esfuerzos hacia la búsqueda de alternativas con las que solucionar su conflicto o problema.

- Buscar información (INF), que se refiere a la actitud y al grado con los que el sujeto realiza una búsqueda de información que le permita resolver su problema.

➤ *HUIDA INTROPUNITIVA (HI):*

Cualquier acción que evite enfrentarse al problema. Se subdivide en las siguientes variables:

- No resolver el problema (NRE): Nos da información sobre cómo el individuo huye del problema o se enfrenta a él, ya sea asumiendo que es incapaz de darle solución o refugiándose en actividades que le evadan de esa realidad.
- Descargar tensión (DTE): Hace referencia al grado en que el sujeto busca o no vías que le lleven a un desahogo de la tensión que le supone el conflicto o problema.
- Culpabilidad (CUL): Se refiere a la actitud y grado en que la persona reacciona ante la situación problemática autoculpándose por la misma, bloqueando con ello la solución.

➤ *ACCIÓN HEDONISTA (AH):*

El sujeto reacciona ante el conflicto o problema con una actitud de evasión en lugar de enfrentarse al mismo, a través de las siguientes variables:

- Diversiones relajantes (DRE): Hace referencia al grado en que el sujeto intenta evadirse del problema buscando alternativas a afrontar su resolución.
- Fijarse en lo positivo (FPO). Mide el grado con el que la persona intenta ver el lado positivo de la situación.
- Confianza Futura (CFU). Hace referencia al grado de confianza en sí mismo del sujeto a la hora de enfrentar situaciones futuras.

➤ *INTROVERSIÓN (I):*

La persona, a la hora de afrontar su problema o conflicto, cuenta con otras personas o, por el contrario, tiende a meterse dentro de sí mismo considerando sólo propia la situación.

Se subdivide en las siguientes variables:

- Aislamiento (AIS): La persona se aísla como forma de afrontar el problema.
- No buscar ayuda (NBA): Hace referencia al grado en que la persona busca la ayuda de los demás para resolver el problema.
- Desconfianza futura (DFU), que se refiere al grado en que la persona confiará en otros a la hora de requerir su ayuda para resolver un problema futuro.

El protocolo del cuestionario Afront 1118 se presenta en el Anexo 02.

## 2.4 ***P***ROCEDIMIENTOS Y APLICACIÓN

## 2.4 PROCEDIMIENTOS Y APLICACIÓN

Con los centros, seleccionados con el criterio de disponibilidad, se acordó el calendario, horario y espacio para la aplicación de los cuestionarios, a través del Equipo Directivo y/o de Orientación.

Los grupos de alumnos fueron los comprendidos entre 4º de ESO y 1º y 2º de Bachillerato, con edades que oscilan entre los 15 y 20 años, como hemos explicado en el apartado “Participantes”.

Los cuestionarios fueron aplicados siempre por la misma persona (doctoranda), a fin de evitar contaminación de la situación.

Se aplicaron siempre en el mismo orden: primero, el CPE-ES y a continuación, el AFRONT 1118

Se presentaron los cuestionarios, con una breve explicación respecto a la finalidad del estudio, su estructura y forma de cumplimentarlos.

La situación fue colectiva y la cumplimentación, individual y confidencial.

En algunos cursos y centros, se accedió a la solicitud de un informe sobre los resultados, principalmente a petición del alumnado de 2º de Bachillerato

El tiempo aproximado de aplicación de los dos cuestionarios fue de 40 minutos, en una sola sesión

Se aplicó siempre dentro del aula, y en horario lectivo, generalmente en horas de Tutoría o Psicología., según criterio y disponibilidad del centro y del grupo.

El horario y calendario para pasar los cuestionarios se acordaron con el Equipo Directivo y/o de Orientación de cada uno de los centros, con el criterio de disponibilidad y aceptación por parte del profesorado asignado a las Tutorías y/o docentes de Psicología (en los grupos de 2º de Bachillerato).

Cada alumno y alumna participante cumplió el requisito previo de autorización paterna, materna o del tutor legal correspondiente, a quienes se informó por escrito previamente de los objetivos de la investigación y del contenido de la sesión de cumplimentación de los cuestionarios.

## 2.5 **A**NÁLISIS DE DATOS

## 2.5 ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos de esta investigación se dividió en dos partes:

- ✓ En primer lugar, se estudiaron las características psicométricas de los instrumentos para esta muestra.
- ✓ En segundo lugar, se realizaron los estudios de correlaciones, diferencias y tipologías.

### 2.5.1 ANÁLISIS PSICOMÉTRICOS DE LOS INSTRUMENTOS

Para la fiabilidad de los cuestionarios, se han realizado los análisis de **fiabilidad** mediante el índice de consistencia interna *coeficiente Alfa de Cronbach* con el programa estadístico *SPSS 18.0*.

Para el análisis de **validez** se ha realizado un *Análisis Factorial Confirmatorio* de la estructura teórica de los ítems en ambos cuestionarios mediante el programa *AMOS 18.0*.

Por último, para el análisis de **de correlaciones** se estudió la *correlación de Pearson*, calculada con el programa estadístico *SPSS 18.0*, entre el cuestionario AFRONT1118 y el cuestionario de Personalidad Eficaz.

- Se han estudiado las **diferencias** en función de las variables **género** y **edad** mediante la *prueba MANOVA*.
- Se han establecido *tipologías modales multivariadas* mediante la *técnica de conglomerado K medias*.

## 2.5.1.1 CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ

### 2.5.1.1.1 FIABILIDAD

Para valorar la fiabilidad del cuestionario se utilizó el índice de consistencia interna *coeficiente  $\alpha$  de Cronbach*.

Los resultados indican que la fiabilidad total del instrumento es de un alfa de Cronbach de .827 (Tabla 2).

Tabla 02. *Índices de consistencia interna alfa de Cronbach Personalidad Eficaz.*

Alfa de Cronbach	N de elementos
.827	23

Como puede observarse en la siguiente tabla (Tabla 3), la supresión de uno 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 este ítem, se decide mantenerlo.

Tabla 03. *Índices Alfa de Cronbach si se elimina el ítem Personalidad Eficaz*

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
A 1. Me acepto como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos	,483	,816
AA 2. Estudio porque me interesa aprender cosas nuevas	,382	,820
AS 3. Hago amigos/as con facilidad	,400	,819
A 4. Creo que soy una persona valiosa para los otros	,465	,817
AA 5. Creo que aprobaré todas las asignaturas este semestre.	,332	,823
AR 6. Cuando tengo que tomar una decisión planifico cuidadosamente lo que voy a hacer	,353	,821
A 7. En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a	,556	,813
AA 8. Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias.	,426	,818
AR 9. Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar	,301	,824
AS 10. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos/as.	,359	,821

---

AA 11. Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación.	,395	,820
AR 12. Antes de tomar mis decisiones analizo las posibles consecuencias	,275	,825
AS 13. Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás.	,344	,822
A 14. Me siento muy bien con mi aspecto físico.	,414	,819
AR 15. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo a resolverlo	,434	,818
AA 16. Estoy convencido/a que tendré éxito cuando trabaje.	,460	,817
AR 17. Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee.	,271	,826
AA 18. Me considero un buen/a estudiante	,458	,817
AS 19. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos.	,283	,824
AA 20. Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal	,387	,820
AS 21. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa.	,184	,828
AA 22. Nadie me obliga a estudiar, estudio porque yo quiero hacerlo	,298	,824

---

---

AS 23. Creo con toda seguridad que tendré éxito en mis relaciones con los demás.	,518	,815
--	------	------

---

➤ **FIABILIDAD DE LOS FACTORES DE PERSONALIDAD EFICAZ**

Respecto a las fiabilidades de las dimensiones comprendidas en las cuatro categorías, Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones, los índices de consistencia interna  $\alpha$  de Cronbach son adecuados (Guilford, 1954). (Tabla 4).

Tabla 04. *Índices de consistencia interna Alfa de Cronbach por dimensiones*

	Alfa de Cronbach	N
Personalidad Eficaz	,827	23
Fortalezas	,795	4
Demandas	,815	8
Retos	,662	5
Relaciones	,811	6

Se calcularon los índices *alfa de Cronbach* eliminando el ítem, por si era necesario excluir algún ítem de alguna de las dimensiones. Al no apreciarse ningún aumento significativo de la fiabilidad, se ha optado por mantener todos ellos.

#### **2.5.1.1.2 VALIDEZ CONFIRMATORIA**

Con el fin de contrastar la estructura teórica de los ítems seleccionados se procede a realizar un *Análisis Factorial Confirmatorio* utilizando el programa estadístico *AMOS 18.0*.

Se pusieron a prueba dos estructuras:

- En la primera de ellas, el factor Personalidad Eficaz está conformado por Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones (Figura 06)
  
- En la segunda, las cuatro dimensiones covariadas (Figura 07).

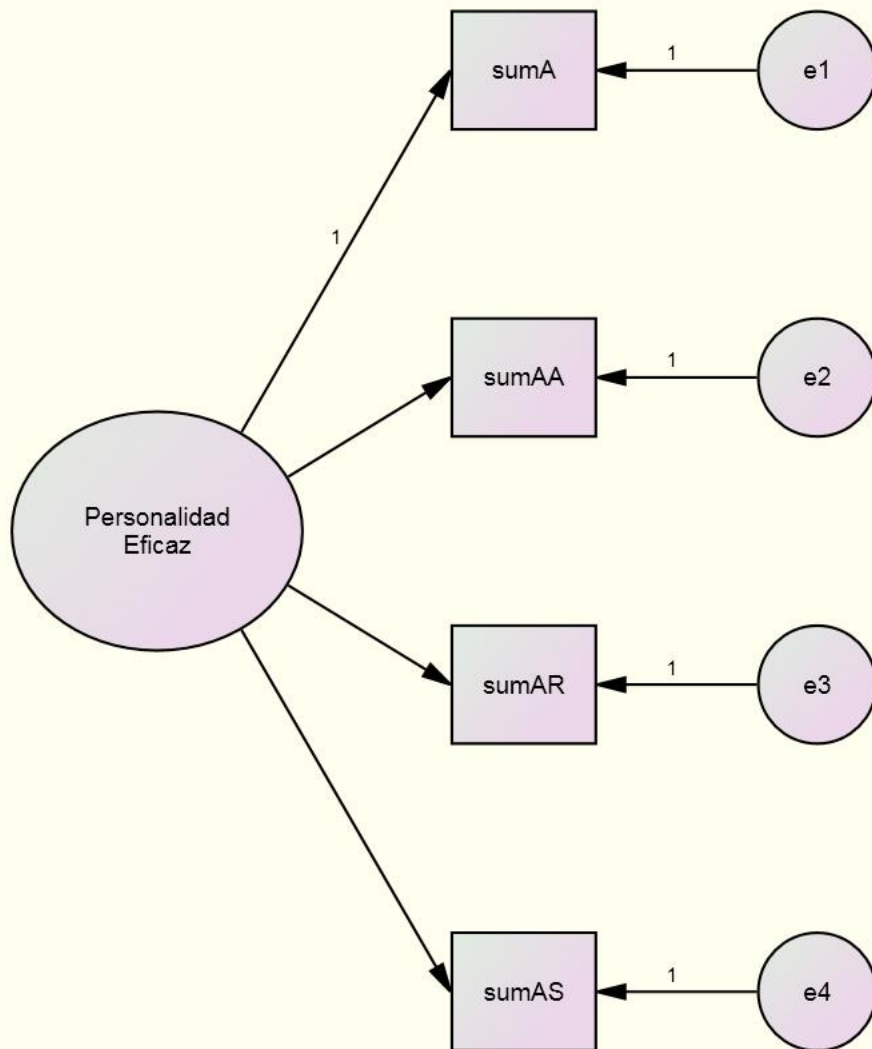


Figura 06. Factor Personalidad Eficaz

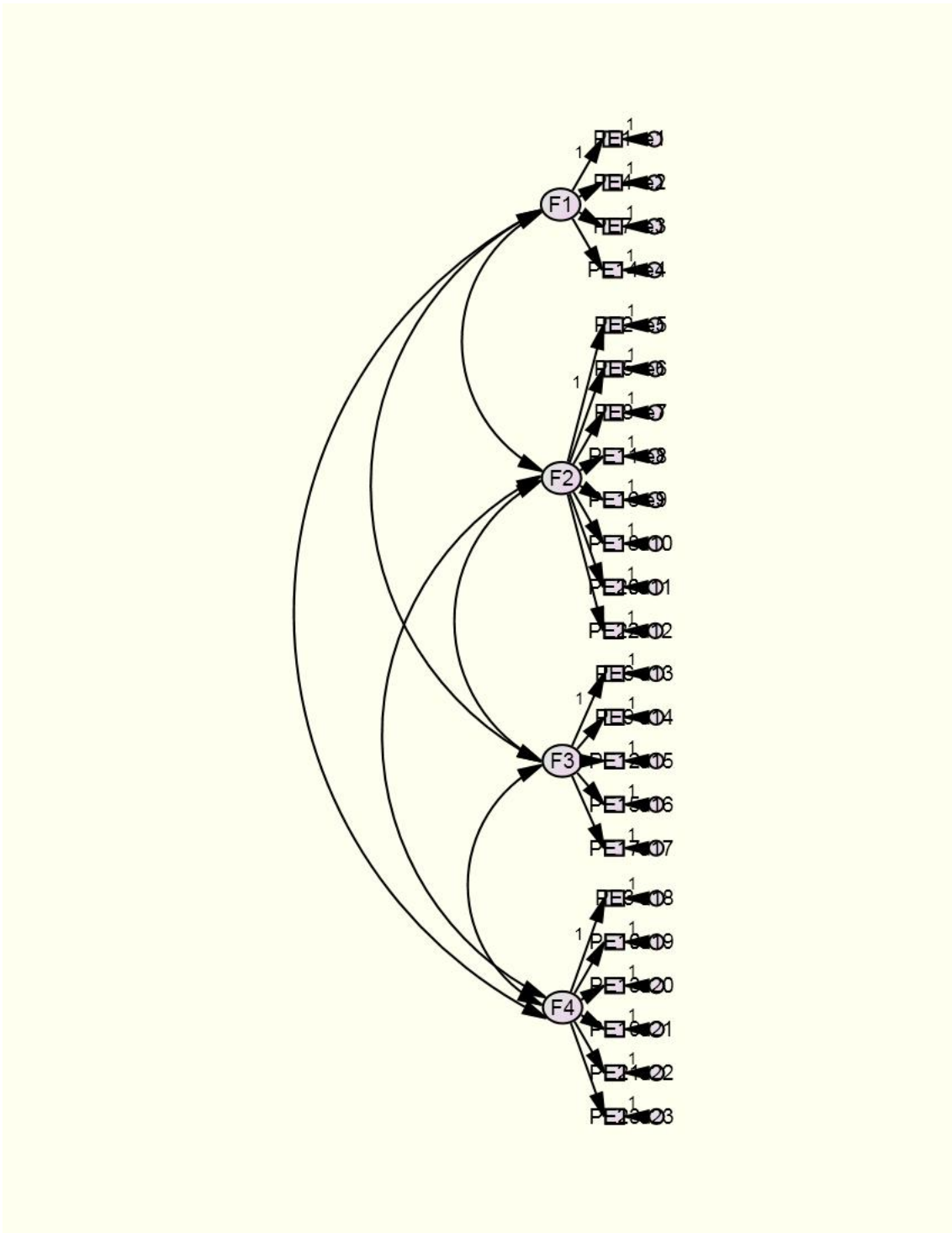


Figura 07. Factores de Personalidad Eficaz

Tabla 05. *Ajustes de los datos a los modelos*

Índice de ajuste	Malo	Bueno	Modelo 1	Modelo 2
$\chi^2/ML/gl.$	>3	$\leq 2$	33,583	5,586
p	<.01	$\geq .05$	,000	,000
RMSEA	>.099	$\leq .05$	,065	,067
SRMR	>.099	$\leq .05$	,0689	,0753
GFI	<.85	$\geq .95$	,969	,896
AGFI	<.80	$\geq .90$	,846	,872
NFI	<.80	$\geq .90$	,855	,840
CFI	<.85	$\geq .95$	,858	,865

En la Figura 08 se representan las estimaciones estandarizadas del modelo 1.

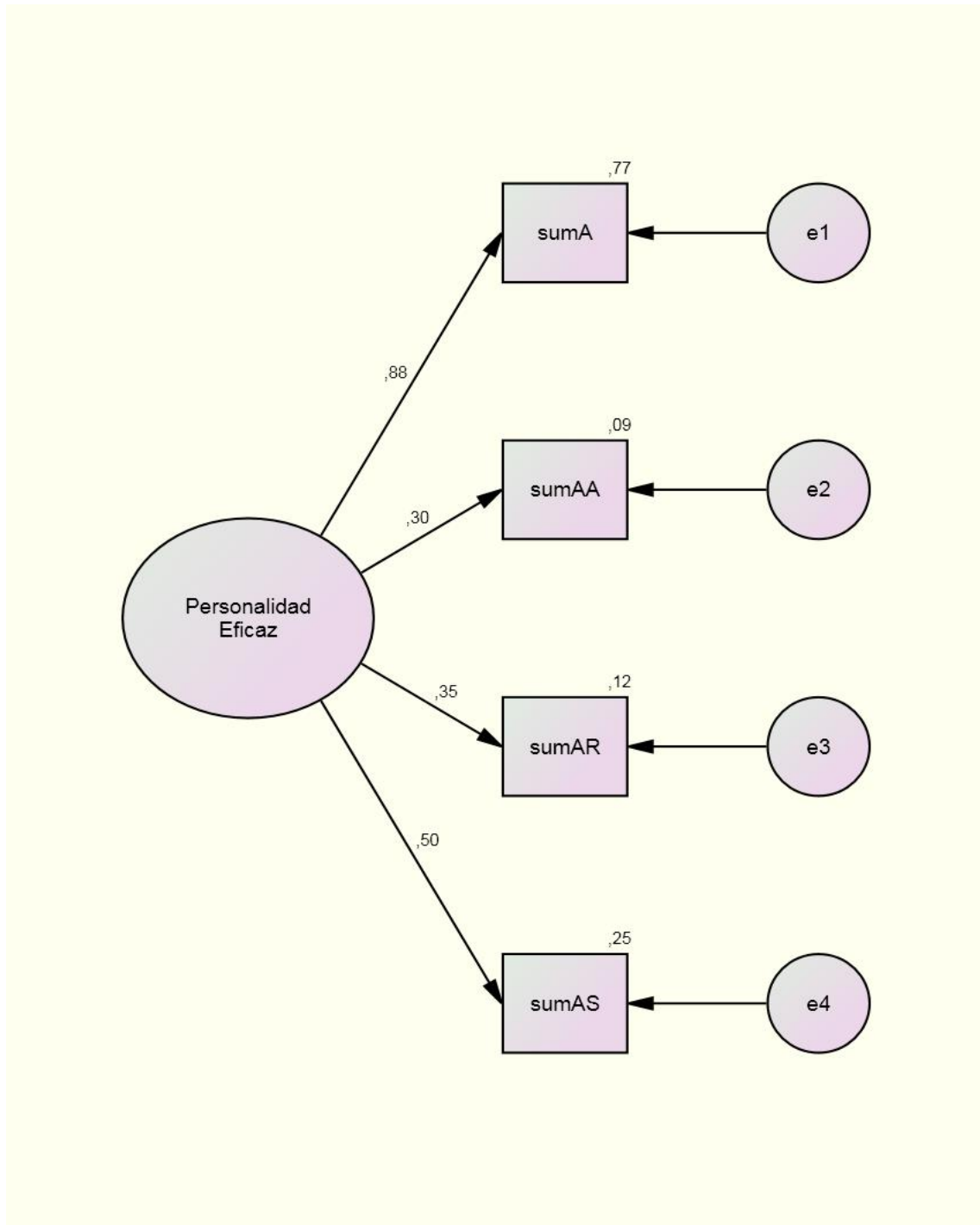


Figura 08. Estimaciones estandarizadas del Modelo 1

## 2.5.1.2 CUESTIONARIO DE AFRONTAMIENTO Y RESOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS

### 2.5.1.2.1 FIABILIDAD

Para valorar la fiabilidad del cuestionario se utilizó el índice de consistencia interna coeficiente  $\alpha$  de Cronbach.

Los resultados indican que la fiabilidad total del instrumento es de un alfa de Cronbach de .718 (Tabla 06).

Tabla 06. *Índices de consistencia interna alfa de Cronbach AFRONT-1118.*

Alfa de Cronbach	N de elementos
.718	48

Como puede observarse en la siguiente tabla (Tabla 07), la supresión de seis 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 07. *Índices Alfa de Cronbach si se elimina el ítem AFRONT-1118.*

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se eleimina el elemento
APE.CON 1. Me dedico a resolver lo que está provocando el problema.	,087	,717
HI.DTE 2. Intento sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando otras drogas (no medicamenteos)	,087	,718
APE.ALT 3. Me planteo las alternativas posibles	,128	,716
APE.INF 4. Consigo información, consejo o ayuda de un profesional	,092	,719
HI.CUL 5. Me siento culpable	,271	,709
HI.NRE 6. Simplemente, me doy por vencido	,156	,715
HI.NRE 7. Carezco de recursos para afrontar la situación	,181	,714
APE.CON 8. Me dedico a resolver el problema poniendo en juego todas mis capacidades.	,184	,714
APE.CON 9. Pienso en lo que estoy haciendo y por qué	,134	,716
HI.DTE 10. Me evado, lloro, grito y descargo	,212	,712

---

 tensión

APE.ALT 11. Pienso en distintas formas de afrontar el problema	,165	,715
HI.CUL 12. Me considero culpable de mis problemas	,324	,707
HI.NRE 13. Soy incapaz de hacer nada, así que no hago nada	,168	,714
APE.INF 14. Busco información sobre el problema	,178	,714
HI.CUL 15. Me doy cuenta de que yo mismo me hago difíciles las cosas	,311	,708
APE.ALT 16. Considero otros puntos de vista y trato de tenerlos en cuenta	,190	,713
HI.DTE 17. Cambio las cantidades de lo que como, bebo o duermo	,223	,712
APE.ALT 18. Me uno a gente que tiene el mismo problema para conocer sus opiniones y ver si estas pueden servirme para resolver mi problema	,202	,713
HI.DTE 19. Traslado mis frustraciones y mi rabia a otros	,117	,717
APE.CON 20. Trabajo intensamente	,136	,716
APE.INF 21. Hablo con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema	-,019	,724
HI.CUL 22. Me critico a mí mismo	,300	,708

---

---

HI.NRE 23. Me siento incapaz de resolver el problema	,219	,712
APE.INF 24. Hablo del tema con personas competentes	,026	,722
AH.CFU 25. Deseo que suceda un milagro	,263	,709
I.NBA 26. Nunca busco ayuda	,138	,716
AH.DRE 27. Busco diversiones relajantes	,240	,711
I.AIS 28. Me aislo y procuro que nadie se entere	,406	,702
AH.DRE 29. Busco tiempo para actividades de ocio	,188	,713
I.DFU 30. Desconfío de todo el mundo	,332	,706
AH.FPO 31. Trato de tener una visión alegre de la vida	,115	,717
I.NBA 32. No busco información sobre mi problema	,037	,721
AH.CFU 33. Pido a Dios que cuide de mí	,115	,718
AH.FPO 34. Me fijo en lo positivo	,078	,719
I.AIS 35. Evito que otros se enteren de lo que me preocupa	,382	,704
I.NBA 36. Evito pedir ayuda a mis amigos y conocidos	,324	,707
AH.DRE 37. Encuentro una forma de relajarme; por ejemplo, oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la	,191	,713

---

---

 televisión.

I.AIS 38. Guardo mis sentimientos para mí sólo	,354	,705
I.DFU 39. Los demás no tienen ni idea de mis problemas, así que no merece la pena contárselos a nadie	,360	,704
AH.FPO 40. Me fijo en el aspecto positivo de las cosas y pienso en las cosas buenas	,145	,716
I.AIS 41. Evito estar con la gente	,184	,714
I.DFU 42. Sólo cuento conmigo mismo para solucionar mis problemas	,274	,709
AH.FPO 43. Me acuerdo de los que tienen problemas peores, de forma que el mío no parezca tan grave	,232	,711
I.NBA 44. Me da igual saber qué profesionales pueden aconsejarme o ayudarme	,098	,718
AH.CFU 45. Confío en que se arreglen las cosas	,115	,717
AH.DRE 46. Hago deporte	,038	,723
I.DFU 47. Creo que los demás no me ayudarán con mis problemas	,266	,710
AH.CFU 48. Imagino que las cosas van a ir mejor	,158	,715

---

➤ **FIABILIDAD DE LOS FACTORES DE AFRONT-1118**

Respecto a las fiabilidades de los factores del cuestionario, los índices de consistencia interna  $\alpha$  de Cronbach son adecuados (Guilford, 1954). (Tabla 8).

Tabla 08. *Índices de consistencia interna Alfa de Cronbach por factores AFRONT-1118.*

	Alfa de Cronbach	N
AFRONTAMIENTO	,718	48
<i>Acción positiva y esfuerzo</i>	,765	12
<i>Acción positiva y esfuerzo</i> Concentración	,575	4
<i>Acción positiva y esfuerzo</i> Buscar alternativas	,591	4
<i>Acción positiva y esfuerzo</i> Buscar información	,540	4
<i>Huida intropunitiva</i>	,789	12
<i>Huida intropunitiva</i> No resolver el problema	,680	4
<i>Huida intropunitiva</i> Descargar tensión	,519	4
<i>Huida intropunitiva</i> Culpabilidad	,729	4
<i>Acción hedonista</i>	,711	12
<i>Acción hedonista</i> Diversiones relajantes	,538	4
<i>Acción hedonista</i> Fijarse en lo positivo	,728	4
<i>Acción hedonista</i> Confianza Futura	,487	4
<i>Introversión</i>	,849	12
<i>Introversión</i> Aislamiento	,740	4
<i>Introversión</i> No buscar ayuda	,507	4

---

<i>Introversión</i> Desconfianza futura	,762	4
---	------	---

---

Se calcularon los índices alfa de Cronbach eliminando el ítem, por si era necesario excluir algún ítem de alguna de las dimensiones, y al no apreciarse ningún aumento significativo de la fiabilidad se ha optado por mantener todos ellos.

#### **2.5.1.2.2. VALIDEZ CONFIRMATORIA**

Con el fin de contrastar la estructura teórica de los ítems seleccionados se procede a realizar un Análisis Factorial Confirmatorio utilizando el programa estadístico AMOS 18.0.

#### **APE**

Se ha puesto a prueba la estructura de los tres factores covariados de la dimensión APE (Figura 09).

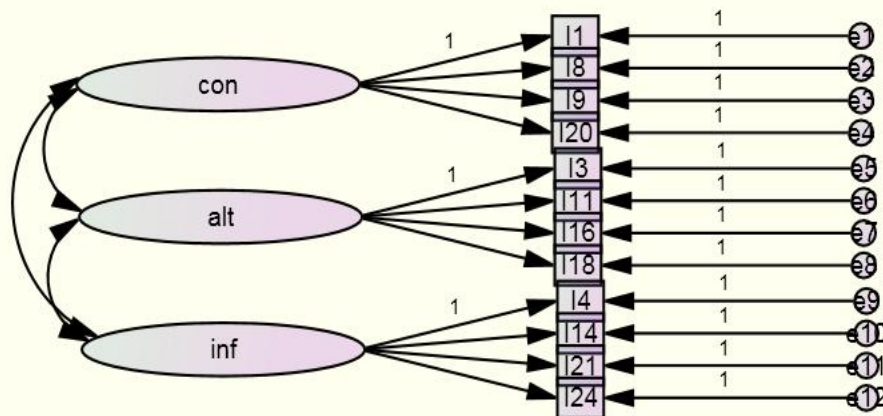


Figura 09. Estructura de los tres factores covariados APE

Para un mejor ajuste de los datos al modelo, se han covariado los errores del ítem 21 y del 24. En la tabla 9 se presentan los índices de ajuste del modelo, pudiéndose observar que los índices se ajustan de forma adecuada.

Tabla 09. *Índices de ajuste APE*

Índice de ajuste	Malo	Bueno	Modelo APE
$\chi^2_{ML}/gl.$	>3	$\leq 2$	5,398
p	<.01	$\geq .05$	,000
RMSEA	>.099	$\leq .05$	,065
SRMR	>.099	$\leq .05$	,0574
GFI	<.85	$\geq .95$	,959
AGFI	<.80	$\geq .90$	,935
NFI	<.80	$\geq .90$	,888
CFI	<.85	$\geq .95$	,906

En la Figura 10 se representan las estimaciones estandarizadas del modelo de tres factores covariados de APE.

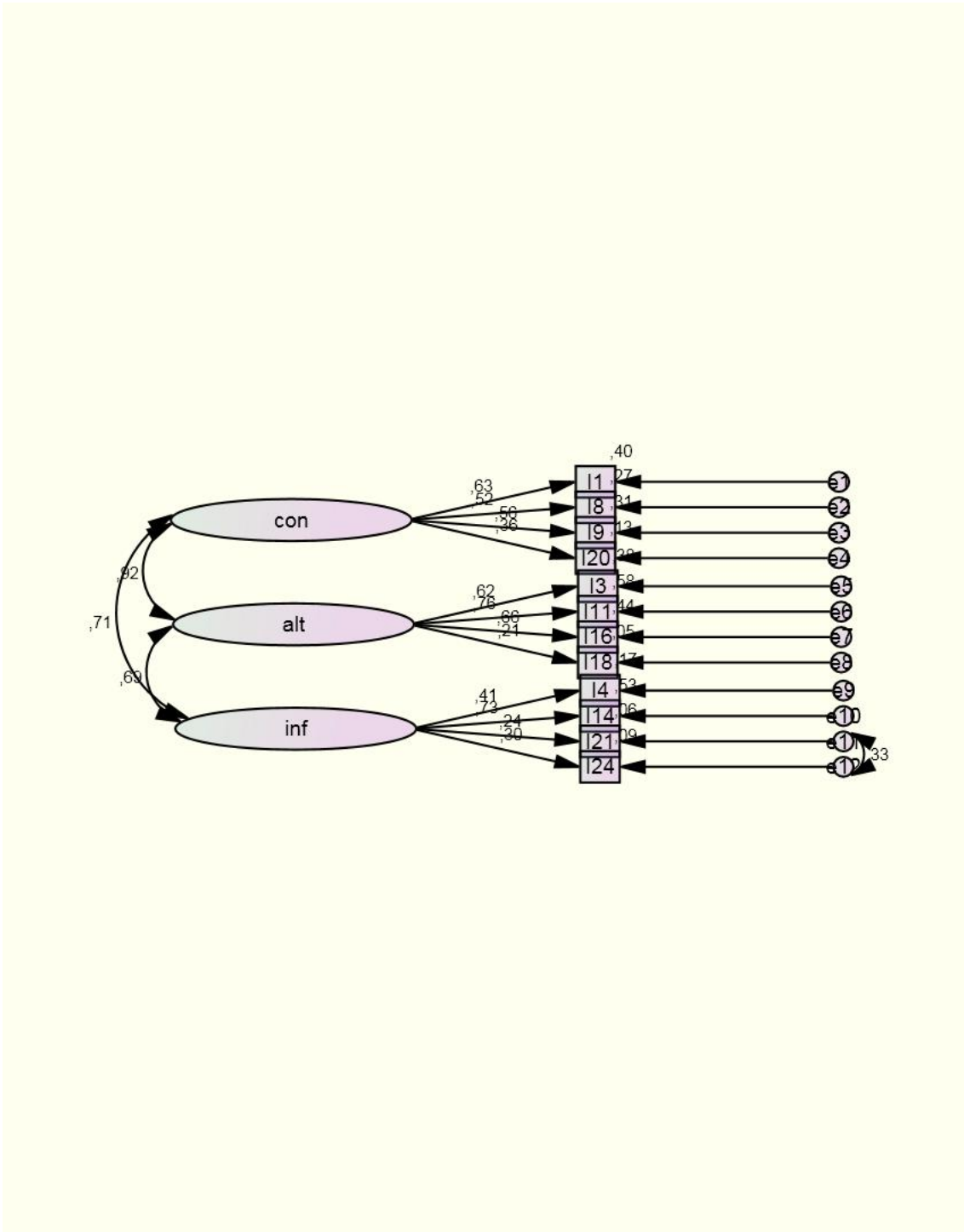


Figura 10. Estimaciones estandarizadas del Modelo de tres factores covariados de APE

## HI

Se ha puesto a prueba la estructura de tres factores covariados de la dimensión HI (Figura 11).

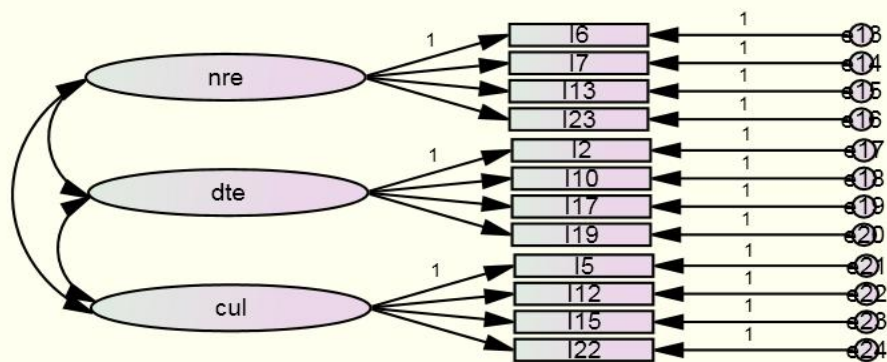


Figura 11. Estructura de tres factores covariados HI

En la tabla 10 se presentan los índices de ajuste del modelo. Se observa que los índices se ajustan de forma adecuada.

Tabla 10. *Índices de ajuste HI*

Índice de ajuste	Malo	Bueno	Modelo HI
$\chi^2_{ML}/gl.$	>3	$\leq 2$	3,559
p	<.01	$\geq .05$	,000
RMSEA	>.099	$\leq .05$	,050
SRMR	>.099	$\leq .05$	,0372
GFI	<.85	$\geq .95$	,971
AGFI	<.80	$\geq .90$	,956
NFI	<.80	$\geq .90$	,926
CFI	<.85	$\geq .95$	,946

En la Figura 12 se representan las estimaciones estandarizadas del modelo de tres factores covariados de HI.

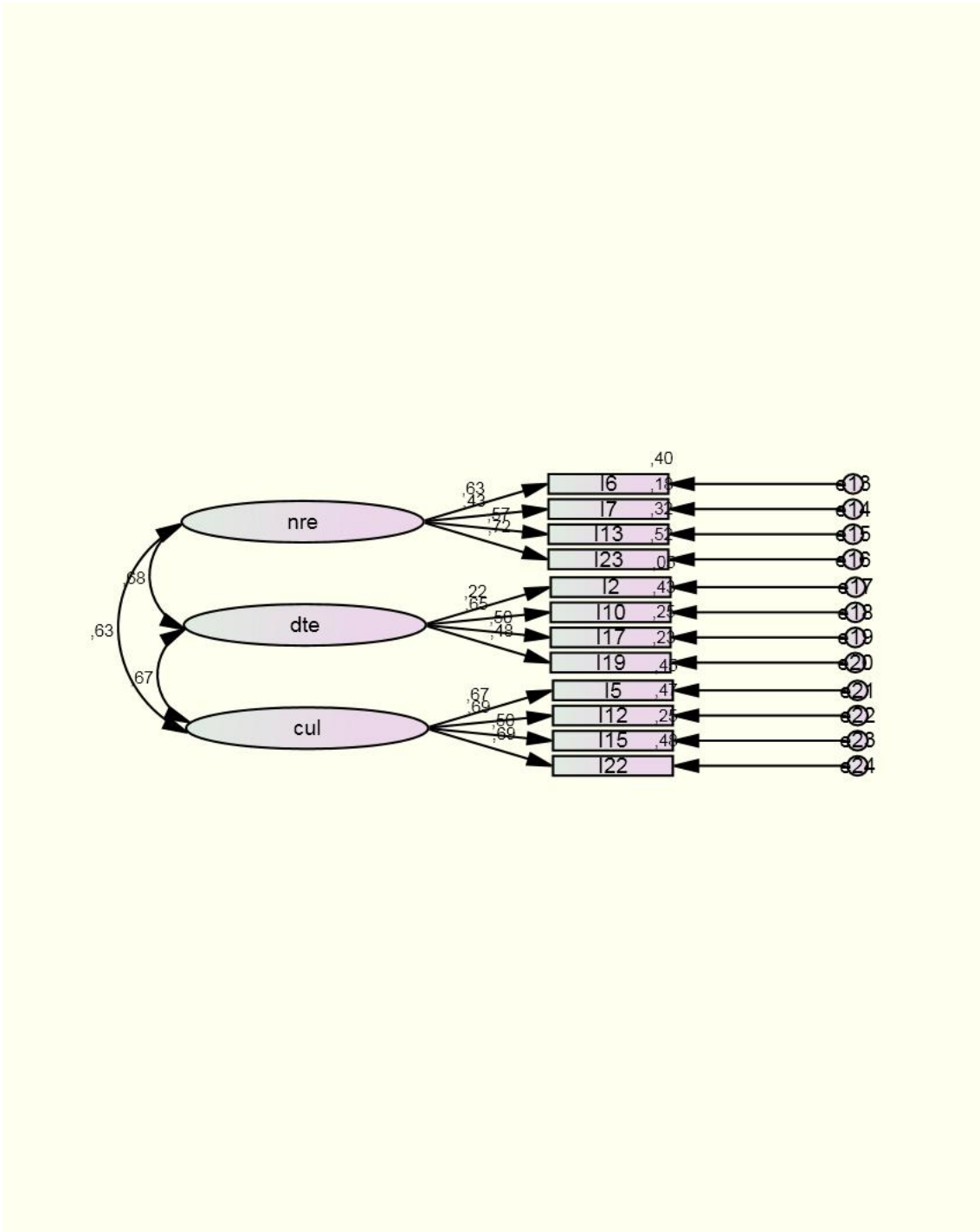


Figura 12. Estimaciones estandarizadas del Modelo de tres factores covariados de HI

**AH**

Se ha puesto a prueba la estructura de tres factores covariados de la dimensión AH (Figura 13).

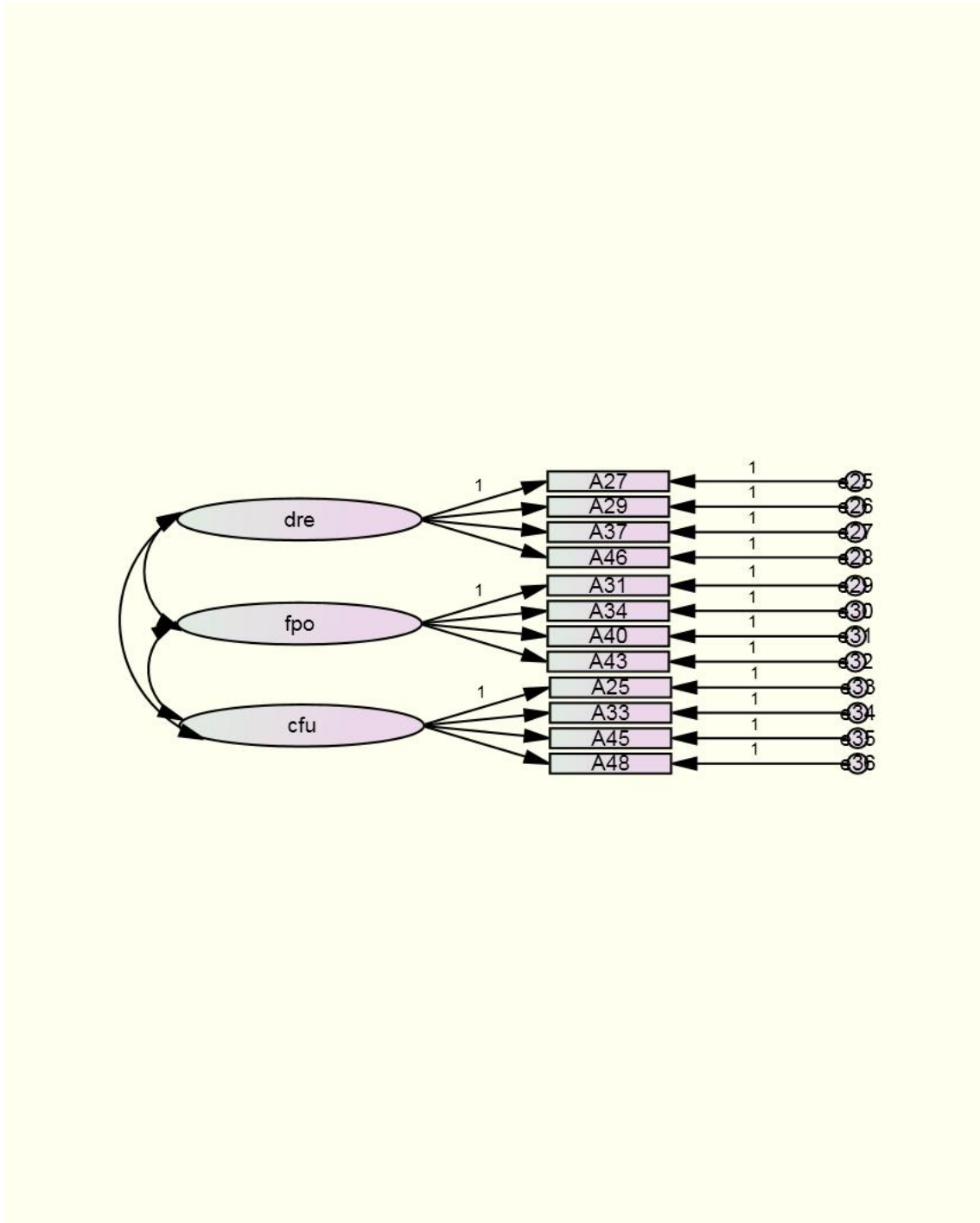


Figura 13. Estructura de tres factores covariados de AH

En la tabla 11 se presentan los índices de ajuste del modelo. Se observa que los índices se ajustan de forma adecuada.

Tabla 11. *Índices de ajuste AH*

Índice de ajuste	Malo	Bueno	Modelo AH
$\chi^2/ML/gl.$	$>3$	$\leq 2$	6,461
p	$<.01$	$\geq .05$	,000
RMSEA	$>.099$	$\leq .05$	,073
SRMR	$>.099$	$\leq .05$	,0603
GFI	$<.85$	$\geq .95$	,948
AGFI	$<.80$	$\geq .90$	,921
NFI	$<.80$	$\geq .90$	,902
CFI	$<.85$	$\geq .95$	,915

En la Figura 12 se representan las estimaciones estandarizadas del modelo de tres factores covariados de AH.

Se ha puesto a prueba la estructura de tres factores covariados de la dimensión I (Figura 14)

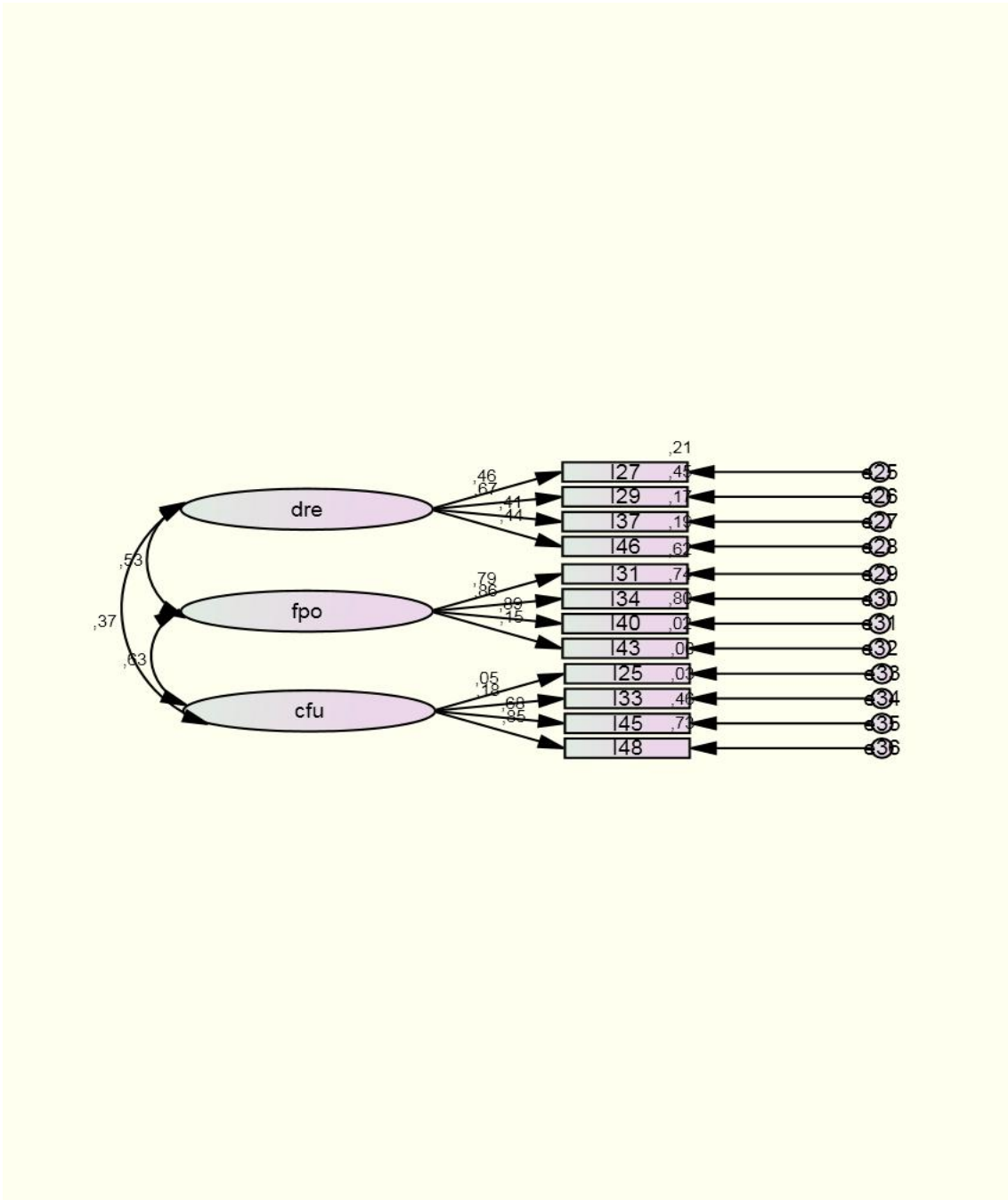


Figura 14. Estructura tres factores covariados de I

En la tabla 12 se presentan los índices de ajuste del modelo. Se observa que los índices se ajustan de forma adecuada.

Tabla 12. *Índices de ajuste I*

Índice de ajuste	Malo	Bueno	Modelo I
$\chi^2_{ML}/gl.$	$>3$	$\leq 2$	4,835
p	$<.01$	$\geq .05$	,000
RMSEA	$>.099$	$\leq .05$	,061
SRMR	$>.099$	$\leq .05$	,0389
GFI	$<.85$	$\geq .95$	,961
AGFI	$<.80$	$\geq .90$	,940
NFI	$<.80$	$\geq .90$	,935
CFI	$<.85$	$\geq .95$	,947

En la Figura 15 se representan las estimaciones estandarizadas del modelo de tres factores covariados de I.

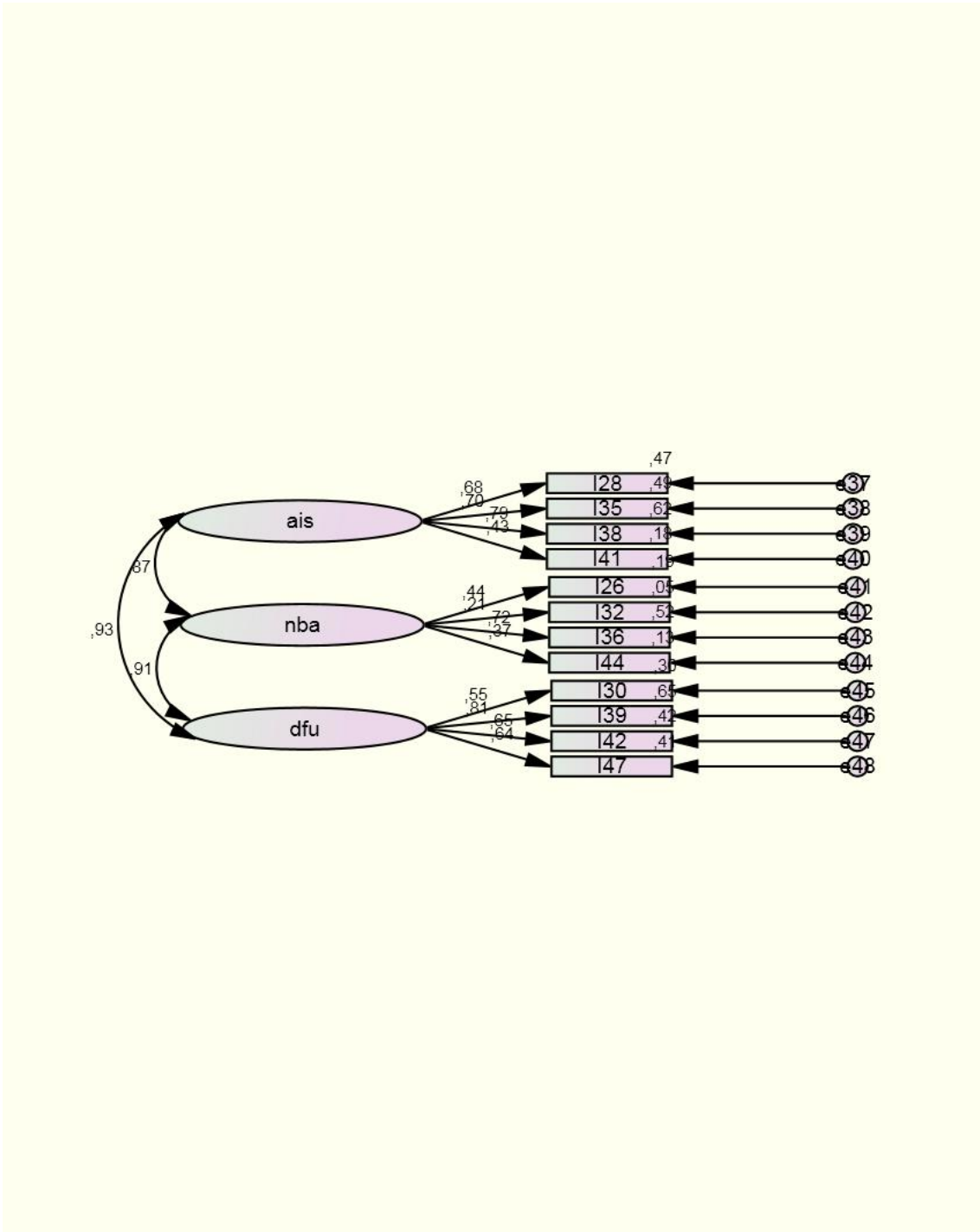


Figura 15. Estimaciones estandarizadas del Modelo de tres factores covariados de I

## MODELO GENERAL

También se ha puesto a prueba la estructura del cuestionario de Afrontamiento (Figura 16).

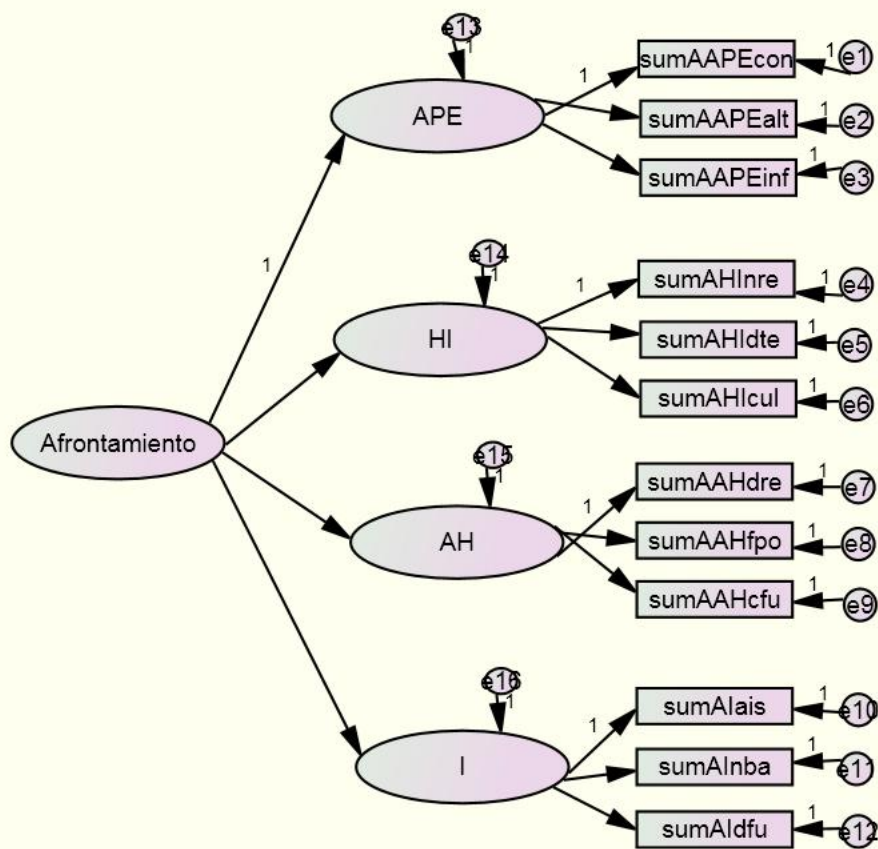


Figura 16. Estructura de Afront 1118

En la tabla 13 se presentan los índices de ajuste del modelo. Se observa que los índices se ajustan de forma adecuada.

Tabla 13. *Índices de ajuste Afrontamiento*

Índice de ajuste	Malo	Bueno	Modelo Afrontamiento
$\chi^2$ /gl.	>3	$\leq 2$	10,439
p	<.01	$\geq .05$	,000
RMSEA	>.099	$\leq .05$	,096
SRMR	>.099	$\leq .05$	,0783
GFI	<.85	$\geq .95$	,923
AGFI	<.80	$\geq .90$	,879
NFI	<.80	$\geq .90$	,856
CFI	<.85	$\geq .95$	,868

En la Figura 17 se representan las estimaciones estandarizadas del modelo de Afrontamiento 1118.

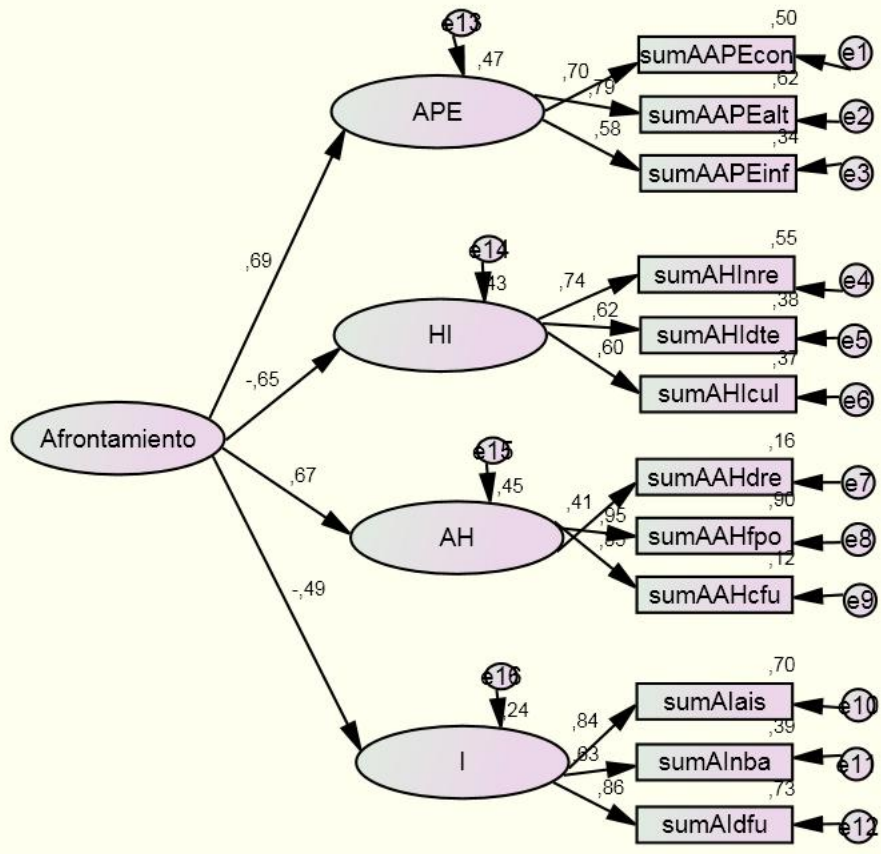


Figura 17. Estimaciones estandarizadas del Modelo de Afront 1118

Todos los modelos puestos son confirmados mediante los datos del estudio.

## 2.5.2 ANÁLISIS DE DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE VARIABLES EDAD Y GÉNERO

El estudio de diferencias en función de las distintas variables sociodemográficas se realizó con el siguiente procedimiento:

- Prueba *Análisis de la Varianza Multivariado* MANOVA unifactorial, tomando como variables dependientes las puntuaciones en cada una de las escalas.
- *Análisis de Varianza* (ANOVA) univariados, en los casos en que la prueba multivariada resultaba estadísticamente significativa
- Se complementó con pruebas *post-hoc* cuando fue pertinente.
- En todos los casos, se realizó una estimación del *tamaño de efecto* (en términos de proporción de varianza explicada) a través del *Coefficiente Eta Cuadrado*, juzgando a partir del mismo la relevancia de las diferencias encontradas.

### 2.5.2.1 DIFERENCIAS EN PERSONALIDAD EFICAZ

Con el fin de comprobar el supuesto de normalidad de las variables dependientes se muestran los *estadísticos de asimetría y curtosis* con el fin de estudiar la distribución de las medidas recogidas.

En la tabla 14 se muestran los índices de asimetría y curtosis de Personalidad Eficaz

Tabla 14. *Índices de asimetría y curtosis de Personalidad Eficaz*

		Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
N	Válidos	1031	1031	1031	1031	1031
	Perdidos	0	0	0	0	0
	Asimetría	-,717	-,675	-,391	-,486	-,849
	Error típ. de asimetría	,076	,076	,076	,076	,076
	Curtosis	1,083	,233	-,222	,326	,813
	Error típ. de curtosis	,152	,152	,152	,152	,152

Como se puede apreciar, los índices de asimetría y curtosis son inferiores al valor 2, tal y como recomiendan Bollen y Long (1994), lo que indica una aproximación empírica razonable a la distribución normal univariada.

De los diferentes estadísticos de contraste que para el MANOVA ofrece el programa SPSS, se eligió la Traza de Pillai, por ser el que la literatura recoge como el más robusto y potente de ellos (Meyers, Gamst y Guarino, 2013).

#### **2.5.2.1.1 DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA EDAD**

En la tabla 15 se muestran los descriptivos en función de la variable edad en Personalidad Eficaz

Tabla 15. Estadísticos en función de variable edad en Personalidad Eficaz

	Edad	Media	Desv. típ.	N
Personalidad Eficaz	15	84,2600	11,21604	250
	16	84,5961	9,97479	307
	17	82,2212	10,95093	321
	18	81,6957	11,55397	115
	19	77,6154	9,98430	26
	20	83,9167	12,62363	12
	Total	83,2677	10,87743	1031
Fortalezas	15	14,3720	3,26500	250
	16	14,7068	3,02258	307
	17	14,2399	3,27134	321
	18	14,3217	3,07950	115
	19	13,8077	2,82870	26
	20	15,2500	2,95804	12
	Total	14,4210	3,16340	1031
Demandas	15	29,2840	5,38585	250
	16	28,6547	5,48063	307
	17	27,5202	6,04827	321
	18	27,4261	5,41126	115
	19	24,7692	5,75018	26
	20	27,9167	3,70401	12

---

	Total	28,2105	5,68744	1031
Retos	15	17,8800	3,57052	250
	16	18,1531	3,58547	307
	17	17,7009	3,32382	321
	18	18,0261	3,65019	115
	19	17,1923	3,17514	26
	20	17,8333	4,10838	12
	Total	17,9040	3,50416	1031
Relaciones	15	22,7240	4,28875	250
	16	23,0814	3,97581	307
	17	22,7601	3,89813	321
	18	21,9217	5,00201	115
	19	21,8462	3,50648	26
	20	22,9167	5,53433	12
	Total	22,7323	4,16995	1031

---

El estadístico multivariado *Traza de Pillai* calculado sobre estos datos resultó estadísticamente significativo ( $F=2.062$ ,  $p=.004$ ,  $\eta^2= .010$ ). A pesar de ello el tamaño del efecto es bajo.

A continuación se presentan los ANOVAS para cada una de las variables dependientes en la Tabla 16.

Tabla 16. Resultados de los ANOVA para Personalidad Eficaz según la edad

Fuente	Variable dependiente	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
	Personalidad Eficaz	3,872	,002	,019
	Fortalezas	1,107	,355	,005
	Demandas	5,570	,000	,026
	Retos	,771	,571	,004
	Relaciones	1,546	,173	,007

Los resultados expuestos indican que existen diferencias estadísticamente significativas en la escala general del cuestionario y en el factor Demandas. Se realizaron contrastes post-hoc, Scheffé (Scheffé, 1959) donde se cumplía el supuesto de homogeneidad de varianzas (Escala Global), y Games-Howell (Games y Howell, 1986) en las escalas que asumieron heteroscedasticidad (Demandas). Las tablas 17 y 18 presentan respectivamente los resultados de esos contrastes.

Tabla 17. Contraste Scheffé Personalidad Eficaz

(I) Edad	(J) Edad	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación
15	16	-,3361	,92025	1,000
	17	2,0388	,91120	,416
	18	2,5643	1,21716	,489
	19	6,6446	2,22596	,114
	20	,3433	3,19234	1,000
16	15	,3361	,92025	1,000

---

	17	2,3749	,86234	,182
	18	2,9004	1,18102	,304
	19	6,9807	2,20641	,076
	20	,6794	3,17874	1,000
17	15	-2,0388	,91120	,416
	16	-2,3749	,86234	,182
	18	,5255	1,17398	,999
	19	4,6058	2,20265	,498
	20	-1,6955	3,17613	,998
18	15	-2,5643	1,21716	,489
	16	-2,9004	1,18102	,304
	17	-,5255	1,17398	,999
	19	4,0803	2,34581	,696
	20	-2,2210	3,27704	,994
19	15	-6,6446	2,22596	,114
	16	-6,9807	2,20641	,076
	17	-4,6058	2,20265	,498
	18	-4,0803	2,34581	,696
	20	-6,3013	3,76994	,732
20	15	-,3433	3,19234	1,000
	16	-,6794	3,17874	1,000
	17	1,6955	3,17613	,998

---

18	2,2210	3,27704	,994
19	6,3013	3,76994	,732

A pesar de haber encontrado diferencias en el ANOVA, estas no se muestran en el contraste post-hoc.

Tabla 18. *Contraste Games-Howell Demandas*

(I) Edad	(J) Edad	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación
15	16	,6293	,46246	,751
	17	1,7638(*)	,47957	,004
	18	1,8579(*)	,60881	,030
	19	4,5148(*)	1,17803	,007
	20	1,3673	1,12220	,821
16	15	-,6293	,46246	,751
	17	1,1345	,46022	,136
	18	1,2286	,59369	,307
	19	3,8855(*)	1,17028	,027
	20	,7381	1,11407	,983
17	15	-1,7638(*)	,47957	,004
	16	-1,1345	,46022	,136

---

	18	,0942	,60711	1,000
	19	2,7510	1,17715	,211
	20	-,3964	1,12128	,999
18	15	-1,8579(*)	,60881	,030
	16	-1,2286	,59369	,307
	17	-,0942	,60711	1,000
	19	2,6569	1,23545	,286
	20	-,4906	1,18234	,998
19	15	-4,5148(*)	1,17803	,007
	16	-3,8855(*)	1,17028	,027
	17	-2,7510	1,17715	,211
	18	-2,6569	1,23545	,286
	20	-3,1474	1,55403	,351
20	15	-1,3673	1,12220	,821
	16	-,7381	1,11407	,983
	17	,3964	1,12128	,999
	18	,4906	1,18234	,998
	19	3,1474	1,55403	,351

---

Se observa que las diferencias se dan entre los alumnos de: 15 años con los de 17, 18 y 19 años; y los de 16 años con 19 años en ambos casos con puntuaciones superiores en los alumnos de 15 y 16 años respecto a los demás.

### 2.5.2.1.2 DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE GÉNERO

En la tabla 19 se muestran los descriptivos en función de la variable género en Personalidad Eficaz

Tabla 19. *Estadísticos en función de variable género en Personalidad Eficaz*

	GENERO	Media	Desv. típ.	N
Personalidad Eficaz	Hombre	84,7183	10,52543	465
	Mujer	82,0760	11,02545	566
	Total	83,2677	10,87743	1031
Fortalezas	Hombre	15,4817	2,81548	465
	Mujer	13,5495	3,16958	566
	Total	14,4210	3,16340	1031
Demandas	Hombre	27,8645	5,88146	465
	Mujer	28,4947	5,51193	566
	Total	28,2105	5,68744	1031
Retos	Hombre	18,1677	3,43377	465
	Mujer	17,6873	3,54931	566
	Total	17,9040	3,50416	1031
Relaciones	Hombre	23,2043	4,04010	465
	Mujer	22,3445	4,23801	566
	Total	22,7323	4,16995	1031

El estadístico multivariado Traza de Pillai calculado sobre estos datos resultó estadísticamente significativo ( $F=33.281$ ,  $p=.000$ ,  $\eta^2= .115$ ). A pesar de ello, el tamaño del efecto es bajo.

A continuación se presentan los ANOVAS para cada una de las variables dependientes en la Tabla 20.

Tabla 20. *Resultados de los ANOVA para Personalidad Eficaz según el género*

Fuente	Variable dependiente	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
	Personalidad Eficaz	15,272	,000	,015
	Fortalezas	104,845	,000	,092
	Demandas	3,141	,077	,003
	Retos	4,817	,028	,005
	Relaciones	10,957	,001	,011

Los resultados expuestos indican que existen diferencias estadísticamente significativas en todas las escalas a excepción de Demandas. En las escalas donde existen diferencias, las puntuaciones de los hombres son mayores a las de las mujeres.

### 2.5.2.2 DIFERENCIAS EN FORMAS DE AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Con el fin de comprobar el *supuesto de normalidad* en el cuestionario de Afrontamiento de Problemas se muestran los estadísticos *de asimetría y curtosis* con el fin de estudiar la distribución de las medidas recogidas.

En la tabla 21 se muestran los índices de asimetría y curtosis de **ACCIÓN POSITIVA Y ESFUERZO –APE-**

Tabla 21. *Índices de asimetría y curtosis de Acción positiva y esfuerzo*

	<i>Acción positiva y esfuerzo</i>	<i>Acción positiva y esfuerzo Concentración</i>	<i>Acción positiva y esfuerzo Buscar alternativas</i>	<i>Acción positiva y esfuerzo Buscar información</i>
Válidos	1031	1031	1031	1031
Perdidos	0	0	0	0
Asimetría	-,210	-,344	-,262	-,003
Error típ. de asimetría	,076	,076	,076	,076
Curtosis	,210	,298	,105	-,227
Error típ. de curtosis	,152	,152	,152	,152

En la tabla 22 se muestran los índices de asimetría y curtosis de Huida intropunitiva – HI-

Tabla 22. *Índices de asimetría y curtosis de HUIDA INTROPUNITIVA*

	<i>Huida intropunitiva</i>	<i>Huida intropunitiva resolver problema</i>	<i>No el Descargar tensión</i>	<i>Huida intropunitiva Culpabilidad</i>
N Válidos	1031	1031	1031	1031
Perdidos	0	0	0	0
Asimetría	,466	,773	,469	,026
Error típ. de asimetría	,076	,076	,076	,076
Curtosis	,061	,891	-,265	-,458
Error típ. de curtosis	,152	,152	,152	,152

En la tabla 24 se muestran los índices de asimetría y curtosis de Acción hedonista

Tabla 23. *Índices de asimetría y curtosis de ACCIÓN HEDONISTA*

	<i>Acción hedonista</i>	<i>Acción hedonista Diversiones relajantes</i>	<i>Acción hedonista Fijarse en lo positivo</i>	<i>Acción hedonista Confianza Futura</i>
N Válidos	1031	1031	1031	1031

Perdidos	0	0	0	0
Asimetría	-,244	-,521	-,354	,144
Error típ. de asimetría	,076	,076	,076	,076
Curtosis	,089	,140	-,268	-,138
Error típ. de curtosis	,152	,152	,152	,152

En la tabla 24 se muestran los índices de asimetría y curtosis de **INTROVERSIÓN**

Tabla 24. *Índices de asimetría y curtosis de Introversión*

	<i>Introversión</i>	<i>Introversión Aislamiento</i>	<i>Introversión No buscar ayuda</i>	<i>Introversión No Desconfianza futura</i>
N Válidos	1031	1031	1031	1031
Perdidos	0	0	0	0
Asimetría	,439	,298	,379	,462
Error típ. de asimetría	,076	,076	,076	,076
Curtosis	-,230	-,407	-,040	-,282
Error típ. de curtosis	,152	,152	,152	,152

Como se puede apreciar, los índices de asimetría y curtosis son inferiores al valor 2, tal y como recomiendan Bollen y Long (1994), lo que indica una aproximación empírica razonable a la distribución normal univariada.

Como en el caso anterior, de los diferentes estadísticos de contraste que para el *MANOVA* ofrece el programa *SPSS*, se eligió la *Traza de Pillai*.

#### 2.5.2.2.1 DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA EDAD

En la tabla 25 se muestran los descriptivos en función de la variable edad en Acción positiva y esfuerzo

Tabla 25. Estadísticos en función de la variable edad en Acción positiva y esfuerzo

	Edad	Media	Desv. típ.	N
<i>Acción positiva y esfuerzo</i>	15	39,7200	6,39478	250
	16	40,0358	6,59238	307
	17	39,2336	7,13913	321
	18	39,3130	7,39294	115
	19	39,3077	6,37350	26
	20	42,2500	4,24532	12
	Total	39,6363	6,78624	1031
<i>Acción positiva y esfuerzo Concentración</i>	15	14,1640	2,56973	250

---

	16	14,0521	2,53677	307
	17	13,7352	2,81208	321
	18	13,9478	2,74611	115
	19	13,6923	2,64982	26
	20	14,6667	2,46183	12
	Total	13,9670	2,65909	1031
<i>Acción positiva y esfuerzo</i> Buscar alternativas	15	13,5800	2,71756	250
	16	13,8436	2,53117	307
	17	13,4642	2,87219	321
	18	13,6870	2,98348	115
	19	14,2692	2,16440	26
	20	14,6667	1,66969	12
	Total	13,6644	2,72491	1031
<i>Acción positiva y esfuerzo</i> Buscar información	15	11,9760	2,96692	250
	16	12,1401	3,17413	307
	17	12,0343	2,95626	321
	18	11,6783	3,41192	115
	19	11,3462	3,01917	26
	20	12,9167	2,19331	12
	Total	12,0048	3,07179	1031

---

El estadístico multivariado Traza de Pillai calculado sobre estos datos resultó estadísticamente no significativo ( $F=1,216$ ,  $p=,251$ ,  $\eta^2=,006$ ).

En la tabla 26 se muestran los descriptivos en función de la variable edad en Huida intropunitiva

Tabla 26. *Estadísticos en función de la variable edad en Huida intropunitiva*

	Edad	Media	Desv. típ.	N
<i>Huida intropunitiva</i>	15	28,6560	6,97454	250
	16	29,0163	6,91520	307
	17	30,3209	7,93803	321
	18	29,9739	7,52360	115
	19	31,1538	7,96840	26
	20	29,2500	7,05981	12
	Total	29,4985	7,37759	1031
<i>Huida intropunitiva No resolver el problema</i>	15	7,7640	2,69692	250
	16	7,9218	2,75949	307
	17	8,3115	3,01499	321
	18	8,0261	2,75446	115
	19	8,6154	2,99435	26
	20	8,2500	2,41680	12
	Total	8,0378	2,83178	1031
<i>Huida intropunitiva Descargar tensión</i>	15	8,7160	2,88942	250
	16	8,9055	2,98047	307

	17	9,5857	3,33724	321
	18	9,5826	3,17883	115
	19	9,5385	3,12705	26
	20	8,7500	3,51943	12
	Total	9,1610	3,12324	1031
<i>Huida intropunitiva Culpabilidad</i>	15	12,1760	3,41639	250
	16	12,1889	3,25147	307
	17	12,4237	3,36079	321
	18	12,3652	3,72363	115
	19	13,0000	3,53270	26
	20	12,2500	2,63283	12
	Total	12,2997	3,37759	1031

El e En la tabla 27 se muestran los descriptivos en función de la variable edad en Acción hedonista

Tabla 27. Estadísticos en función de la variable edad en Acción hedonista

	Edad	Media	Desv. típ.	N
<i>Acción hedonista</i>	15	40,8600	7,15522	250
	16	40,7622	7,19333	307
	17	39,9844	6,58951	321
	18	40,6348	7,37983	115

---

	19	38,5769	6,95801	26
	20	41,2500	7,39932	12
	Total	40,4801	7,01879	1031
<i>Acción hedonista</i> Diversiones relajantes	15	14,4800	3,16253	250
	16	14,7980	3,09727	307
	17	14,3956	2,93191	321
	18	14,7478	3,29232	115
	19	13,6154	2,99435	26
	20	14,9167	3,80092	12
	Total	14,5616	3,09272	1031
<i>Acción hedonista</i> Fijarse en lo positivo	15	13,7080	3,57011	250
	16	13,4495	3,36551	307
	17	13,2056	3,33468	321
	18	13,5913	3,72025	115
	19	13,3846	3,54488	26
	20	13,7500	2,89592	12
	Total	13,4539	3,44465	1031
<i>Acción hedonista</i> Confianza Futura	15	12,6720	3,10143	250
	16	12,5147	3,16882	307
	17	12,3832	2,95691	321
	18	12,2957	3,26860	115
	19	11,5769	2,84497	26

---

	20	12,5833	2,96827	12
	Total	12,4646	3,08779	1031

El estadístico multivariado Traza de Pillai calculado sobre estos datos resultó estadísticamente no significativo ( $F=,867$ ,  $p=,601$ ,  $\eta^2= .004$ ).

estadístico multivariado Traza de Pillai calculado sobre estos datos resultó estadísticamente no significativo ( $F=1,318$ ,  $p=,182$ ,  $\eta^2= ,006$ ).

En la tabla 28 se muestran los descriptivos en función de la variable edad en Introversión

Tabla 28. *Estadísticos en función de la variable género en Introversión*

	Edad	Media	Desv. típ.	N
<i>Introversión</i>	15	29,8400	8,73473	250
	16	30,2182	8,39358	307
	17	30,9595	8,88160	321
	18	31,9826	8,52240	115
	19	33,8846	9,27071	26
	20	32,2500	7,50909	12
	Total	30,6702	8,68018	1031
<i>Introversión Aislamiento</i>	15	10,6560	3,60300	250
	16	10,8078	3,36537	307
	17	10,9283	3,52551	321
	18	11,6000	3,60750	115

---

	19	12,0385	3,63847	26
	20	11,5833	2,93748	12
	Total	10,9370	3,51100	1031
<i>Introversión</i> No buscar ayuda	15	9,6600	3,10855	250
	16	9,6873	2,94724	307
	17	9,6760	3,06202	321
	18	9,7913	2,90340	115
	19	10,3846	2,95401	26
	20	10,2500	2,98861	12
	Total	9,7129	3,01437	1031
<i>Introversión</i> Desconfianza futura	15	9,5240	3,56937	250
	16	9,7231	3,53944	307
	17	10,3551	3,66807	321
	18	10,5913	3,55877	115
	19	11,4615	3,65766	26
	20	10,4167	2,77843	12
	Total	10,0204	3,60590	1031

---

El estadístico multivariado Traza de Pillai calculado sobre estos datos resultó estadísticamente significativo ( $F=1,712$ ,  $p=,042$ ,  $\eta^2= ,008$ ). A continuación se presentan los ANOVAS para cada una de las variables dependientes en la Tabla 29.

Tabla 29. Resultados de los ANOVA para según la edad

Fuente	Variable dependiente	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
	<i>Introversión</i>	2,024	,073	,010
	<i>Introversión</i> Aislamiento	1,824	,105	,009
	<i>Introversión</i> No buscar ayuda	,378	,864	,002
	<i>Introversión</i> Desconfianza futura	3,393	,005	,016

Los resultados expuestos indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la escala de *Introversión Desconfianza futura*. Se realizaron contrastes post-hoc, Scheffé (Scheffé, 1959) ya que se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas.

Tabla 30. Contraste Games-Howell *Introversión Desconfianza futura*

Variable dependiente	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación
<i>Introversión</i> Desconfianza futura	15	16	-,1991	,30542	,995
		17	-,8311	,30241	,184
		18	-1,0673	,40395	,223
		19	-1,9375	,73876	,231
		20	-,8927	1,05949	,982

---

16	15	,1991	,30542	,995
	17	-,6320	,28620	,432
	18	-,8682	,39196	,428
	19	-1,7384	,73227	,344
	20	-,6935	1,05497	,994
17	15	,8311	,30241	,184
	16	,6320	,28620	,432
	18	-,2362	,38963	,996
	19	-1,1064	,73102	,808
	20	-,0615	1,05411	1,000
18	15	1,0673	,40395	,223
	16	,8682	,39196	,428
	17	,2362	,38963	,996
	19	-,8702	,77854	,940
	20	,1746	1,08760	1,000
19	15	1,9375	,73876	,231
	16	1,7384	,73227	,344
	17	1,1064	,73102	,808
	18	,8702	,77854	,940
	20	1,0449	1,25118	,983
20	15	,8927	1,05949	,982
	16	,6935	1,05497	,994

---

17	,0615	1,05411	1,000
18	-,1746	1,08760	1,000
19	-1,0449	1,25118	,983

Se observa que a pesar de que el ANOVA muestra diferencias, éstas no aparecen en el contraste post-hoc.

#### 2.5.2.2.2 DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE GÉNERO

En la tabla 31 se muestran los descriptivos en función de la variable género en Acción positiva y esfuerzo

Tabla 31. *Estadísticos en función de variable género en Acción positiva y esfuerzo*

	Género	Media	Desv. típ.	N
<i>Acción positiva y esfuerzo</i>	Hombre	39,9677	6,87739	465
	Mujer	39,3640	6,70425	566
	Total	39,6363	6,78624	1031
<i>Acción positiva y esfuerzo Concentración</i>	Hombre	14,3398	2,65645	465
	Mujer	13,6608	2,62421	566
	Total	13,9670	2,65909	1031
<i>Acción positiva y esfuerzo Buscar alternativas</i>	Hombre	13,7355	2,70156	465

	Mujer	13,6060	2,74495	566	
	Total	13,6644	2,72491	1031	
<i>Acción positiva y esfuerzo</i>	Buscar información	Hombre	11,8925	3,18084	465
	Mujer	12,0972	2,97888	566	
	Total	12,0048	3,07179	1031	

El estadístico multivariado Traza de Pillai calculado sobre estos datos resultó estadísticamente significativo ( $F=8,624$ ,  $p=.000$ ,  $\eta^2=.025$ ), aunque con un tamaño de efecto bajo. A continuación se presentan los ANOVAS para cada una de las variables dependientes en la Tabla 232.

Tabla 32. Resultados de los ANOVA para Personalidad Eficaz según el género

Fuente	Variable dependiente	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
	<i>Acción positiva y esfuerzo</i>	2,023	,155	,002
	<i>Acción positiva y esfuerzo</i> Concentración	16,902	,000	,016
	<i>Acción positiva y esfuerzo</i> Buscar alternativas	,576	,448	,001
	<i>Acción positiva y esfuerzo</i> Buscar información	1,134	,287	,001

Los resultados expuestos indican que existen diferencias estadísticamente significativas en la escala Acción positiva y esfuerzo Concentración, con puntuaciones estadísticamente superiores en los hombres.

En la tabla 33 se muestran los descriptivos en función de la variable género en Huida intropunitiva

Tabla 33. *Estadísticos en función de la variable género en Huida intropunitiva*

	Género	Media	Desv. típ.	N
<i>Huida intropunitiva</i>	Hombre	27,3849	6,73931	465
	Mujer	31,2350	7,43155	566
	Total	29,4985	7,37759	1031
<i>Huida intropunitiva</i> No resolver el problema	Hombre	7,5097	2,64176	465
	Mujer	8,4717	2,91017	566
	Total	8,0378	2,83178	1031
<i>Huida intropunitiva</i> Descargar tensión	Hombre	8,0366	2,84680	465
	Mujer	10,0848	3,03838	566
	Total	9,1610	3,12324	1031
<i>Huida intropunitiva</i> Culpabilidad	Hombre	11,8387	3,34345	465
	Mujer	12,6784	3,36128	566
	Total	12,2997	3,37759	1031

Prueba de Kolmogorov- Smirnov para una muestra

El estadístico multivariado Traza de Pillai calculado sobre estos datos resultó estadísticamente significativo ( $F=41,754$ ,  $p=.000$ ,  $\eta^2= ,109$ ), aunque con un tamaño de efecto bajo. A continuación se presentan los ANOVAS para cada una de las variables dependientes en la Tabla 34.

Tabla 34. Resultados de los ANOVA para Personalidad Eficaz según el género

Fuente	Variable dependiente	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
	<i>Huida intropunitiva</i>	74,480	,000	,067
	<i>Huida intropunitiva</i> No resolver el problema	30,302	,000	,029
	<i>Huida intropunitiva</i> Descargar tensión	122,770	,000	,107
	<i>Huida intropunitiva</i> Culpabilidad	16,009	,000	,015

Los resultados expuestos indican que existen diferencias estadísticamente significativas en las todas las escalas a favor de las mujeres en todos ellos.

En la tabla 35 se muestran los descriptivos en función de la variable género en Acción hedonista

Tabla 35. Estadísticos en función de la variable género en Acción hedonista

	Género	Media	Desv. típ.	N
<i>Acción hedonista</i>	Hombre	41,9290	6,85607	465
	Mujer	39,2898	6,93235	566
	Total	40,4801	7,01879	1031
<i>Acción hedonista</i> Diversiones relajantes	Hombre	15,5785	2,85776	465
	Mujer	13,7261	3,02981	566
	Total	14,5616	3,09272	1031
<i>Acción hedonista</i> Fijarse en lo positivo	Hombre	14,0043	3,12939	465
	Mujer	13,0018	3,62416	566
	Total	13,4539	3,44465	1031
<i>Acción hedonista</i> Confianza Futura	Hombre	12,3462	3,16679	465
	Mujer	12,5618	3,02068	566
	Total	12,4646	3,08779	1031

El estadístico multivariado Traza de Pillai calculado sobre estos datos resultó estadísticamente significativo ( $F=37,921$ ,  $p=.000$ ,  $\eta^2=.100$ ). A continuación se presentan los ANOVAS para cada una de las variables dependientes en la Tabla 36.

Tabla 36. Resultados de los ANOVA para Personalidad Eficaz según el género

Fuente	Variable dependiente	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
	<i>Acción hedonista</i>	37,370	,000	,035
	<i>Acción hedonista</i> Diversiones relajantes	100,413	,000	,089
	<i>Acción hedonista</i> Fijarse en lo positivo	22,065	,000	,021
	<i>Acción hedonista</i> Confianza Futura	1,245	,265	,001

Los resultados expuestos indican que existen diferencias estadísticamente significativas en todas las escalas del cuestionario, excepto el factor Acción En la tabla 37 se muestran los descriptivos en función de la variable género en Introversión

Tabla 37. Estadísticos en función de la variable género en Introversión

	Género	Media	Desv. típ.	N
<i>Introversión</i>	Hombre	30,4151	8,37032	465
	Mujer	30,8799	8,92861	566
	Total	30,6702	8,68018	1031
<i>Introversión</i> Aislamiento	Hombre	10,7871	3,40762	465
	Mujer	11,0601	3,59202	566
	Total	10,9370	3,51100	1031
<i>Introversión</i> No buscar ayuda	Hombre	9,7849	3,00520	465

---

	Mujer	9,6537	3,02325	566
	Total	9,7129	3,01437	1031
<i>Introversión</i>	Hombre	9,8430	3,55788	465
Desconfianza futura	Mujer	10,1661	3,64155	566
	Total	10,0204	3,60590	1031

---

El estadístico multivariado Traza de Pillai calculado sobre estos datos resultó estadísticamente no significativo ( $F=1,878$ ,  $p=.132$ ,  $\eta^2= .005$ ) por lo que no existen diferencias significativas en hedonista Confianza Futura, a favor de los hombres.

### 2.5.3 NORMALIZACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Tras el estudio de diferencias se presentan los baremos de las distintas escalas:

- Baremación general de los instrumentos
- Baremos en función de las diferencias género- edad.

#### 2.5.3.1 BAREMOS DIFERENCIADOS DEL CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD EFICAZ

- En la tabla 38 se presenta el **BAREMO GENERAL DE PERSONALIDAD EFICAZ**

Tabla 38. *Baremo general de Personalidad Eficaz*

		Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
N	Válidos	1031	1031	1031	1031	1031
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		83,2677	14,4210	28,2105	17,9040	22,7323
Desv. típ.		10,87743	3,16340	5,68744	3,50416	4,16995
Mínimo		34,00	4,00	9,00	5,00	7,00
Máximo		109,00	20,00	40,00	25,00	30,00
Percentiles	10	69,0000	10,0000	20,0000	13,0000	17,0000
	20	75,0000	12,0000	23,0000	15,0000	20,0000
	25	77,0000	12,0000	24,0000	16,0000	20,0000
	30	79,0000	13,0000	25,0000	16,0000	21,0000
	40	82,0000	14,0000	27,0000	17,0000	22,0000
	50	84,0000	15,0000	29,0000	18,0000	23,0000
	60	87,0000	16,0000	30,0000	19,0000	24,0000
	70	90,0000	16,0000	32,0000	20,0000	25,0000
	75	91,0000	17,0000	33,0000	20,0000	26,0000
	80	92,6000	17,0000	33,0000	21,0000	26,0000
	90	96,0000	18,0000	35,0000	22,0000	28,0000

En las tablas 39 y 40 se presentan los **BAREMOS DE HOMBRES Y MUJERES**, respectivamente, en los factores de **PERSONALIDAD EFICAZ** donde se encontraron diferencias

Tabla 39. *Baremo Hombres Personalidad Eficaz*

		Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos
N	Válidos	465	465	465	465
	Perdidos	0	0	0	0
Media		84,7183	15,4817	18,1677	23,2043
Desv. típ.		10,52543	2,81548	3,43377	4,04010
Mínimo		34,00	4,00	5,00	7,00
Máximo		109,00	20,00	25,00	30,00
Percentiles	10	71,0000	12,0000	14,0000	18,0000
	20	78,0000	14,0000	16,0000	20,0000
	25	79,0000	14,0000	16,0000	21,0000
	30	81,0000	14,8000	17,0000	22,0000
	40	84,0000	15,0000	17,0000	23,0000
	50	86,0000	16,0000	18,0000	24,0000
	60	88,0000	16,0000	19,0000	25,0000
	70	90,0000	17,0000	20,0000	26,0000
75	92,0000	17,0000	21,0000	26,0000	
80	93,0000	18,0000	21,0000	27,0000	

90	97,0000	19,0000	23,0000	28,0000
----	---------	---------	---------	---------

Tabla 40. Baremo Mujeres Personalidad Eficaz

		Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos
N	Válidos	566	566	566	566
	Perdidos	0	0	0	0
Media		82,0760	13,5495	17,6873	22,3445
Desv. típ.		11,02545	3,16958	3,54931	4,23801
Mínimo		34,00	4,00	5,00	7,00
Máximo		106,00	20,00	25,00	30,00
Percentiles	10	67,7000	9,0000	13,0000	16,0000
	20	73,0000	11,0000	15,0000	19,0000
	25	75,0000	12,0000	15,0000	20,0000
	30	77,0000	12,0000	16,0000	21,0000
	40	80,0000	13,0000	17,0000	22,0000
	50	83,0000	14,0000	18,0000	23,0000
	60	85,2000	15,0000	19,0000	24,0000
	70	88,0000	15,0000	20,0000	25,0000
	75	90,0000	16,0000	20,0000	25,0000
	80	92,0000	16,0000	21,0000	26,0000
	90	95,0000	17,0000	22,0000	27,0000

En la tabla 41 se presentan los baremos de de las distintas edades en el factor de Demandas donde se encontraron diferencias según la edad.

Tabla 41. *Baremo según edad en Demandas*

Edad		15	16	17	18	19	20
N	Válidos	250	307	321	115	26	12
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		29,2840	28,6547	27,5202	27,4261	24,7692	27,9167
Desv. típ.		5,38585	5,48063	6,04827	5,41126	5,75018	3,70401
Mínimo		15,00	13,00	11,00	9,00	13,00	23,00
Máximo		40,00	40,00	40,00	38,00	37,00	34,00
Percentiles	10	22,0000	21,0000	19,2000	20,0000	18,0000	23,3000
	20	24,0000	24,0000	23,0000	24,0000	20,0000	24,0000
	25	25,7500	25,0000	24,0000	25,0000	20,0000	24,5000
	30	27,0000	26,0000	24,0000	25,0000	20,1000	25,8000
	40	28,0000	28,0000	26,0000	26,0000	21,8000	26,2000
	50	30,0000	29,0000	28,0000	27,0000	24,5000	27,5000
	60	31,0000	31,0000	30,0000	29,0000	27,2000	28,0000
	70	32,7000	32,0000	31,0000	30,0000	28,9000	30,1000
	75	33,0000	33,0000	32,0000	31,0000	30,0000	30,7500
80	34,0000	33,0000	33,0000	32,8000	30,6000	32,2000	
90	36,0000	35,0000	35,0000	34,0000	31,6000	34,0000	

### 2.5.3.2 BAREMOS DIFERENCIADOS DEL CUESTIONARIO DE AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS Y/O RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

- En la tabla 42 se presenta el **BAREMO GENERAL DE AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS**

Tabla 42. *Baremo general de Afrontamiento de Problemas*

AFRONTAMIENTO	
Válidos	1031
Perdidos	0
Media	140,2852
Desv. típ.	14,51896
Mínimo	81,00
Máximo	192,00
10	122,0000
20	129,0000
25	131,0000
30	133,0000
40	136,8000
50	140,0000
60	144,0000
70	148,0000
75	150,0000
80	153,0000
90	159,0000

3. En la tabla 43 se presenta el **BAREMO GENERAL DE ACCIÓN POSITIVA Y ESFUERZO**

Tabla 43. *Baremo general de Acción positiva y esfuerzo*

	<i>Acción positiva y esfuerzo</i>	<i>Acción positiva y esfuerzo Concentración</i>	<i>Acción positiva y esfuerzo Buscar alternativas</i>	<i>Acción positiva y esfuerzo Buscar información</i>
Válidos	1031	1031	1031	1031
Perdidos	0	0	0	0
Media	39,6363	13,9670	13,6644	12,0048
Desv. típ.	6,78624	2,65909	2,72491	3,07179
Mínimo	12,00	4,00	4,00	4,00
Máximo	60,00	20,00	20,00	20,00
10	31,0000	11,0000	10,0000	8,0000
20	34,0000	12,0000	11,0000	9,0000
25	35,0000	12,0000	12,0000	10,0000
30	36,0000	13,0000	12,0000	10,0000
40	38,0000	13,0000	13,0000	11,0000
50	40,0000	14,0000	14,0000	12,0000
60	41,0000	15,0000	14,0000	13,0000
70	43,0000	15,0000	15,0000	14,0000

75	44,0000	16,0000	16,0000	14,0000
80	45,0000	16,0000	16,0000	15,0000
90	48,0000	17,0000	17,0000	16,0000

4. En la tabla 44 se presenta el **BAREMO GENERAL DE HUIDA INTROPUNITIVA**

Tabla 44. *Baremo general de Huida intropunitiva*

		<i>Huida intropunitiva</i>	<i>Huida intropunitiva No resolver el problema</i>	<i>Huida intropunitiva Descargar tensión</i>	<i>Huida intropunitiva Culpabilidad</i>
N	Válidos	1031	1031	1031	1031
	Perdidos	0	0	0	0
Media		29,4985	8,0378	9,1610	12,2997
Desv. típ.		7,37759	2,83178	3,12324	3,37759
Mínimo		12,00	4,00	4,00	4,00
Máximo		56,00	20,00	19,00	20,00
Percentiles	10	21,0000	4,0000	5,0000	8,0000
	20	23,0000	6,0000	6,0000	9,0000
	25	24,0000	6,0000	7,0000	10,0000
	30	25,0000	6,0000	7,0000	10,0000

40	27,0000	7,0000	8,0000	11,0000
50	29,0000	8,0000	9,0000	12,0000
60	31,0000	8,0000	10,0000	13,0000
70	33,0000	9,0000	11,0000	14,0000
75	34,0000	10,0000	11,0000	15,0000
80	35,0000	10,0000	12,0000	15,0000
90	40,0000	12,0000	14,0000	17,0000

5. En la tabla 45 se presenta el **BAREMO GENERAL DE ACCIÓN HEDONISTA**

Tabla 45. *Baremo general de Acción hedonista*

		<i>Acción hedonista</i>	<i>Acción hedonista</i>	<i>Acción hedonista</i>
		<i>Acción hedonista</i>	<i>Acción hedonista</i>	<i>Acción hedonista</i>
		Diversiones relajantes	Fijarse en lo positivo	Confianza Futura
N	Válidos	1031	1031	1031
	Perdidos	0	0	0
Media		40,4801	14,5616	13,4539
Desv. típ.		7,01879	3,09272	3,44465
Mínimo		17,00	4,00	4,00
Máximo		60,00	20,00	20,00

Percentiles	10	31,0000	10,0000	9,0000	9,0000
	20	35,0000	12,0000	11,0000	10,0000
	25	36,0000	13,0000	11,0000	10,0000
	30	37,0000	13,0000	12,0000	11,0000
	40	39,0000	14,0000	13,0000	12,0000
	50	41,0000	15,0000	14,0000	12,0000
	60	42,0000	16,0000	15,0000	13,0000
	70	44,0000	16,0000	16,0000	14,0000
	75	45,0000	17,0000	16,0000	14,0000
	80	46,0000	17,0000	16,0000	15,0000
	90	50,0000	18,0000	18,0000	17,0000

6. En la tabla 46 se presenta el **BAREMO GENERAL DE INTROVERSIÓN**

Tabla 46. *Baremo general de Introversión*

		<i>Introversión</i>	<i>Introversión</i> Aislamiento	<i>Introversión</i> No buscar ayuda	<i>Introversión</i> Desconfianza futura
N	Válidos	1031	1031	1031	1031
	Perdidos	0	0	0	0
Media		30,6702	10,9370	9,7129	10,0204
Desv. típ.		8,68018	3,51100	3,01437	3,60590

Mínimo		12,00	4,00	4,00	4,00
Máximo		58,00	20,00	19,00	20,00
Percentiles	10	20,0000	7,0000	6,0000	5,2000
	20	23,0000	8,0000	7,0000	7,0000
	25	24,0000	8,0000	8,0000	7,0000
	30	25,6000	9,0000	8,0000	8,0000
	40	28,0000	10,0000	9,0000	9,0000
	50	30,0000	11,0000	10,0000	10,0000
	60	32,0000	12,0000	10,0000	11,0000
	70	35,0000	13,0000	11,0000	12,0000
	75	37,0000	13,0000	12,0000	12,0000
	80	38,0000	14,0000	12,0000	13,0000
	90	43,0000	16,0000	14,0000	15,0000

En la tabla 47 se presentan los baremos de hombres y mujeres en el factor APEcon, donde se encontraron diferencias

Tabla 47. *Baremo Hombres y Mujeres APEcon*

	Hombres	Mujeres
Válidos	465	566
Perdidos	0	0
Media	14,3398	13,6608

Desv. típ.	2,65645	2,62421
Mínimo	4,00	4,00
Máximo	20,00	19,00
10	11,0000	10,0000
20	12,0000	12,0000
25	13,0000	12,0000
30	13,0000	12,0000
40	14,0000	13,0000
50	15,0000	14,0000
60	15,0000	14,0000
70	16,0000	15,0000
75	16,0000	15,0000
80	17,0000	16,0000
90	18,0000	17,0000

En las tablas 48 y 49 se presentan los baremos de hombres y mujeres, respectivamente, en los factores de HI donde se encontraron diferencias

Tabla 48. *Baremo Hombres HI*

		sumAHI	sumAHInre	sumAHIdte	sumAHIcul
N	Válidos	465	465	465	465
	Perdidos	0	0	0	0

Media		27,38	7,5097	8,0366	11,8387
Desv. típ.		6,739	2,64176	2,84680	3,34345
Mínimo		12	4,00	4,00	4,00
Máximo		56	20,00	19,00	20,00
Percentiles	10	19,00	4,0000	5,0000	7,0000
	20	22,00	5,0000	5,0000	9,0000
	25	23,00	6,0000	6,0000	9,5000
	30	24,00	6,0000	6,0000	10,0000
	40	25,00	7,0000	7,0000	11,0000
	50	27,00	7,0000	8,0000	12,0000
	60	28,00	8,0000	8,0000	13,0000
	70	30,00	9,0000	9,0000	14,0000
	75	31,00	9,0000	10,0000	14,0000
	80	33,00	10,0000	10,0000	15,0000
	90	36,00	11,0000	12,0000	17,0000

Tabla 49. Baremo Mujeres HI

		sumAHI	sumAHIInre	sumAHIdte	sumAHIcul
N	Válidos	566	566	566	566
	Perdidos	0	0	0	0
Media		31,23	8,4717	10,0848	12,6784

---

Desv. típ.	7,432	2,91017	3,03838	3,36128
Mínimo	13	4,00	4,00	4,00
Máximo	56	20,00	18,00	20,00
Percentiles 10	22,00	5,0000	6,0000	8,0000
20	24,40	6,0000	7,0000	10,0000
25	25,75	6,0000	8,0000	10,0000
30	27,00	7,0000	8,0000	11,0000
40	29,00	8,0000	9,0000	12,0000
50	31,00	8,0000	10,0000	13,0000
60	33,00	9,0000	11,0000	13,0000
70	35,00	10,0000	12,0000	14,0000
75	36,00	10,0000	12,0000	15,0000
80	38,00	11,0000	13,0000	16,0000
90	42,00	12,0000	14,0000	17,0000

---

En las tablas 50 y 51 se presentan los baremos de hombres y mujeres, respectivamente, en los factores de AH donde se encontraron diferencias

Tabla 50. *Baremo Hombres AH*

		sumAAH	sumAAHdre	sumAAHfpo
N	Válidos	465	465	465
	Perdidos	0	0	0
Media		41,93	15,5785	14,0043
Desv. típ.		6,856	2,85776	3,12939
Mínimo		17	4,00	4,00
Máximo		60	20,00	20,00
Percentiles	10	33,60	12,0000	10,0000
	20	37,00	13,0000	11,0000
	25	38,00	14,0000	12,0000
	30	39,00	14,0000	12,8000
	40	40,40	15,0000	14,0000
	50	42,00	16,0000	14,0000
	60	44,00	17,0000	15,0000
	70	45,00	17,0000	16,0000
	75	46,00	18,0000	16,0000
	80	48,00	18,0000	17,0000
90	51,00	19,0000	18,0000	

Tabla 51. *Baremo Mujeres AH*

		sumAAH	sumAAHdre	sumAAHfpo
N	Válidos	566	566	566
	Perdidos	0	0	0
Media		39,29	13,7261	13,0018
Desv. típ.		6,932	3,02981	3,62416
Mínimo		19	4,00	4,00
Máximo		58	20,00	20,00
Percentiles	10	30,00	10,0000	8,0000
	20	34,00	11,0000	10,0000
	25	35,00	12,0000	11,0000
	30	36,00	12,0000	11,0000
	40	38,00	13,0000	12,0000
	50	39,00	14,0000	13,0000
	60	41,00	15,0000	14,0000
	70	43,00	15,0000	15,0000
	75	44,00	16,0000	16,0000
	80	45,00	16,0000	16,0000
	90	49,00	17,3000	18,0000

## 2.5.4 ANALISIS CORRELACIONALES Y DIFERENCIADOS ENTRE LA DIMENSIONES DE LOS CUESTIONARIOS: PERSONALIDAD EFICAZ Y AFRONTAMIENTO

### 2.5.4.1 ANÁLISIS CORRELACIONALES ENTRE DIMENSIONES DE PERSONALIDAD EFICAZ Y FORMAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Se presenta en la tabla 52 las correlaciones entre ambos cuestionarios.

Tabla 52. Correlaciones de Pearson entre el cuestionario de Personalidad Eficaz y AFRONT-1118

	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
AFRONTAMIENTO	,024	-,159(**)	,081(**)	,253(**)	-,140(**)
<i>Acción positiva y esfuerzo</i>	,563(**)	,287(**)	,357(**)	,597(**)	,261(**)
<i>Acción positiva y esfuerzo</i> Concentración	,567(**)	,294(**)	,410(**)	,547(**)	,238(**)
<i>Acción positiva y esfuerzo</i> Buscar alternativas	,427(**)	,228(**)	,212(**)	,547(**)	,193(**)
<i>Acción positiva y esfuerzo</i> Buscar información	,373(**)	,177(**)	,246(**)	,361(**)	,199(**)
<i>Huida intropunitiva</i>	-,474(**)	-,567(**)	-,192(**)	-,240(**)	-,341(**)
<i>Huida intropunitiva</i> No resolver el problema	-,494(**)	-,469(**)	-,234(**)	-,290(**)	-,369(**)

---

<i>Huida intropunitiva</i>					
Descargar tensión	-,311(**)	-,380(**)	-,125(**)	-,195(**)	-,187(**)
<i>Huida intropunitiva</i>					
Culpabilidad	-,333(**)	-,494(**)	-,108(**)	-,101(**)	-,263(**)
<i>Acción hedonista</i>					
Diversiones relajantes	,415(**)	,375(**)	,164(**)	,362(**)	,270(**)
<i>Acción hedonista</i>					
Fijarse en lo positivo	,230(**)	,224(**)	,062(*)	,201(**)	,176(**)
<i>Acción hedonista</i>					
Confianza Futura	,438(**)	,400(**)	,173(**)	,407(**)	,261(**)
<i>Acción hedonista</i>					
Confianza Futura	,225(**)	,181(**)	,118(**)	,169(**)	,146(**)
<i>Introversión</i>					
Aislamiento	-,332(**)	-,311(**)	-,112(**)	-,132(**)	-,366(**)
<i>Introversión</i>					
Aislamiento	-,313(**)	-,312(**)	-,096(**)	-,079(*)	-,383(**)
<i>Introversión No buscar ayuda</i>					
ayuda	-,216(**)	-,171(**)	-,080(**)	-,155(**)	-,195(**)
<i>Introversión</i>					
Desconfianza futura	-,314(**)	-,303(**)	-,110(**)	-,111(**)	-,345(**)

---

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Se observa que existen correlaciones significativas entre todos los factores a excepción de entre los dos cuestionarios en las puntuaciones globales.

Hay una correlación positiva entre Personalidad Eficaz y sus dimensiones con las dimensiones de Acción Positiva y Esfuerzo y Acción Hedonista

Mientras que la correlación es negativa entre Personalidad Eficaz y sus dimensiones con las dimensiones de Huida Intropunitiva e Introversión

#### 2.5.4.2 ANÁLISIS DE DIFERENCIAS DE LAS FORMAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DENTRO DE LAS DIMENSIONES DE LA PERSONALIDAD EFICAZ

En la tabla 53 se muestran los descriptivos en función del **ESTILO DE AFRONTAMIENTO EN PERSONALIDAD EFICAZ**

Tabla 53. *Estadísticos en función del Estilo de Afrontamiento en Personalidad Eficaz*

	EstiloAFRONTcod	Media	Desv. típ.	N
sumPE	APE	86,4410	9,05753	356
	HI	69,3833	12,68135	60
	AH	84,6621	8,79853	438
	I	74,9107	11,39192	112
	mixto	83,7077	13,21898	65
	Total	83,2677	10,87743	1031
sumA	APE	14,9157	2,76776	356
	HI	10,3000	3,02139	60
	AH	15,1781	2,61841	438
	I	12,3036	3,61887	112
	mixto	14,0615	3,38137	65

---

	Total	14,4210	3,16340	1031
sumAA	APE	29,3399	5,38016	356
	HI	24,4500	6,72568	60
	AH	28,1484	5,30260	438
	I	26,5089	6,07164	112
	mixto	28,8462	6,04471	65
	Total	28,2105	5,68744	1031
sumAR	APE	18,9354	3,02455	356
	HI	14,9667	3,81330	60
	AH	17,8425	3,24095	438
	I	16,2411	3,97117	112
	mixto	18,2462	3,92520	65
	Total	17,9040	3,50416	1031
sumAS	APE	23,2500	3,74871	356
	HI	19,6667	5,47619	60
	AH	23,4932	3,47251	438
	I	19,8571	4,93901	112
	mixto	22,5538	4,56560	65
	Total	22,7323	4,16995	1031

---

El estadístico multivariado *Traza de Pillai* calculado sobre estos datos resultó estadísticamente significativo ( $F=18,397$ ,  $p=.000$ ,  $\eta^2=.067$ ).

A continuación se presentan los ANOVAS para cada una de las variables dependientes en la Tabla 54.

Tabla 54. Resultados de los ANOVA para Personalidad Eficaz según el el Estilo de Afrontamiento

Fuente	Variable dependiente	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
	sumPE	62,372	,000	,196
	sumA	56,764	,000	,181
	sumAA	13,406	,000	,050
	sumAR	27,269	,000	,096
	sumAS	29,383	,000	,103
	sumPE	36184,589	,000	,972
	sumA	11759,987	,000	,920
	sumAA	13257,582	,000	,928
	sumAR	14484,985	,000	,934
	sumAS	16411,061	,000	,941
	sumPE	62,372	,000	,196
	sumA	56,764	,000	,181
	sumAA	13,406	,000	,050
	sumAR	27,269	,000	,096
	sumAS	29,383	,000	,103
	sumPE			

---

sumA

sumAA

sumAR

sumAS

sumPE

sumA

sumAA

sumAR

sumAS

sumPE

sumA

sumAA

sumAR

sumAS

---

Los resultados expuestos indican que existen diferencias estadísticamente significativas en todas las escalas del cuestionario.

Se realizaron contrastes post-hoc Games-Howell (Games y Howell, 1986) puesto que todas las escalas presentan heteroscedasticidad de varianzas (Tabla 55).

Tabla 55. *Contraste Games-Howell Personalidad Eficaz*

	(I) Estilo	(J) Estilo	Diferencia	entre	Error	Significación
	AFRONTcod	AFRONTcod	medias (I-J)		típ.	
sumPE	APE	HI	17,0577(*)		1,70608	,000
		AH	1,7789(*)		,63811	,043
		I	11,5303(*)		1,17863	,000
		mixto	2,7333		1,70844	,502
	HI	APE	-17,0577(*)		1,70608	,000
		AH	-15,2788(*)		1,69027	,000
		I	-5,5274(*)		1,95933	,044
		mixto	-14,3244(*)		2,31703	,000
	AH	APE	-1,7789(*)		,63811	,043
		HI	15,2788(*)		1,69027	,000
		I	9,7514(*)		1,15562	,000
		mixto	,9544		1,69265	,980
	I	APE	-11,5303(*)		1,17863	,000
		HI	5,5274(*)		1,95933	,044
		AH	-9,7514(*)		1,15562	,000
		mixto	-8,7970(*)		1,96139	,000
mixto	APE	-2,7333		1,70844	,502	
	HI	14,3244(*)		2,31703	,000	

---

		AH	-,9544	1,69265	,980
		I	8,7970(*)	1,96139	,000
sumA	APE	HI	4,6157(*)	,41673	,000
		AH	-,2624	,19280	,653
		I	2,6122(*)	,37209	,000
		mixto	,8542	,44432	,314
	HI	APE	-4,6157(*)	,41673	,000
		AH	-4,8781(*)	,40963	,000
		I	-2,0036(*)	,51873	,002
		mixto	-3,7615(*)	,57276	,000
	AH	APE	,2624	,19280	,653
		HI	4,8781(*)	,40963	,000
		I	2,8745(*)	,36412	,000
		mixto	1,1165	,43767	,090
	I	APE	-2,6122(*)	,37209	,000
		HI	2,0036(*)	,51873	,002
		AH	-2,8745(*)	,36412	,000
		mixto	-1,7580(*)	,54114	,012
	mixto	APE	-,8542	,44432	,314
		HI	3,7615(*)	,57276	,000
		AH	-1,1165	,43767	,090
		I	1,7580(*)	,54114	,012

---

---

sumAA	APE	HI	4,8899(*)	,91390	,000
		AH	1,1915(*)	,38145	,016
		I	2,8310(*)	,64067	,000
		mixto	,4937	,80215	,972
	HI	APE	-4,8899(*)	,91390	,000
		AH	-3,6984(*)	,90449	,001
		I	-2,0589	1,04070	,283
		mixto	-4,3962(*)	1,14719	,002
	AH	APE	-1,1915(*)	,38145	,016
		HI	3,6984(*)	,90449	,001
		I	1,6395	,62717	,073
		mixto	-,6978	,79141	,903
	I	APE	-2,8310(*)	,64067	,000
		HI	2,0589	1,04070	,283
		AH	-1,6395	,62717	,073
		mixto	-2,3372	,94408	,102
	mixto	APE	-,4937	,80215	,972
		HI	4,3962(*)	1,14719	,002
		AH	,6978	,79141	,903
		I	2,3372	,94408	,102
sumAR	APE	HI	3,9687(*)	,51774	,000
		AH	1,0929(*)	,22288	,000

---

---

	I	2,6943(*)	,40805	,000	
	mixto	,6892	,51257	,664	
HI	APE	-3,9687(*)	,51774	,000	
	AH	-2,8758(*)	,51608	,000	
	I	-1,2744	,61900	,245	
	mixto	-3,2795(*)	,69238	,000	
AH	APE	-1,0929(*)	,22288	,000	
	HI	2,8758(*)	,51608	,000	
	I	1,6014(*)	,40594	,001	
	mixto	-,4037	,51090	,933	
I	APE	-2,6943(*)	,40805	,000	
	HI	1,2744	,61900	,245	
	AH	-1,6014(*)	,40594	,001	
	mixto	-2,0051(*)	,61469	,012	
mixto	APE	-,6892	,51257	,664	
	HI	3,2795(*)	,69238	,000	
	AH	,4037	,51090	,933	
	I	2,0051(*)	,61469	,012	
sumAS	APE	HI	3,5833(*)	,73436	,000
		AH	-,2432	,25885	,881
		I	3,3929(*)	,50722	,000
		mixto	,6962	,60014	,774

---

---

HI	APE	-3,5833(*)	,73436	,000
	AH	-3,8265(*)	,72618	,000
	I	-,1905	,84712	,999
	mixto	-2,8872(*)	,90581	,016
AH	APE	,2432	,25885	,881
	HI	3,8265(*)	,72618	,000
	I	3,6360(*)	,49531	,000
	mixto	,9393	,59010	,507
I	APE	-3,3929(*)	,50722	,000
	HI	,1905	,84712	,999
	AH	-3,6360(*)	,49531	,000
	mixto	-2,6967(*)	,73382	,003
mixto	APE	-,6962	,60014	,774
	HI	2,8872(*)	,90581	,016
	AH	-,9393	,59010	,507
	I	2,6967(*)	,73382	,003

---

**LAS DIFERENCIAS SE DAN ENTRE LOS SIGUIENTES ESTILOS DE AFRONTAMIENTO:**

➤ **En la escala general de PERSONALIDAD EFICAZ:**

- **APE presenta diferencias con HI, AH e I**, obteniendo puntuaciones estadísticamente más altas los alumnos con estilo de afrontamiento APE en todos los casos.
- **HI muestra diferencias estadísticamente significativas con APE, AH, I y con mixto**. Los alumnos de estilo de afrontamiento HI presentan puntuaciones significativamente menores en todos los casos.
- **AH se diferencia estadísticamente con APE**, obteniendo estos últimos puntuaciones significativamente mayores; **y con HI e I**, donde las puntuaciones significativamente más altas las tienen los alumnos con estilo de afrontamiento AH.
  - **I presenta diferencias con HI**, obteniendo los primeros puntuaciones significativamente mayores; **y con APE, AH y mixto**, donde las puntuaciones de los alumnos con estilo de afrontamiento I obtienen puntuaciones significativamente más bajas.
  - **Mixto se diferencia significativamente de HI e I**, obteniendo en ambos casos puntuaciones significativamente superiores.

➤ **En la escala FORTALEZAS**

- **APE presenta diferencias con HI e I**, obteniendo puntuaciones estadísticamente más altas los alumnos con estilo de afrontamiento APE en ambos casos.
- **HI muestra diferencias estadísticamente significativas con APE, AH, I y con mixto**, los alumnos de estilo de afrontamiento HI presentan puntuaciones significativamente menores en todos los casos.
- **AH se diferencia estadísticamente con HI e I** donde las puntuaciones significativamente más altas las tienen los alumnos con estilo de afrontamiento AH.

- **I presenta diferencias con HI** obteniendo los primeros puntuaciones significativamente mayores; **y con APE, AH y mixto**, donde las puntuaciones de los alumnos con estilo de afrontamiento I obtienen puntuaciones significativamente más bajas.
- **Mixto se diferencia significativamente de HI e I**, obteniendo en ambos casos puntuaciones significativamente superiores.

➤ **En la escala demandas:**

- **APE presenta diferencias con HI, AH e I**, obteniendo puntuaciones estadísticamente más altas los alumnos con estilo de afrontamiento APE en todos los casos.
- **HI muestra diferencias estadísticamente significativas con APE, AH y con mixto**. Los alumnos de estilo de afrontamiento HI presentan puntuaciones significativamente menores en todos los casos.
- **AH se diferencia estadísticamente con APE**, obteniendo estos últimos puntuaciones significativamente mayores; **y con HI**, donde las puntuaciones significativamente más altas las tienen los alumnos con estilo de afrontamiento AH.
- **I presenta diferencias con APE** donde las puntuaciones de los alumnos con estilo de afrontamiento I obtienen puntuaciones significativamente más bajas.
- **Mixto se diferencia significativamente de HI**, obteniendo puntuaciones significativamente superiores.

➤ **En la escala RETOS**

- **APE presenta diferencias con HI, AH e I**, obteniendo puntuaciones estadísticamente más altas los alumnos con estilo de afrontamiento APE en todos los casos.

- **HI muestra diferencias estadísticamente significativas con APE, AH y con mixto**, los alumnos de estilo de afrontamiento HI presentan puntuaciones significativamente menores en todos los casos
- **AH se diferencia estadísticamente con APE**, obteniendo estos últimos puntuaciones significativamente mayores; **y con HI e I** donde las puntuaciones significativamente más altas las tienen los alumnos con estilo de afrontamiento AH.
- **I presenta diferencias con APE, AH y mixto** donde las puntuaciones de los alumnos con estilo de afrontamiento I obtienen puntuaciones significativamente más bajas
- **Mixto se diferencia significativamente de HI e I**, obteniendo en ambos casos puntuaciones significativamente superiores.

➤ **En la escala RELACIONES**

- **APE presenta diferencias con HI e I**, obteniendo puntuaciones estadísticamente más altas los alumnos con estilo de afrontamiento APE en ambos casos.
- **HI muestra diferencias estadísticamente significativas con APE, AH y con mixto**. Los alumnos de estilo de afrontamiento HI presentan puntuaciones significativamente menores en todos los casos.
- **AH se diferencia estadísticamente con HI e I**, donde las puntuaciones significativamente más altas las tienen los alumnos con estilo de afrontamiento AH.
- **I presenta diferencias con APE, AH y mixto**, donde las puntuaciones de los alumnos con estilo de afrontamiento I obtienen puntuaciones significativamente más bajas.
- **Mixto se diferencia significativamente de HI e I**, obteniendo en ambos casos puntuaciones significativamente superiores.

## 2.5.4 ANÁLISIS DE CLÚSTER

Uno de los objetivos planteados en de este trabajo fue establecer **TIPOLOGÍAS MODALES MULTIVARIADAS DE PERSONALIDAD EFICAZ EN CONTEXTOS ADOLESCENTES**.

Para ello, se siguió la técnica de *análisis de clúster no jerarquizado (k-medias)*. Para establecer el valor de K se realizaron exploraciones de modelos de agrupaciones desde tres hasta seis grupos y se procedió a escoger los tipos de cuatro agrupaciones en todos los factores puesto que permite describir los distintos perfiles de funcionamiento de cada categoría de manera parsimoniosa y consistente.

### 2.5.5.1 ESTABLECIMIENTO DE TIPOLOGÍAS DE PERSONALIDAD EFICAZ

Se presenta en la Tabla 56 el *BAREMO GENERAL DE LAS DIMENSIONES DE PERSONALIDAD EFICAZ DEL CUESTIONARIO*, que servirán de guía para conocer la posición relativa de los sujetos agrupados en cada uno de los clústeres.

Tabla 56. *Baremos generales de Personalidad Eficaz.*

	sumA	sumAA	sumAR	sumAS
Válidos	1031	1031	1031	1031
Perdidos	0	0	0	0
Media	14,4210	28,2105	17,9040	22,7323
Desv. típ.	3,16340	5,68744	3,50416	4,16995

Mínimo	4,00	9,00	5,00	7,00
Máximo	20,00	40,00	25,00	30,00
10	10,0000	20,0000	13,0000	17,0000
20	12,0000	23,0000	15,0000	20,0000
25	12,0000	24,0000	16,0000	20,0000
30	13,0000	25,0000	16,0000	21,0000
40	14,0000	27,0000	17,0000	22,0000
50	15,0000	29,0000	18,0000	23,0000
60	16,0000	30,0000	19,0000	24,0000
70	16,0000	32,0000	20,0000	25,0000
75	17,0000	33,0000	20,0000	26,0000
80	17,0000	33,0000	21,0000	26,0000
90	18,0000	35,0000	22,0000	28,0000

Con esta referencia, hemos realizado los análisis de clúster cuyos resultados obtenidos se exponen en la tabla 57.

Allí se presentan los centros de conglomerados de los cuatro clústeres propuesto.

Tabla 57. Centros de conglomerados finales de las dimensiones de PE.

Conglomerado				
	1	2	3	4
sumA	15,34	16,23	11,52	12,46
sumAA	25,20	33,51	19,58	30,24
sumAR	18,10	19,67	14,88	17,05
sumAS	25,41	24,28	20,00	18,66

Para una interpretación más rápida y sencilla se muestran las puntuaciones centil de los centros en cada dimensión (tabla 58).

Tabla 58. Puntuación centil de cada tipología en las dimensiones de A PE.

Conglomerado				
	1	2	3	4
Fortalezas	50	70	20	25
Demandas	30	80	10	60
Retos	50	70	20	40
Relaciones	70	60	25	20

El ANOVA de la tabla 59 valida los clústeres obtenidos al poner de manifiesto diferencias significativas en las puntuaciones de cada una de las cuatro tipologías establecidas.

Tabla 59. ANOVA para los centros de conglomerados

	Conglomerado		Error			
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl	F	Sig.
sumA	1164,831	3	6,634	1027	175,593	,000
sumAA	8054,978	3	8,912	1027	903,858	,000
sumAR	858,255	3	9,808	1027	87,506	,000
sumAS	2689,930	3	9,582	1027	280,739	,000

Las pruebas F sólo se deben utilizar con una finalidad descriptiva puesto que los conglomerados han sido elegidos para maximizar las diferencias entre los casos en diferentes conglomerados.

Los niveles críticos no son corregidos, por lo que no pueden interpretarse como pruebas de la hipótesis de que los centros de los conglomerados son iguales.

En la tabla 60 se presentan el número de sujetos de la muestra que el análisis de tipologías modales multivariadas presentado ha enmarcado dentro de cada tipología.

Tabla 60. *Número de casos dentro de cada conglomerado*

Conglomerado	1	317
	2	331
	3	148
	4	235
Válidos		1031
Perdidos		0

### 2.5.5.2 DESCRIPCIÓN DE LAS TIPOLOGÍAS DE PERSONALIDAD EFICAZ

Para describir cada uno de los perfiles de los clústers, es necesario partir de la Tabla 55, que aporta los percentiles de los centros de conglomerados finales.

#### TIPO I: EFICAZ DESMOTIVACIONAL

En líneas generales, al tipo I se le ha denominado **EFICAZ DESMOTIVACIONAL** dado que sus centros de conglomerados están:

- *por encima* de la media en: **Fortalezas, Retos y Relaciones**
- *por debajo* de la media en **Demandas**.

En base a estas características se puede describir a estos sujetos en los siguientes términos:

- Sujetos que presentan un buen funcionamiento en tres de las cuatro esferas del yo que conforman el cuestionario de Personalidad Eficaz, puntuando por encima de la media, en torno al percentil 70 en el factor Relaciones y en el percentil 50 en los factores Fortalezas y Retos.
- Presentan deficiencias en la esfera Demandas, percentil 30.

Queda con esto evidencia de que:

- Son sujetos que tienen una baja motivación interna hacia los estudios lo que sin lugar a dudas puede repercutir negativamente en su rendimiento académico.
- No realizan atribuciones de sus éxitos ni a sus esfuerzos, ni a sus buenas capacidades.
- No presentan muchas expectativas de éxito académico futuro, ni a largo plazo, ni inmediato (relacionado con lo anterior).

Sus fortalezas están en torno a los factores de Fortalezas, Retos y principalmente Relaciones:

- Tienen una autoimagen en torno a la media en relación a su forma de ser y actuar. Se gustan física y emocionalmente de manera adecuada.
- Presentan una autoestima como estudiantes un dentro de lo normal, se perciben con aptitudes normales para obtener buenas calificaciones.
- Evidencian un afrontamiento de problemas y toma de decisiones normales.
- Demuestran ser socialmente competentes en las relaciones con los iguales: se perciben como poco tímidos, con un buen número de amistades, valorados por los demás y con expectativas de éxito en relaciones sociales.

En resumen, son adolescentes que se caracterizan por presentar un estilo competente en las relaciones con los iguales y para desenvolverse en situaciones sociales, con una autoestima normal y con un estilo de afrontamiento de problemas y la toma de decisiones adecuados, pero con ciertas carencias en motivación y atribución interna y con pocas expectativas de éxito futuro.

## **TIPO II: TIPO EFICAZ**

Se ha denominado a éste **TIPO EFICAZ** en base a que los centros de los conglomerados están todos por encima de la media.

Esta tipología de sujetos muestra:

- puntuaciones *superiores a la media* en los cuatro factores del cuestionario: puntuaciones en el percentil 80 en el factor *Demandas*, en el percentil 70 en *Fortalezas y Retos* y se encuentran en el percentil 60 en *Relaciones*.

Por tanto, estos sujetos estarían representando el prototipo de **PERSONA EFICAZ**. Podemos describirlos como:

- Adolescentes con un buen autoconcepto, pero sobretodo, que se valoran y quieren como son. Son estudiantes que valoran positivamente sus actitudes y capacidades en los principales contextos en los que se desenvuelven en estas edades (instituto, familia y grupo de iguales). Se consideran atractivos, estables emocionalmente, capaces e importantes. En esa buena imagen que tienen de sí mismo reside la principal fortaleza de su personalidad, el pilar sobre el que sustentan el funcionamiento eficaz de las otras esferas de su “yo”.
- Son personas adaptadas, que evalúan correctamente “qué” quieren conseguir y “cómo”, que gestionan adecuadamente sus recursos
- Mantienen una visión positiva sobre su futuro.

- Presentan motivación interna hacia los estudios, un funcionamiento atribucional eficaz y orientado a la obtención de rendimiento académico (atribuye sus éxitos tanto a su esfuerzo como a su capacidad) y expectativas optimistas sobre su rendimiento inmediato y a más largo plazo.
- Buen funcionamiento a la hora de afrontar problemas y tomar decisiones (esfera de la Autoeficacia resolutiva). No adoptarán actitudes pasivas de afrontamiento, ni esperarán a que otros les resuelvan sus problemas. Se juzgarán capaces de resolverlos y antes de tomar una decisión reflexionarán sobre sus consecuencias, manteniendo una postura confiada y optimista sobre su resolución. Esto se explica en gran medida por su actitud positiva frente a acontecimientos futuros, su autopercepción como estables emocionalmente, la adecuada gestión de sus recursos y la capacidad para establecer atribuciones de forma correcta sobre lo que les ocurre-
- Con respecto a la esfera Autoeficacia Social, este grupo de sujetos se percibe con habilidades sociales y capacidad asertiva. Se desenvuelven bien en situaciones sociales, sin timidez. Refieren un amplio círculo de amistades y expectativas de éxito en sus relaciones con el grupo de iguales.

En resumen, los sujetos enmarcados dentro del Tipo II son adolescentes con buen autoconcepto y alta autoestima, con motivación orientada a la tarea, un estilo atribucional adaptativo, expectativas optimistas sobre su futuro, estilo resolutivo en el afrontamiento de sus problemas y buena capacidad asertiva y comunicativa.

### **TIPO III: TIPO INEFICAZ**

Este grupo se ha denominado **INEFICAZ** en base igualmente a los centros de sus conglomerados todos ellos por debajo de la media.

Los sujetos que quedan enmarcados dentro de este clúster presentan:

- Puntuaciones muy bajas en los cuatro factores del cuestionario de Personalidad Eficaz. Presenta puntuaciones en el percentil 10 en el factor Demandas, En el percentil 20 en Fortalezas y Retos y en el percentil 25 en Relaciones.
- Un funcionamiento deficitario en las cuatro esferas del yo, en coherencia con lo anterior. Se ven a ellos mismos como problemáticos, poco importantes y están en desacuerdo con su forma de ser y actuar.
- No se gustan ni física, ni emocionalmente.
- Presentan una baja autoestima como estudiantes y como amigos, repercutiendo en sus estudios y en sus relaciones con los iguales.
- La imagen negativa que tienen de sí mismos afecta a las otras esferas de su yo desembocando en un funcionamiento poco adaptativo o lo que se podría llamar, siguiendo con la terminología del constructo, “Personalidad Ineficaz”. Representarían la antítesis del sujeto prototipo de “Personalidad Eficaz” (Tipo II), que cuenta con un amplio abanico de competencias personales y sociales para desenvolverse en su vida cotidiana.
- Los sujetos pertenecientes al Tipo III, presentan escasa motivación académica repercutiendo en su rendimiento.
- Sus atribuciones no presentan locus de control interno, y se perciben con falta de aptitudes para obtener buenas calificaciones.
- Visión pesimista sobre acontecimientos futuros. En el contexto académico se concreta en la creencia de que en el curso presente sus notas serán bajas o que en el futuro no les va a ir bien, pudiendo desembocar en “profecías autocumplidas” por las escasas herramientas que estos sujetos despliegan para hacer frente a las creencias negativas que tienen de sí mismos, y que queda reflejado en sus bajas puntuaciones en el factor Retos.
- Muestran dificultades en el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones; les cuesta decidir por sí mismos decidir, optando por una actitud en unas ocasiones pasiva, y en otras, impulsiva, a la hora de abordar conflictos. Poniendo en relación

estas actitudes y la pobre imagen que tienen de sí mismos se hace difícil que, por ellos mismos, den el paso de "tomar las riendas" ante las dificultades o pongan en marcha recursos que les permitan mejorar su autoestima.

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

Son por tanto alumnos que presentan cogniciones y comportamientos desadaptativos: baja autoestima, escasa motivación académica (ni de logro, ni orientada a la tarea), expectativas pesimistas, déficit en habilidades sociales y dificultades para afrontar dificultades de su día a día. Siguiendo el Constructo teórico, se hablaría entonces de PERSONALIDAD INEFICAZ.

#### **TIPO IV: INEFICAZ MOTIVACIONAL**

Se ha denominado a este tipo como **INEFICAZ MOTIVACIONAL** en base a los centros de los conglomerados que lo configuran:

- **Por encima** de la media en **Demandas**, en torno al percentil 60: buen funcionamiento en una de las cuatro esferas del yo que conforman el cuestionario de Personalidad Eficaz. Son sujetos con valores ligeramente superiores a la media en motivación orientada a la tarea. Establecen atribuciones internas de éxito (debidas al esfuerzo o la capacidad) en la mayoría de las situaciones, y por lo general, suelen mantener expectativas de éxito futuro
- **Por debajo** de la media en **Fortalezas, Retos y Relaciones**: Su puntuación Retos está en torno al percentil 40, por lo que se perciben como no muy capaces de solventar sus problemas. Sin embargo su principal dificultad está en torno a

Fortalezas y Relaciones donde se encuentran en un percentil 25 y 20 respectivamente. Esto indica que estos adolescentes presentan una valoración de sí mismos bastante negativa. No se gustan ni física, ni emocionalmente. Presentan una baja autoestima como estudiantes y como amigos. Presentan evidencia de un claro déficit en sus habilidades sociales, con unas escasas capacidades empática y asertiva y tienen problemas a la hora de desenvolverse en situaciones sociales.

En resumen, se trata de adolescentes caracterizados por un *estilo motivacional y atribucional adaptativo y expectativas optimistas* pero con un *bajo autoconcepto y autoestima y dificultades en las relaciones* con los iguales y para desenvolverse en situaciones sociales.

### 2.5.5.2 PRESENCIA DE LAS FORMAS DE AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LAS TIPOLOGÍAS DE PERSONALIDAD EFICAZ

Tabla 61. Tipologías de Personalidad Eficaz en relación a las diferentes formas de afrontamiento.

	Tipo 1 Eficaz desmotivacional		Tipo 2 Eficaz		Tipo 3 Ineficaz		Tipo 4 Ineficaz motivacional	
N	317		331		148		235	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
sumAFRONT	138,1199	14,93037	141,1148	13,40371	140,3851	15,92308	141,9745	14,28313
sumAAPE	39,70	6,298	43,05	5,887	34,05	6,252	38,26	6,138
sumAAPEcon	13,8833	2,37783	15,3746	2,18087	11,6351	2,48026	13,5660	2,55012
sumAAPEalt	13,8013	2,74235	14,6163	2,36276	12,1419	2,74546	13,0979	2,61222
sumAAPEinf	12,0189	3,02620	13,0544	2,91029	10,2770	2,78192	11,5957	2,95739

---

sumAHI	27,79	6,322	26,73	5,783	34,80	7,856	32,37	7,673
sumAHInre	7,4448	2,34540	6,9970	2,16795	10,2230	3,34993	8,9277	2,89250
sumAHIdte	8,8360	3,20871	8,3233	2,63451	10,4527	3,18870	9,9660	3,16480
sumAHIcul	11,5047	3,09002	11,4139	3,07398	14,1216	3,29069	13,4723	3,42725
sumAAH	41,62	6,524	43,02	6,544	36,70	7,022	37,75	6,376
sumAAHdre	14,8517	3,19316	15,1994	2,81707	13,7973	3,12323	13,7532	3,04923
sumAAHfpo	14,0252	3,21871	14,6828	3,01596	11,4730	3,66162	12,2000	3,21694
sumAAHcfu	12,7413	2,85004	13,1329	3,07194	11,4324	2,97189	11,8000	3,20763
sumAI	29,01	7,540	28,32	8,023	34,83	9,006	33,60	9,060
sumAiais	10,1640	3,18594	10,0181	3,12075	12,5405	3,70398	12,2638	3,57797
sumAInba	9,5773	2,67511	9,1329	3,11990	10,5878	3,02805	10,1617	3,10765
sumAIdfu	9,2713	3,25920	9,1692	3,30038	11,7027	3,69493	11,1702	3,74804

---

En la tabla aparecen las **TIPOLOGÍAS** de **PERSONALIDAD EFICAZ** en relación a las diferentes dimensiones de **AFRONTAMIENTO DE CONFLICTOS**.

### **TIPO I: EFICAZ DESMOTIVACIONAL**

Tiene en general puntuaciones altas en *Acción Positiva y Esfuerzo (APE)*.

En *Concentración (CON)*, *Buscar Alternativas (ALT)* y *Buscar información (INF)*, puntúa por debajo del Tipo Eficaz, pero por encima ligeramente del Ineficaz Motivacional y con mayor distancia del Ineficaz, en cada uno de estos tres factores.

El Eficaz Desmotivacional es un adolescente relativamente proactivo a la hora de situarse ante los problemas con los que se encuentre, pero al que sus debilidades atribucionales, a las que aludimos en la descripción de Tipologías en Personalidad Eficaz, le bloquean el poner en acción sus capacidades a fin de resolverlos con éxito. Sus esfuerzos para plantearse con eficacia distintas alternativas para resolver sus problemas y buscar información de cara a llevarlas a cabo, son débiles, alejándole del éxito que sería capaz de alcanzar con un nivel de motivación interna más fuerte.

En la dimensión *Huida Intropunitiva (HI)*, puntúa significativamente más bajo que Ineficaz Motivacional e Ineficaz y un poco por encima de Eficaz. Esta situación positiva se mantiene en la media y en cada uno de los tres factores –*No resolver el conflicto (NRE)*, *Descargar tensión (DTE)* y *Culpabilizarse (CUL)*- que componen esta dimensión.

Se confirma aquí su actitud adaptativa ante los conflictos que enriquece con sus fortalezas en las relaciones sociales. Éstas le ayudan a poder descargar tensión compartiendo con los iguales y a alejarse de actitudes más insanas como la autoculpabilización.

En *Acción Hedonista*, puntúa significativamente más alto que Ineficaz e Ineficaz Motivacional; sólo por debajo de Eficaz, tanto en la media como en el factor *Diversiones relajantes* y *en el de Confianza Futura*. Aquí también le ayudan sus habilidades sociales, encontrando fácilmente poder compartir diversiones relajantes, como ya hemos apuntado. Esto, junto a su optimismo, alimenta su mirada confiada hacia su futuro. Tiene una visión positiva de las situaciones como refleja su similar puntuación a Eficaz en el factor *Fijarse en lo positivo*.

En la dimensión *Introversión*, puntúa algo por encima que Eficaz, pero significativamente por debajo que Ineficaz e Ineficaz Motivacional en los tres factores que comprende: *Aislamiento*, *No buscar ayuda* y *Desconfianza futura*.

El adolescente Eficaz Desmotivacional queda a resguardo de actitudes de afrontamiento insanas, como las reflejadas en estos factores, gracias de nuevo a sus competencias sociales y su visión positiva y optimismo.

## **TIPO II: EFICAZ**

Tiene las puntuaciones más altas en APE (*Acción Positiva y Esfuerzo*), por encima de los otros tres tipos. Tanto en la media como en los tres factores -*Concentración (CON)*, *Buscar Alternativas (ALT)* y *Buscar información (INF)*-, este Tipo Eficaz puntúa por encima del Tipo Eficaz Desmotivacional, ligeramente por encima del Ineficaz Motivacional y con mayor distancia del Ineficaz, en cada uno de los factores.

El adolescente Eficaz afronta constructivamente sus conflictos, obteniendo en el factor *No resolver el problema* la puntuación más baja de los cuatro tipos. Toma conciencia de la situación y pone en acción sus competencias cognitivas y emocionales en la búsqueda de alternativas, a fin de dar la respuesta más adecuada (Recordamos su puntuación, también la más alta, en *Autoeficacia resolutive*). Utiliza también estas competencias, junto a las sociales (recordemos que está en el percentil 70 en el factor *Relaciones*), para recopilar la información que considera necesaria.

Tanto en la dimensión *Huida Intropunitiva* como en la de *Introversión* obtiene las puntuaciones más bajas de los cuatro tipos, si bien con puntuaciones muy similares a las obtenidas por Eficaz Desmotivacional, tal vez porque comparte algo esencial: afrontar el problema en lugar de evitarlo. Esto les pone en situación de dar respuestas ajustadas

que conlleven un resultado eficaz (no en vano comparten esta palabra en la denominación del tipo).

El Tipo II es el adolescente más eficiente a la hora de organizar todas sus habilidades y competencias en pos del logro exitoso. A esto le ayuda su inestimable motivación interna.

Consideramos que Eficaz es el tipo donde se ve con mayor claridad que la correlación Personalidad Eficaz y Afrontamiento constructivo de conflictos, lo convierte en el ideal, el referente para el diseño de intervenciones y programas de entrenamiento.

### **TIPO III: INEFICAZ**

Tiene las puntuaciones más bajas de los cuatro tipos en *Acción Positiva y Esfuerzo* (APE), tanto en la media como en cada uno de los factores que esta dimensión comprende, manteniéndose a distancia de los otros tres tipos en *Concentración* (CON), *Buscar Alternativas* (ALT) y *Buscar información* (INF), pudiéndose considerar la antítesis del Tipo II o Eficaz.

El Ineficaz es un adolescente evitativo a la hora de situarse ante los problemas con los que se encuentre; no toma conciencia de ellos, ni siquiera se plantea que pudiera hacer algo para solucionarlos, así como tampoco busca alternativas, ni información al respecto. No se siente competente, ni lo intenta, para abordar los problemas, ni los desafíos, permaneciendo en un ciclo que se retroalimenta en negativo.

En la dimensión *Huida Intropunitiva* (HI), puntúa significativamente más alto que los otros tres tipos. Esta situación negativa se mantiene en la media y en cada uno de los

tres factores –*No resolver el conflicto* (NRE), *Descargar tensión* (DTE) y *Culpabilizarse* (CUL)- que componen esta dimensión. En este último factor puntúa muy alto, resolviendo con actitudes insanas, como la culpa o el aislamiento, la frustración que le genera no “hacerse con las riendas” de sus problemas o retos.

Similares resultados obtiene en la dimensión *Introversión* y sus factores *Aislamiento*, *No buscar ayuda* y *Desconfianza futura*, corroborando la situación descrita en el anterior párrafo.

En la dimensión *Acción Hedonista* (AH) el Tipo Ineficaz obtiene las puntuaciones más bajas en la media; también en los factores de esta dimensión, aunque en el factor *Diversiones relajantes* y *Confianza Futura* sus puntuaciones son cercanas a las de *Ineficaz Desmotivacional*. En el factor *Fijarse en lo positivo* aumenta levemente la distancia, en consonancia con su “desconfianza futura”.

Ineficaz es un adolescente que podríamos considerar “de riesgo”, dado el tipo de respuestas con las que afronta los conflictos y desafíos, que son reactivas como fruto de su frustración, desconfianza y pocas competencias sociales (como vimos en las tipologías de Personalidad Eficaz), moviéndose de la pasividad a la impulsividad y generando una situación personal de riesgo respecto a temas como violencia y/o consumo.

#### **TIPO IV: INEFICAZ MOTIVACIONAL**

Tiene en general puntuaciones medias en *Acción Positiva y Esfuerzo* (APE), cercanas a las obtenidas por Eficaz Desmotivacional, por encima de Ineficaz y bastante más bajas que Eficaz, tanto en *Concentración* (CON), como en *Buscar Alternativas* (ALT) y *Buscar información* (INF).

Ineficaz Motivacional es un adolescente que toma conciencia de sus problemas e intenta resolverlos. Recordemos su percentil 60 en *Demandas*, es decir su motivación por el logro alta, en consonancia con su denominación (Motivacional). Sin embargo, su auto percepción baja como “competentes” (en *Retos, Fortalezas y Relaciones*: percentil 40, 25 y 20), es la fuente principal de sus problemas.

En la dimensión *Huida Intropunitiva (HI)*, hay que destacar su puntuación alta en el factor *Culpabilizarse (CUL)*, fruto de los problemas que conlleva el no conseguir los desafíos y, sobre todo, no sentirse bien valorado. Su bajo autoconcepto correlaciona con este factor.

En *Acción Hedonista*, sus puntuaciones son cercanas a las de Ineficaz, tanto en la media como en el factor *Diversiones relajantes y en el de Confianza Futura*. El resultado en estos factores se explica desde su baja competencia social (*Relaciones*, percentil 20), concordando con su visión negativa de las situaciones y las relaciones.

En la dimensión *Introversión: Aislamiento, No buscar ayuda y Desconfianza futura*, sus puntuaciones están algo por encima de las de Ineficaz. Esto correlaciona con sus problemas en las interacciones con los otros y su deficiente confianza en él mismo y su futuro.

## **3. DISCUSIÓN**

3.1 ***E*** *N RELACIÓN A LOS ANÁLISIS*  
*PSICOMÉTRICOS DE LOS INSTRUMENTOS*

### 3.1 EN RELACIÓN A LOS ANÁLISIS PSICOMÉTRICOS DE LOS INSTRUMENTOS

Respecto al *Cuestionario Personalidad Eficaz*, los análisis de fiabilidad, arrojan un índice de consistencia interna *alfa de Cronbach* de .827, que consideramos es científicamente aceptable.

Respecto a cuál se debe ser el índice mínimo de esta medida para poder considerarlo adecuado, encontramos diversidad de opiniones entre distintos autores. Guilfor (1954) lo establece en .50 sin embargo, como recoge Osborne (2003), en artículos de revistas de alto impacto en Psicología de la Educación, gira en torno a .83

En cuanto a la fiabilidad de las dimensiones comprendidas en las cuatro categorías - Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones- se ha mostrado también adecuada según los resultados del análisis de *consistencia interna alfa de Cronbach*.

En cuanto a la estructura teórica de los items, después de contrastar, utilizando el *Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)*, dos modelos: el primero, conformado el factor Personalidad Eficaz por las cuatro dimensiones –Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones- y el segundo, por las cuatro dimensiones covariadas, se comprueba que el ajuste es similar en ambos, optando por la permanencia de la estructura del modelo primero.

Este tipo de análisis *-AFC-* es uno de los más utilizados en investigación, ya que permite contrastar un modelo construido previamente con todas sus dimensiones y también mayor flexibilidad tanto para establecer las hipótesis sobre la estructura de un constructo como para confirmarlas (Bentler, 2007).

En esta investigación se han tenido en cuenta los criterios de interpretación propuestos por Moral, Sánchez y Villarreal (2010), presentando los criterios de ajuste de los datos a ambos modelos y optando por el modelo 1 donde el factor Personalidad Eficaz está conformado por las dimensiones *Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones*

Respecto al *Cuestionario de Afrontamiento y resolución de conflictos*

Los análisis sobre la consistencia interna arrojan un coeficiente *alfa de Cronbach* de .718 como índice de fiabilidad total del instrumento, que consideramos adecuado, como también el de los factores, optando por el criterio de Guilford (1954).

Se puso a prueba la estructura teórica, mediante el análisis factorial confirmatorio (AFC), tanto general como por sub-escalas. Se ha comprobado así que los índices de ajuste son adecuados y aceptados en el ámbito de la investigación usada para este cometido.

3.2 ***E*** *N RELACIÓN A LOS ANÁLISIS DE  
DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE VARIABLES  
EDAD Y GÉNERO*

### 3.2 EN RELACIÓN A LOS ANÁLISIS DE DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE VARIABLES EDAD Y GÉNERO:

➤ Respecto a las **diferencias** en **Personalidad Eficaz** referidas a la **edad**, hemos constatado que las diferencias se dan sobre todo en los alumnos de 15 años con relación a los de 17, 18 y 19. También, entre los de 16 con respecto a los de 19. Siendo las puntuaciones más altas en el alumnado de edad inferior -15 y 16- con respecto a los de mayor edad, diferencias que se constatan también en otros estudios (Guerra, Arnáiz y Di Giusto, 2014)

Pensamos que estas diferencias pueden estar relacionadas y explicadas desde un factor importante en estas edades: los niveles de *autoconciencia*. En edades iniciales de la adolescencia, 15-16, la *autoconciencia* es menor. Están en pleno proceso de construcción de su identidad. La percepción más clara es que no son, ni desean ser, los niños unidos a sus padres que fueron. Esa focalización en ser “otros distintos” les lleva más a saber cómo son las demás personas, ejerciendo un gran despliegue crítico sobre todo con las figuras de autoridad. Por el contrario, sobre ellos mismos, fantasean y se identifican con personajes admirados, pudiendo atribuirse las características que admiran como propias. Si identifican las dimensiones de Personalidad Eficaz como positivas, pueden atribuirse puntuaciones altas, sin realizar una distinción clara entre lo real y lo deseado.

La capacidad de introspección aumenta en edades posteriores y permite a los adolescentes de 17, 18 y 19 tener una conciencia mayor sobre su propia identidad. La crítica ya la enfocan hacia sí mismos, “se gustan” menos y se autodefinen con puntuaciones más bajas en dimensiones que perciben positivas. Sus propias experiencias respecto a la realización académica, al afrontamiento de retos y conflictos y el éxito en las relaciones sociales, les hacen más realistas y tomar conciencia sobre su “yo” ya más definido. Esta misma tendencia se da en estudios sobre resiliencia (González –Arratia y Medina, 2012).

En otros estudios sobre correlación entre autoestima y satisfacción personal, se ha observado también cómo las puntuaciones altas se dan entre los adolescentes de menor edad. Esta misma tendencia permanece en cuanto a conductas transgresoras y comportamientos transgresivos y agresivos (Pena, Extremera & Rey, 2011).

Respecto a las diferencias en función de género en las dimensiones de Personalidad Eficaz, se ha constatado que existen diferencias significativas, observándose que la puntuación de los hombres es más alta que la de mujeres, excepto en la dimensión *Demandas*, en que la puntuación resulta similar.

En la dimensión *Fortalezas* es en la que más distancia en puntuación existe. Es una dimensión que, como hemos visto a lo largo del estudio, hace referencia al grado de satisfacción personal, a la autoestima global del sujeto. Que las mujeres puntúen más bajo pensamos que puede deberse a que el factor imagen personal les importa en mayor medida (Esnaola, Goñi, y Madariaga, 2008) y, en una etapa en que los cambios provocan inseguridad, la autoevaluación puede quedar afectada. Se observa una estrecha relación entre la imagen corporal y la autoestima (Pastor y Balaguer, 2001) sobre todo en mujeres con edades adolescentes de 15 a 23. Este resultado -puntuación significativamente más alta en los hombres- es confirmado por otros estudios y autores, como Crocker, Eklund y Kowalski (2000) o Lindwall y Hassmen (2004).

En cuanto a la dimensión *Retos del Yo*, lo que se denomina *Autoeficacia resolutiva*, esta diferencia a favor de los hombres permanece, pero en menor amplitud. Son factores que miden indicadores referentes a la toma de decisiones y el afrontamiento y resolución de problemas. La explicación a esa diferencia menor pensamos que no está en la percepción de su capacidad mayor o menor para resolver desafíos o problemas, sino en la diferencia de estrategias que utilizan unas y otros, como refleja un estudio al respecto (Martín Seoane, Molina, Pulido, 2011).

Respecto a la *Autorrealización social*, indicador de habilidad para las interacciones con expectativas de éxito, igual que en *Autoestima* y en *Autoeficacia resolutiva*, la puntuación es superior en los hombres. Otros estudios sobre diferencias de género en Personalidad Eficaz lo confirman (Guerra, Arnaiz y Di Giusto, 2014).

Es en la dimensión *Demandas –Autorrealización académica-* en la que esta tendencia se invierte, puntuando más alto las mujeres. La explicación de este resultado podemos encontrarla en que existe una fuerte interrelación entre el conocimiento personal y la atribución de éxito a una positiva capacidad y esfuerzo para el estudio, la motivación por el aprendizaje y el logro, y las expectativas de futuro favorables. Y, en estas edades el nivel de introspección, y por tanto de conocimiento personal, es mayor en las mujeres.

Respecto a las diferencias en formas de Afrontamiento de problemas y/o resolución de conflictos en relación a la edad, no han aparecido diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones: Acción Positiva y Esfuerzo (APE), en Huida intropunitiva (HI), Acción Hedonista -AH-, e Introversión -I-

En relación a las diferencias en función de género en Afrontamiento de problemas y/o resolución de conflictos, se señala que se aprecian diferencias en Acción Positiva y Esfuerzo -APE- pero hemos de señalar que con un tamaño de efecto bajo.

Esta dimensión -APE- comprende factores que evalúan la actitud proactiva ante los conflictos. También aquí encontramos diferencias que enfocan más en el tipo de estrategias para afrontar y resolver problemas que en la actitud de afrontamiento propiamente dicha. El factor en el que la diferencia es más notable es en el de *concentración*, con puntuación más alta en los hombres; en el factor *buscar alternativas*, la diferencia es menor y también puntúan más alto los hombres; en el

factor *buscar información* puntúan ligeramente más alto las mujeres. Éstas utilizan por término medio más estrategias de afrontamiento y tienen predilección por el apoyo social (Frydenberg, 1997), que confirma la mayor diferencia, con puntuaciones significativamente más altas en los hombres, en el factor *Concentración*, como hemos señalado.

Respecto a las diferencias en Huida intropunitiva -HI- han puntuando más alto en todos los factores de esta dimensión las mujeres, principalmente en *Descargar tensión*. Pensamos que existe coherencia entre el resultado en este factor y los otros dos: una tardanza en afrontar el problema, carga emocionalmente y se hace más necesaria esa necesidad de desahogo de la tensión acumulada y, al mismo tiempo está relacionada con la respuesta más agresiva y con más inmediatez que encontramos en los adolescentes varones.

Respecto a la dimensión en Acción Hedonista -AH- : Han puntuando más alto en todos los factores de esta dimensión los hombres, excepto en *Fijarse en lo positivo*, factor en el que la diferencia es menos significativa y en *Confianza futura*, en que la diferencia de puntuación es mínima.

Creemos que la evasión como respuesta dibuja un paisaje cada vez más igualitario entre chicos y chicas adolescentes, aunque aún permanezca la tendencia a que los adolescentes varones busquen más las distracciones relajantes como forma de afrontar sus problemas.

Respecto a las diferencias en Introversión -I- no se han evidenciado diferencias significativas.

Consideramos, en general y de acuerdo con Frydenberg (1997) y Martín Seoane, Molina, Pulido (2011), que las mujeres adolescentes perciben un mayor número de eventos estresantes, utilizan en general más diversidad de estrategias de afrontamiento de conflictos, teniendo predilección por el apoyo social. Los adolescentes varones, por el contrario, ignoran más los problemas y con más frecuencia dan respuestas directas y en muchas ocasiones agresivas. Similares datos encontramos en otras investigaciones en las que en Autorrealización académica puntúan significativamente más alto las mujeres (Di Giusto, 2013), (Pizarro, 2012), (Fernández Zapico, 2008).

Encontramos en otros estudios que “la *tendencia agresiva* correlaciona negativamente con la *autorrealización académica* y la *autoeficacia resolutiva*” (Guerra, Arnaiz, Martín Palacio y Muñoz, 2013), siendo aquella más alta en los adolescentes varones de estas edades.

### 3.3 **R**ESPECTO A LA NORMALIZACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

### 3.3 RESPECTO A LA NORMALIZACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

En cuanto a su utilización como instrumentos de medición, se han confeccionado baremos en función de las diferencias encontradas en la muestra en base a la edad y el género en los casos en que estas diferencias se han mostrado significativas.

Respecto a los resultados obtenidos en los baremos en Personalidad Eficaz, son similares a los de otros estudios, excepto en *Demandas*, que destacan las puntuaciones altas respecto a los demás factores de Personalidad Eficaz. Reflejan el resultado de autovaloración positiva respecto a los retos académicos, que en otros estudios se constata como diferencia significativa en género, con percentiles notablemente más altos en mujeres. En la presente investigación, esa diferencia entre hombres y mujeres es mínima, manteniéndose ambos en percentiles altos.

Las diferencias aludidas se constatan en otros estudios respecto a este constructo (Di Giusto, 2013), (Guerra, Arnaiz, Martín Palacio y Muñoz, 2013).

La explicación podría estar en el tipo de centros y la cultura de valoración positiva de lo académico y/o la motivación por el logro. En todos los centros de la muestra existen programas de mejora de la convivencia e inclusión. Se abre aquí otra vía muy interesante para nuevas investigaciones: la correlación entre la cultura de centro - contexto académico- y la motivación por el logro o la autovaloración académica.

Con relación al estilo de afrontamiento de conflictos, permanecen en percentiles altos tanto mujeres como hombres, prevaleciendo la actitud afrontativa ante los problemas, frente a la evitativa, si bien se sitúan en percentiles más altos los varones. Se constata esta tendencia en otros estudios en este ámbito (Martín Seoane, Molina, Pulido, 2011).

3.4 **R** *ESPECTO A LOS ANÁLISIS*  
*CORRELACIONALES ENTRE DIMENSIONES DE*  
*PERSONALIDAD EFICAZ Y FORMAS DE*  
*RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS*

### 3.4 RESPECTO A LOS ANÁLISIS CORRELACIONALES ENTRE DIMENSIONES DE PERSONALIDAD EFICAZ Y FORMAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

El estudio de las correlaciones entre los dos cuestionarios - Personalidad Eficaz y Afront 1118-, ha arrojado resultados significativos con relación a la hipótesis del presente trabajo; es decir, que los rasgos de personalidad condicionan las diferentes estrategias con las que los adolescentes afrontan sus problemas.

En este sentido las dimensiones de Personalidad Eficaz -*Fortalezas del Yo, Demandas, Retos y Relaciones*- correlacionan en positivo con los estilos de afrontamiento de conflictos enunciados en las dimensiones del Afront 1118 *Acción Positiva y Esfuerzo y Acción Hedonista*, mientras que la correlación es negativa con los de *Huida Intropunitiva e Introversión*.

Los adolescentes con **puntuaciones altas en Personalidad Eficaz**, manifiestan un estilo más positivo, proactivo y constructivo a la hora de afrontar los problemas y conflictos con los que se encuentran. Tal como hemos visto en el marco teórico (Alzate, 2000; Cascón, 2001; Sánchez, 2013), es desde esta esta actitud constructiva como se consigue una gestión de los conflictos con resultado positivo. Por el contrario, las **puntuaciones bajas en Personalidad Eficaz** correlacionan y son **indicadores de actitudes evitativas, no responsables y/o autodestructivas e incluso violentas, motivadas por la impulsividad ante los problemas** con los que se encuentran, bien sea en el ámbito académico o familiar y/o relacional. Esto confirma estudios realizados por Díaz Aguado en 2002.

Resulta reveladora esta confirmación pues, desde ella, podemos plantear tanto *intervenciones rehabilitadoras* como *programas preventivos* para adolescentes, *que desarrollen los rasgos y características de Personalidad Eficaz* de manera que puedan afrontar de forma exitosa los problemas y conflictos con los que se encuentren.

En una edad en la que la construcción de la identidad, tal como desarrollamos en el marco teórico (Erikson, 1974; Bukatko, 1995; Sepúlveda, 1996), es una de las metas significativas el definir un estilo constructivo de afrontamiento de conflictos para dotar a los adolescentes de herramientas con las que conseguir resultados satisfactorios en la superación de los retos y dificultades que los cambios de esta etapa crítica conlleva.

Tienen, por tanto, los resultados de este estudio un doble **interés**:

- ✓ **Evaluativo**, como instrumento fiable y riguroso
- ✓ **Orientativo**, para el **diseño de programas de intervención**, tanto preventiva como de abordaje, a nivel individual y grupal.

De forma más detallada y analizando las relaciones encontradas a nivel de cada una de las dimensiones de la Personalidad Eficaz, aparecen las siguientes relaciones:

- En relación a la **dimensión Fortalezas del yo** –Autoestima-, los alumnos con **estilo de afrontamiento** que implica Acción positiva y Esfuerzo -**APE**-, presentan **puntuaciones altas** en esta dimensión, a diferencia de los que presentan Huida intropunitiva -**HI**- e Introversión -**I**-, que **puntúan más bajo**. Los alumnos de **estilo de afrontamiento HI** presentan **puntuaciones** significativamente **menores** en todos los casos. No obstante los alumnos con estilo de afrontamiento de acción hedonista -**AH**- en relación a los alumnos con estilos **HI** e **I** presentan **puntuaciones significativamente más altas**
- En relación a la **dimensión Demandas del yo** -autorrealización académica-, nuevamente se presentan las mismas relaciones **puntuando más alto** los alumnos que tienen un **estilo de afrontamiento APE** sobre el resto. Y esto mismo es extensible a las **dimensiones Retos del yo** y **Relaciones del yo**.

### 3.5 **R**ESPECTO A LOS ANÁLISIS DE

*CLÜSTER*

### 3.5 RESPECTO A LOS ANÁLISIS DE CLÚSTER

El “Establecer Tipologías Modales Multivariadas de Personalidad Eficaz en contextos adolescentes a partir de los datos recogidos en este trabajo” se planteó como uno de objetivos del mismo. Para ello, seguimos el constructo de Personalidad Eficaz (Martín del Buey, Martín y Fernández, 2009); (Martín del Buey, Martín y Di Giusto, 2009); (Fueyo, Martín y Fernández, 2009); (Dapelo y Martín del Buey, 2006 y 2007), al objeto de presentar y describir los *tipos* encontrados.

Si bien están ampliamente definidos en el estudio empírico a partir de los datos recogidos, sintetizamos aquí su descripción, concretando su actitud ante los conflictos o problemas.

La tipología que se ha nominado **EFICAZ (tipo II en nuestro estudio)** es la tipología en la que se agrupan mayor número de adolescentes -331/ 1031. Es por tanto, un resultado alentador que corresponda a esta Tipología Eficaz el 32% de la muestra.

Los adolescentes que pertenecen a esta tipología presentan puntuaciones por encima de la media en las cuatro dimensiones del cuestionario (Demandas, Fortalezas, Retos y Relaciones): Percentil 80 en *Demandas*. Percentil 70 en *Fortalezas*. Percentil 70 en *Retos* y Percentil 60 en *Relaciones*

Estos adolescentes representan el prototipo de PERSONA EFICAZ. Su buen autoconcepto y autoestima son la base sobre la que construyen el funcionamiento eficiente en las otras esferas de su yo. Su visión positiva del futuro y su motivación interna alientan su actitud proactiva afrontando conflictos y su reflexión y eficacia

tomando decisiones. Se manifiestan hábiles socialmente, con asertividad y comunicación eficaz.

La tipología denominada **EFICAZ DESMOTIVACIONAL** -Tipo I en nuestro trabajo- sigue en número de adolescentes. Pertenecen 317 sujetos de 1031: el 30% de la muestra. Su denominación recoge su punto fuerte en la esfera de Relaciones, su percentil 50 en Fortalezas y Retos, y su debilidad en Demandas, que refleja su problema atribucional. Con un estilo de afrontamiento de problemas y toma de decisiones adecuados, destacan en sus relaciones y habilidades sociales, aunque su debilidad de motivación interna rebaja sus expectativas de éxito futuro.

Los siguientes por número de sujetos corresponden a la Tipología **INEFICAZ MOTIVACIONAL** (Tipología IV en nuestro trabajo): 235 adolescentes de la muestra tienen una alta motivación interna que les lleva a expectativas altas como fruto de su esfuerzo. Sin embargo, su actitud ante los problemas es más acomodativa o evitativa y su bajo autoconcepto y autoestima les generan dificultades en sus relaciones sociales.

El grupo minoritario -148 sujetos- corresponde a la Tipología **INEFICAZ**, (Tipo III en nuestro trabajo) que manifiestan déficits en las cuatro esferas del yo. Se autoperceben en negativo, problemáticos, y esto les impulsa a un funcionamiento poco adaptativo, que puede desembocar en “profecías autocumplidas”. Manifiestan serias dificultades en el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones, moviéndose de la actitud pasiva a la impulsiva. Su escasa capacidad empática y asertiva les lleva a explicar sus bajas expectativas en cuanto a las relaciones sociales. Siguiendo el constructo teórico, podemos considerarlos como la antítesis de la “Personalidad Eficaz”.

Podemos observar que los tipos definidos van de mayor a menor eficacia en el afrontamiento de problemas y, simultáneamente, de mayor a menor porcentaje en la representación del tipo en la muestra. Es una constatación que consideramos positiva y

que despeja opiniones cargadas de negatividad y dramatismo respecto a la adolescencia en la actualidad.

El definir estas tipologías fue, como he apuntado, un objetivo del presente trabajo. Ponemos en valor su logro que revertirá en ser referente práctico y fundamentado para la elaboración de diagnósticos y como orientación en el diseño de programas que puedan completar y enriquecer los ya existentes.

## **4. CONCLUSIONES**

En base a los objetivos propuestos se formulan las siguientes conclusiones y la confirmación de las hipótesis planteadas en este trabajo.

#### **4.1 ACTUALIZACIÓN DE CUESTIONARIOS.**

Se han actualizado las características psicométricas de los instrumentos de medida de *Personalidad Eficaz* y *Afrontamiento y resolución de conflictos* como requisito previo a los análisis de datos, confirmándose en su totalidad la hipótesis 1 referente a la posibilidad de obtener unos cuestionarios de medición de la *Personalidad Eficaz* y de las formas de *Afrontamiento y resolución de conflictos* con los requisitos psicométricos exigidos respecto a fiabilidad y validez de sus estructuras y normalización de los resultados en una población adolescente.

Respecto al cuestionario de *Personalidad Eficaz*, los datos que se aportan en esta tesis confirman la línea de datos obtenidos en poblaciones españolas y chilenas en anteriores investigaciones respecto a fiabilidad y validez y añaden baremos actualizados con población española más numerosa.

Respecto al cuestionario de *Afrontamiento y resolución de conflictos*, los datos psicométricos aportados en su totalidad son totalmente inéditos, no habiéndose realizado hasta la actualidad ningún estudio al respecto.

#### **4.2 DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE EDAD Y GÉNERO.**

Se han evidenciado diferencias significativas en función de la variable edad y género en las dimensiones de la personalidad eficaz y en las dimensiones de afrontamiento y resolución del conflicto, confirmándose la hipótesis 2 que hace referencia a que: existen diferencias significativas en las dimensiones del constructo de Personalidad eficaz y en

las distintas formas de resolución del conflicto en función de la variable edad y en función del género.

Las diferencias en edad en Personalidad Eficaz están en las puntuaciones, que son más altas en el alumnado de edad inferior con respecto a los de mayor edad.

Las diferencias en edad en Afrontamiento y resolución de conflicto no han aparecido en ninguna de las dimensiones: Acción Positiva y Esfuerzo (APE), en Huida intropunitiva (HI), Acción Hedonista -AH-, e Introversión -I-

En cuanto a las diferencias de género en Personalidad Eficaz, existen diferencias significativas, observándose que la puntuación de los hombres es más alta que la de mujeres, excepto en la dimensión Demandas.

Las diferencias de género en afrontamiento y resolución de conflicto se aprecian diferencias en Acción Positiva y Esfuerzo -APE- pero hemos de señalar que con un tamaño de efecto bajo. El factor en el que la diferencia es más notable es en el de *concentración*, con puntuación más alta en los hombres; en el factor *buscar alternativas*, la diferencia es menor y también puntúan más alto los hombres; en el factor *buscar información* puntúan ligeramente más alto las mujeres. Hay estudios que plantean que las adolescentes

#### **4.3 CORRELACIONES ENTRE PERSONALIDAD EFICAZ Y AFRONTAMIENTO DE CONFLICTOS.**

Se ha evidenciado la relación estrecha entre las dimensiones del constructo *Personalidad Eficaz* con las formas de *Afrontamiento y resolución de conflictos* en

contextos adolescentes, confirmándose con ello la hipótesis 3, que hace referencia a que las dimensiones del constructo de Personalidad eficaz están relacionadas estadísticamente de forma significativa con las distintas formas de resolución de conflictos. **Esta evidencia es la primera vez que se realiza en las investigaciones desarrolladas respecto al constructo de Personalidad Eficaz.**

El sentido de estas relaciones indica que **la eficacia en Personalidad Eficaz está marcadamente relacionada con la acción positiva y el esfuerzo -APE- a la hora de afrontar y resolver conflictos. Y el menor grado de eficacia con las dimensiones de Huida Intropunitiva -HI-, Acción Hedonista -AH- e Introversión -I-.**

#### **4.4 TIPOLOGÍAS ESTADÍSTICAMENTE DIFERENCIADAS**

Se han formulado **cuatro tipologías de Personalidad Eficaz**, diferenciadas en función de la participación de las cuatro dimensiones que integran su constructo, confirmándose la existencia de tipos estadísticamente diferenciados en Personalidad Eficaz formulados en la hipótesis 4 de este trabajo.

Las tipologías aquí obtenidas confirman las halladas en otras investigaciones realizadas por el equipo GOYAD en contextos españoles y chilenos con menor población. Es relevante la aportación de este estudio al respecto, ya que la amplitud de la muestra da consistencia y rigor a la confirmación y estabilización de las Tipologías de Personalidad Eficaz. Su utilidad como referente tanto para la evaluación diagnóstica como para el diseño de programas educativos de carácter preventivo y/o de intervención, que amplíen en oferta y calidad los ya existentes, implica un avance con carácter de presente y de futuro.

**4.5** Se ha evidenciado la **influencia de las distintas tipologías de Personalidad Eficaz en las diversas formas de afrontamiento y resolución de conflictos**, confirmándose con ello la hipótesis 5 que indicaba que los distintos tipos de Personalidad Eficaz están mediatizados por las distintas formas de afrontamiento y resolución de conflictos, en la misma línea, como era de esperar, indicada en la conclusión tercera de este trabajo.

## **5. APORTACIONES Y NUEVAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN**

## 5. APORTACIONES Y NUEVAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo, según se constata a lo largo del Estudio empírico y se recoge en las Conclusiones, realiza varias aportaciones de sustantivo interés, en el marco de la Psicología Evolutiva y de la Educación.

Enlazando con la Introducción -a modo de estructura circular- en la que exponía el análisis de la realidad de la Educación actual y las motivaciones personales y profesionales que han ido generando las preguntas que conforman los objetivos e hipótesis de esta investigación, quiero expresar como cierre las aportaciones que desde ella se realizan.

Se ha confirmado la validez del *Cuestionario Personalidad Eficaz –CPE-Es/Ch-*, elaborado por Dapelo, Marcone, Martín del Buey, Martín Palacio y Fernández (2006), con una fiabilidad de .85 y 23 items, se ha aplicado a estudiantes adolescentes españoles y chilenos. Constatamos que es un válido y útil instrumento evaluador de la Personalidad Eficaz para este tipo de población adolescente.

Es significativa la aportación que implica el estudio sobre un instrumento creado por Álvarez, Martín Palacio y Di Giusto (2009): *Cuestionario sobre Afrontamiento de problemas y/o resolución de conflictos*, destacando su aplicación inédita a los 1031 adolescentes españoles que conforman la muestra del presente estudio. Para contextos educativos y adolescentes, ha resultado un buen instrumento.

Quiero dejar constancia de la importancia sustantiva del estudio sobre la correlación entre los rasgos de Personalidad Eficaz, reflejadas en las dimensiones que componen el

primer cuestionario, y los Estilos de Afrontamiento y Resolución de Conflictos, reflejados en las dimensiones del segundo cuestionario. Pensamos que se trata de un estudio novedoso, riguroso y necesario. Existen otros estudios realizados por el equipo GOYAD, a partir del constructo *Personalidad Eficaz*, dirigidos a otros segmentos y contextos de población. Consideramos que el presente trabajo viene a confirmar el interés del propio constructo y a ampliar los ámbitos de su aplicación. El *Afrontamiento y resolución de conflictos* es un tema de actualidad y consideramos idóneo el haberlo correlacionado con *Personalidad Eficaz* por el potencial de aplicabilidad que conlleva en contextos educativos, tanto desde el punto de vista evaluativo como de entrenamiento y/o de intervención.

También merece destacar como aportación uno de los retos, convertido en objetivo y transformado en logro: el establecimiento de *Tipologías Modales Multivariadas* en contextos adolescentes:

- Tipo I: Eficaz Desmotivacional
- Tipo II: Eficaz
- Tipo III: Ineficaz
- Tipo IV: Ineficaz Motivacional

En su descripción se encierran como referente las identidades, actitudes y comportamientos de los y las adolescentes actuales, el cómo son, pero también el cómo pueden llegar a ser a través de intervenciones y programas de entrenamiento adecuados.

La significación y aplicabilidad de los resultados del presente trabajo es notoria para aportar los referentes teóricos y empíricos para el diseño de dichos programas, que aporten más opciones enriqueciendo los ya existentes en el ámbito de la *Personalidad Eficaz* y en el del *Afrontamiento y resolución de conflictos*.

Proponemos desde aquí posibles nuevas vías de investigación ampliando la muestra a otros contextos al objeto de comprobar si los resultados se mantienen.

Una nueva vía de investigación que consideramos de interés y actualidad es sobre la correlación entre los posibles programas de entrenamiento en Personalidad Eficaz y su posible correlación con el clima de convivencia en contextos educativos.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO TAPIA, J. y ARCE, E. (1992) Expectativas de control y motivación: El cuestionario EQUO, en Alonso Tapia (Dir). *Motivar en la adolescencia* (pp 135-175). Servicio de publicaciones. Universidad Autónoma de Madrid.
- ALONSO TAPIA, J. (1995) *Orientación educativa: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid. Editorial Síntesis.
- ALZATE, SÁEZ DE HEREDIA R. (1998) *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Serv. Ed. UPV/EHU.
- ALZATE SÁEZ DE HEREDIA, R. (2000) Aprender del conflicto. En Vinyamata, (coord.). *Conflictología y Educación*. Barcelona: Ed. Graó.
- ÁLVAREZ, N., MARTÍN PALACIO, M.E y DI GIUSTO, C. (2009). Cuestionario exploratorio de competencias de desarrollo personales y sociales: afrontamiento de problemas. En F. Vicente Castro (dir.), *Contextos educativos escolares: familia, educación y desarrollo I* (pp. 623-632). Badajoz: Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia, Mayores y Discapacidad.
- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, A., MARTÍN PALACIO, M.E., y DI GIUSTO, C. (2009). Cuestionario exploratorio de competencias personales y sociales: afrontamiento de problemas. *International Journal of developmental and Educational Psychology. (INFAD. Revista de Psicología. Contextos educativos y escolares: Infancia, Educación y Desarrollo) 2, 623-632*
- ANDERSON, C. y BUSHMAN, B.J. (2002) Human Aggression. *Annual Review of Psychology, 53*
- ATKINSON, J. W., & RAYNOR, J.O. (1974) *Motivation and achievement*. Washington, D.C.: V.H. Winston (Halsted Press/Wiley)
- BANDURA, A. (1999) *Auto- Eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. (J. Aldekoa, Trad.) Bilbao: Desclée de Brouwer
- BANDURA, A. (1975) The ethics and social purposes of behavior modification. En C. M. Franks y G. T. Wilson (Eds.), *Annual review of behavior therapy theory and practice* (Vol. 3). New York: Brunner/Mazel
- BANDURA, A. (1977) *Social learning theory*. Eglewood Cliffs. N.J: Prentice Hall.

- BANDURA, A. (1985). Model of causality in social learning theory. In M. J. Mahoney y A. Freeman (Eds.), *Cognition and psychotherapy* (pp. 81-99). New York: Plenum Publishing Corporation.
- BANDURA, A. (1997). *Self Efficacy: the exercise of control*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall
- BAR-ON, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- BECK, A. (1999; 2003) *Prisioneros de odio. Las bases de la ira, la hostilidad y la violencia*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- BENEDETTI, G. (1980). *El Carácter*. En *Enciclopedia Temática de Psicología*. Barcelona: Herder.
- BENTLER, P.M. (2007). Can scientifically useful hypotheses be tested with correlations. *American Psychologists*, 62, 772-782
- BERGER, P. (1967). *The Sacred Canopy: Elements of a Sociological Theory of Religion*. New York: Doubleday.
- BRADBERRY, T. Y GREAVES, J. (2005). *The Emotional Intelligence*. Quick Book. New York: Simon and Schuster.
- BOLLEN, K.A. y LONG, J.S. (1994). *Testing structural equation models*. Newbury Park. CA: Sage
- BOLZ C.H. (1972). *Personality Types en Multivariate Personality*. N.Y.: Ed. By Ralph Maxion Dreger.
- BOWLBY, J. (1993) *El vínculo afectivo*. Buenos Aires. Paidós
- BUENO ÁLVAREZ, J.A.; BERMÚDEZ REY, T. y MARTÍN PALACIO, M.E. (2009) El profesor y el sentimiento de autoeficacia en el ámbito de las competencias del autoconocimiento personal. *Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD. Revista de Psicología. Contextos educativos escolares. Familia, Educación y Desarrollo*. 2, 681-690
- BUKATKO, D; DAELHER, M (1995) *Desarrollo infantil: un enfoque temático*. Oughton Mifflin
- BUSS, A. R.-W. Y POLEY (1979). *Diferencias individuales. Rasgos y factores*. Ciudad de México: Editorial El Manual Moderno S.A
- CASCÓN, F. (2000) *Educar para la paz y la resolución de conflictos*. Barcelona: Cispraxis.

- CASCÓN, F. (2001) *Educación en y para el conflicto*. Cátedra Unesco sobre Paz y Derechos Humanos, Universidad Autónoma de Barcelona.
- CASTELLS, M. (2001) *La era de la información.- Vol. II: El poder de la identidad*. México. Distrito Federal. Siglo XXI Editores.
- CATELL, R.B. (1979). *Rasgos*. Enciclopedia Universal de las Ciencias Sociales. Madrid: Editorial Aguilar.
- CATTEL, R.B., COUTER, M.A., Y TSUJIOJA, B. (1966). The taxonomic recognition of types and functional emergents. In R.B. Cattell (ed). *Handbook of multivariate experimental psychology*. Chicago: Rand McNally.
- COLEMAN, D. (1985) *The Psychology of Self Deception*. Bloomsbury Publishing
- COLEMAN, J; HENDRY, L AND KLOEP, M (2007) *Adolescence and health*. John Wiley & Sons. Chichester: UK, pp. 256
- COSER, L.A. (1956) *The functions of social conflict*. Nueva York: Free Press
- 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.
- CROCKER, P. R. E., EKLUND, R. y KOWALSKI, K. C. (2000). Children's physical activity and physical self-perceptions. *Journal of Sports and Science*, 18, 383-394.
- CRONBACH, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of the tests. *Psychometrika*, 12, 1-16.
- CUETO, C.M.; MARTÍN PALACIO, M.E. Y FUEYO, E. (2009). Cuestionario exploratorio de competencias de desarrollos personales y sociales: expectativas académicas. En F. Vicente Castro (Dir.). *Contextos educativos escolares: familia, educación y desarrollo* (pp. 611-622). Badajoz. *Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia, Mayores y Discapacidad (INFAD de Psicología)*.
- DAPELO, MARCONE, MARTÍN DEL BUEY, MARTÍN, Y FERNÁNDEZ, (2006). Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes. *Psicothema*, vol 18, nº 1, pp 130-134
- DAPELO, MARCONE, MARTÍN DEL BUEY (2007). Cuestionario de Personalidad Eficaz en el contexto de la Educación Técnico-profesional. *Revista de orientación educacional, ISSN 0716-5714, Nº. 39, 2007, págs. 13-29*

- DAPELO, B., MARCONE, R., MARTÍN DEL BUEY, F., MARTÍN PALACIO, E., Y FERNÁNDEZ, A. (2006). Adaptación chilena del Cuestionario de Personalidad Eficaz para Adolescentes. *Psicothema*, 18(1), 130-134.
- DAPELO PERELLANO, B., Y MARTÍN DEL BUEY, F. (2006). Estudiante eficaz en el contexto de formación de profesores. Adaptación del cuestionario de personalidad eficaz en el ámbito universitario. *Revista de Orientación*, 20 (38), 65-79.
- DEUTSCH, M. (1973) *The resolution of conflict: constructive and destructive processes*. New Haven, CT. Yale University Press
- DIAZ-AGUADO, M. J. (2002) *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad. Programa para Educación Secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer
- DIAZ-AGUADO, M. J. (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid. Instituto de la Juventud. Ministerio de Educación y Ciencia.
- DI GIUSTO, C. (2013). *Evaluación de la personalidad eficaz en contextos escolares de educación secundaria: confección, validación y tipificación de un instrumento*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- ESNAOLA, I., GOÑI, A. y MADARIAGA, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica* 13(1), 69-96.
- ERICKSON, E. (1974) *Dimensions of a new identity*. New York. WW Norton
- EVERLY, G.S. (1989) *A Clinical Guide to the Treatment of the Human Stress Response*. New York: Plenum Press
- EYSENCK H. J. (1956). The inheritance of extraversion-introversion. *Acta Psychologica*, 12, 95-110
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1998) *La escuela a examen. Un análisis sociológico*. Madrid. Editorial Pirámide
- FERNÁNDEZ-ABASCAL, E.G. (1997). Estilos y Estrategias de Afrontamiento. En E.G. Fernández-Abascal, F. Palmero, M. Chóliz y F. Martínez (Eds.), *Cuaderno de Prácticas de Motivación y Emoción*. Madrid: Pirámide.
- FERNÁNDEZ ZAPICO, A. (2008) *Estilos de comportamiento emocional adolescente*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- FOLKMAN, S (1984) *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Pub. Co
- FOLGER, JP (1993) *La promesa de la mediación*. Buenos Aires: Ediciones Granica

- FREUD, S. (1937). *Análisis terminable e interminable. Obras completas*, 23, 211-278.
- FRYDENBERG, E; LEWIS, R (1997) Adolescent doping: The Different Ways in Which Boys and Girls Cope. *Journal of adolescence*, 14, 119-133.
- FUEYO, MARTÍN Y DAPELO (2010). Personalidad Eficaz y rendimiento académico: una aproximación integradora. *Revista de Orientación Educativa*, 24 (46), 57-70.
- GALLITAT, R. (1981). Historia de la Caracteriología, En *Enciclopedia de la Psicología y la Pedagogía*. Madrid: Editorial Sedmay-Lidis.
- GALTUNG, J. (1985) *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara
- GALTUNG, J. (1998) *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Guernica Gogoratuz
- GARCÍA VILLALUENGA, L; BOLAÑOS, I; DÍE, F. (2013) El conflicto y la Mediación en el ámbito de la enseñanza superior. Experiencia en la Universidad Complutense. Capítulo libro en *Gestión positiva de conflictos y Mediación en contextos educativos* (Sánchez García-Arista coord.), pág. 163-187. Madrid: Editorial Reus
- GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiples Intelligences*. Nueva York. Basic Books. Versión castellana (2001): *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México. FCE
- GARDNER, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21 st Century*. Nueva York: Basic Books. Versión castellana (2001): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el Siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- GARMEZY, N. & MASTEN, A. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. En E. M. Cummings, A.L. Greene y K.K. Karraker (Eds), *Life-span developmental psychology: perspectives on stress and coping* (pp.151-176)
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books
- GOLEMAN, D. (1998) *La Inteligencia Emocional en la empresa Argentina*. Vergara
- GONZÁLEZ- ARRATIA, L. y VALDEZ, M. (2012). Análisis Factorial Confirmatorio del cuestionario de resiliencia en una muestra de niños. En Díaz Loving, R. Rivera A. S. & Reyes Lagunes, I. (Eds.). *La Psicología Social en México* (pp. 676-681). XIV. AMEPSO: México.

- GOTTESMAN (1936). *Genetic aspects of intelligente Behawoir*. New York: Graw-Hill.
- GRANADOS, P., MARTÍN, E., JUÁREZ, A., GARCÍA, A. (2001) Desarrollo de la Personalidad Eficaz en contextos profesionales. En Martín del Buey (Coord). Oviedo: Fmb.
- GUILFORD, J.P. (1954). *Psychometric Methods*. New York: Mcgraw-Hill
- GUERRA, P., ARNAIZ, A. y DI GIUSTO, C. (2014). Las diferencias de Personalidad Eficaz en población adulta española. *INFAD Revista de Psicología*, nº 1, vol 5
- GUERRA, P., ARNAIZ, A., MARTÍN PALACIO, M.E. y MUÑOZ, I. (2013). El comportamiento emocional adolescente en el marco de la Personalidad Eficaz: perspectivas futuras. En: H. A. Ferreyra y H.A. Labate. *La educación de jóvenes en el futuro. Proyecciones 2030: desafíos y posibilidades. Comunicarte: Córdoba*; p. 94-111.
- HARPER, J. & HOOPES, M. (1990) *Uncovering shame: integrating individuals with their family systems*. New York. W W Norton & Company
- HEATH, D.H. (1965). *Explorations of maturity*. New York: Apleton Century Crofts.
- HERNÁNDEZ P.; ACIEGO DE MENDOZA, R.; GARCÍA, MD. (1991) Programas de salud mental en la escuela: análisis histórico y diferencial. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*. Vol. 44, Nº 2, 241-252
- HEYMANS, G. Y WIERSMAN, E. (1909). *Beiträge zur speziellen Psychologie auf Grund einer Massenuntersuchung. Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane*. Leipzig: Barth.
- HUSS, M.T., & RALSTON, A. (2008). Do batterer subtypes actually matter? Treatment completion, treatment response and recidivism across a batterer typology. *Criminal Justice and Behavior*, 35, 710-724.
- KAGLES, L. (1965). *Los Fundamentos de la Characterología*. Buenos Aires: Paidós
- KINNEY, H. C., KLOMAN, A. S., & Gilles, F. H. (1988) Sequence of central nervous system myelination in human infancy. II. Patterns of myelination in autopsied infants. *Journal of Neuropathology & Experimental Neurology*, 47(3), 217-234.

- KHOLBERG, L. (1973). Continuities in childhood and adult moral development revisited. En: BALTES, P.B.; SCHAIE, H.W. (Eds): *Life-span developmental psychology personality and socialization*. Nueva York: Academic Press.
- LAZARUS, R. (1991) *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press
- LAZARUS, R.S. Y FOLKMAN, S (1986) *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca
- LEDERACH, J.P. (1995) *Conflict Transformation Across Cultures*. Syracuse University Press
- LE SENNE, R. (1945) *Traité de caractérologie*. París: Presses Univ. FR., XII, p 648
- LEWICKI, R.J., SAUNDERS, M. & MINTON, J.W. (1999). *Negotiation*. Boston. Irwin/McGraw-Hill.
- LINDWALL, M. y HASSMÉN, P. (2004). The role of exercise and gender for physical self-perceptions and importance ratings Swedish university students. *Scandinavian Journal of Science and Sports*, 14, 373-380
- LORENZINI, G. (1961). *Caracterología y tipología*. Valencia: editorial Marfil
- MARCOTE, F. (2001). *Tipologías motivacionales y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo
- MARTÍN DEL BUEY, F. (1985). *Tipologías Modales Multivariadas y Rendimiento Académico*. Tesis Doctoral Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense de Madrid.
- MARTÍN DEL BUEY, F (2000) *Cuestionario de personalidad en contextos educativos*. Oviedo: Ediciones Fmb, 2000
- MARTÍN DEL BUEY, GRANADOS, MARTÍN, JUÁREZ, GARCÍA Y ÁLVAREZ, (2000). *Programa Integrado de Acción Tutorial*. IX Congreso Internacional de Infancia y Aprendizaje.
- MARTÍN DEL BUEY; MARTÍN PALACIO; GRANADOS; JUÁREZ; GARCÍA-BENÍTEZ; ÁLVAREZ-FERNÁNDEZ (2001a) *Desarrollo de la Personalidad Eficaz en contextos educativos. Marco conceptual*. Oviedo: Fmb 2001
- MARTÍN DEL BUEY, MARTÍN PALACIO, GRANADOS, JUÁREZ, GARCÍA-BENÍTEZ Y ÁLVAREZ-FERNÁNDEZ (2001b). *Desarrollo de la Personalidad Eficaz en contextos educativos. Módulo I: el Autoconcepto y la Autoestima*. Oviedo: Fmb 2001

- MARTÍN DEL BUEY, MARTÍN PALACIO, GRANADOS, JUÁREZ, GARCÍA-BENÍTEZ Y ÁLVAREZ-FERNÁNDEZ (2001c). *Desarrollo de la Personalidad Eficaz en contextos educativos. Módulo II: Control emocional*. Oviedo: Fmb 2001
- MARTÍN DEL BUEY, MARTÍN PALACIO, GRANADOS, JUÁREZ, GARCÍA-BENÍTEZ Y ÁLVAREZ-FERNÁNDEZ (2001d). *Desarrollo de la Personalidad Eficaz en contextos educativos. Módulo III: Motivación, Atribución y Expectativas*. Oviedo: Fmb 2001
- MARTÍN DEL BUEY, MARTÍN PALACIO, GRANADOS, JUÁREZ, GARCÍA-BENÍTEZ Y ÁLVAREZ-FERNÁNDEZ (2001e). *Desarrollo de la Personalidad Eficaz en contextos educativos. Módulo IV: Afrontamiento y solución de problemas*. Oviedo: Fmb 2001
- MARTÍN DEL BUEY, MARTÍN PALACIO, GRANADOS, JUÁREZ, GARCÍA-BENÍTEZ Y ÁLVAREZ-FERNÁNDEZ (2001f). *Desarrollo de la Personalidad Eficaz en contextos educativos. Módulo V: Habilidades sociales: Asertividad y Empatía*. Oviedo: Fmb 2001
- MARTÍN DEL BUEY, MARTÍN PALACIO, GRANADOS, JUÁREZ, GARCÍA-BENÍTEZ Y ÁLVAREZ-FERNÁNDEZ (2001g). *Desarrollo de la Personalidad Eficaz en contextos educativos. Módulo VI: Habilidades sociales y Comunicación*. Oviedo: Fmb 2001
- MARTÍN DEL BUEY F.; MARTÍN PALACIO, M<sup>a</sup> E. Y FERNÁNDEZ ZAPICO A. (2009). El constructo personalidad eficaz versus competente. *International Journal of developmental and Educational Psychology* , 2, 575-584.
- MARTÍN DEL BUEY, F. (1985). *Tipologías Modales Multivariadas y Rendimiento Académico*. Tesis Doctoral. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense de Madrid.
- MARTÍN DEL BUEY, F. (2003). *Cuestionario de Personalidad Eficaz en Secundaria*. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.
- MARTÍN DEL BUEY, F. (2003). Evaluación de la personalidad eficaz en contextos educativos: Primeros resultados. *Revista de Orientación educacional*. 33-34, 79-101.
- MARTÍN DEL BUEY, F.; FERNÁNDEZ, A.; MARTÍN PALACIO, M<sup>a</sup> E.; DAPELO, B.; MARCONE, R. Y GRANADOS, P. (2008). *Cuestionario de Personalidad Eficaz para la formación profesional*. *Psicothema*, 20 (2), 224-228.
- MARTÍN PALACIO, GONZÁLEZ-CALLEJA, FERNÁNDEZ, DAPELO, MARCONE, BERMÚDEZ Y MARTÍN DEL BUEY (2008). *El constructo de*

*Personalidad Eficaz en contextos educativos*. V Congreso Internacional de Psicología y Educación celebrado en Oviedo, pp 121-122

MARTÍN DEL BUEY, F.; MARTÍN PALACIO, M<sup>a</sup> E. Y FUEYO, E. (2008). *Efficient Personality Questionnaire for Children. Pilot Study*. Comunicación presentada en el III European Congress of Methodology. Oviedo. En Actas del Congreso (p.18).

MARTÍN DEL BUEY, F.; MARTIN PALACIO, M<sup>a</sup> E. Y FERNÁNDEZ, A. (2009). Competencias relacionales: estilos de comportamiento emocional adolescente en el marco de la personalidad eficaz. Diferencias y semejanzas entre británicos y españoles. *International Journal of developmental and Educational Psychology*, 2, 591- 600.

MARTIN PALACIO, M<sup>a</sup> E.; MARTÍN DEL BUEY, F.; Y FERNÁNDEZ, A. (2009). Marco conceptual para las competencias básicas para el aprendizaje. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD. Revista de Psicología. Contextos educativos escolares. Familia, Educación y Desarrollo*. 2, 653-662

MARTÍN DEL BUEY y MARTÍN PALACIO. (2012a) Competencias personales y sociales: personalidad eficaz. Material inédito. Editado en formato digital sin finalidad venal

MARTÍN DEL BUEY y MARTÍN PALACIO (2012b) Competencias personales y sociales: personalidad eficaz. Material inédito. Editado en formato digital sin finalidad venal

MARTÍN SEOANE, G., MOLINA, PULIDO, R. (2011) Diferencias de género en el afrontamiento en la adolescencia. *Cuadernos de Investigación Histórica*, nº 35, pp 157-166

MASLOW, A. H. (1994). *La personalidad creadora*. Barcelona: Editorial Kairós.

MAYER, J.D., y SALOVEY, P. (1997). *La inteligencia de la inteligencia emocional*. *Inteligencia*, 17(4), 433-442.

MAYER, J. D. & SALOVEY, P. (1993). *The intelligence of emotional intelligence*. *Intelligence*, 17, 433–442.

MEILLI, R. (1937). Recherches sur les formes d'intelligence. *Archives de Psychologie*, 22, 201-284

MEYERS, GAMST y GUARINO. (2013). *Performing Data Analysis Using IBM SPSS*. Wiley

MORA, F. (2005). *Cómo funciona el cerebro*. Madrid. Alianza Editorial

- MORAL, J.C., SÁNCHEZ, J.C. y VILLAREAL, M.E. (2010). Desarrollo de una escala Multidimensional Breve de Ajuste Escolar. *Revista electrónica de Metodología Aplicada*. Vol 15, nº 1
- MOORE, C.W. (1986). *The Mediation Process: Practical Strategies for Resolving Conflict*. San Francisco: Jossey- Bass
- MOORE, C.W. (1994). *Negociación y mediación*. Gernika: Gernika Gogoratz
- 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.
- OSBORNE, J.W. (2003). Effect sizes and the disattenuation of correlation and regression coefficients: lesson for a educational Psychology. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8 (11)
- PASTOR YOLANDA E BALAGUER ISABEL (2001), Relaciones entre autoconcepto, deporte y competición deportiva en los adolescentes valencianos. Valencia: *Departamento de Psicología de la Salud. Universidad Miguel Hernández*.
- PENA, M., EXTREMERA, N., & REY, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22, 69-79.
- PETERSEN, DOODY, KURZ, MOHS, MORRIS & RABINS. (2001). A typology of men who batter: Three types derived from cluster analysis. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 246-275
- PETRIDES, K. V. & FURNHAM, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320
- PETRIDES, K.V.; FURNHAM, A. & MARTIN, G.N. (2004). Estimates of emotional and psychometric intelligence: evidence for gender-based stereotypes. *Journal of Social Psychology*, 144, 149-162
- PETRIDES, K.V.; PÉREZ GONZÁLEZ, J.C. & FURNHAM, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21,26-55.
- PIAGET, J. (1954) Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant. *Bulletin de Psychologie*, VII, 12, 700-701.
- PINILLOS J. L. (1978). *Principios de Psicología*. Madrid: Ed. Alianza.

- PIZARRO, J.P. (2012) *Evaluación de competencias personales y sociales en contextos de Educación Primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- REDORTA, J. (2006) *Emoción y conflicto*. Barcelona: Paidós
- ROGERS, C. R. (1977). *Proceso de convertirse en persona* (Vol. 6). Barcelona: Paidós.
- ROMERO, M. (2001). *Motivación, atribución, expectativas y rendimiento académico en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- ROSENBERG, M. (1989) *Society and the adolescent Self-image*. Revised edition. Middletown. Wesleyan University Press
- RUBIN, J.Z., PRUIT, D.G., HEE KIM (1994) *Social conflicto: escalation, stalemate and settlement (2ª edición)*. New York. McGraw- Hill
- SALOVEY, P. & MAYER, J.D. (1990) *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*. Yale University. New Haven. Vol 9, nº 3,185-211.
- SALOVEY, P. y SLUYTER, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- SÁNCHEZ GARCÍA-ARISTA, M.L (2012 a) *Comunicación y conflicto en la adolescencia*. Memoria de la World Mediatio Forum, 2012. Valencia
- SÁNCHEZ GARCÍA-ARISTA, M.L (2012 b) *¿Mediación Escolar o Educativa?* Sevilla. Universidad Pablo Olavide, MEDIATIO, nº 1, pp 28-34
- SÁNCHEZ GARCÍA-ARISTA, M.L y URUÑUELA, P. (2012 c) *Orientaciones para afrontar los conflictos y dificultades familiares. Manual para padres y madres*. Madrid. CEAPA
- SÁNCHEZ GARCÍA-ARISTA, M.L (2013 a) *Gestión positiva de conflictos y Mediación en contextos educativos*. (Coord. y coautora). Madrid: Ed. Reus
- SÁNCHEZ GARCÍA-ARISTA, M.L (2013 b) *Mediación Educativa Contextualizada*. CONVIVES, nº 4. Monográfico sobre Mediación Escolar, pp 22-33
- SÁNCHEZ GARCÍA-ARISTA, M.L (2014) *Nuevas claves en Mediación Educativa*. . Universidad Santiago de Compostela. *Innovación Educativa*, nº 24, pp 5-18
- SAUNDERS, D.G. (1992). A typology of men who batter: Three types derived from cluster analysis. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 246- 275

- SEPÚLVEDA, G (1996) Identidad personal en la edad juvenil. *Boletín de la Sociedad de Neurología y Psiquiatría de la Infancia y la Adolescencia*.
- SIEGEL, D. Y PAYNE, T. (2012) *El cerebro del niño*. Barcelona: Alba Editorial
- SIEGEL, D. (2014) *Tormenta cerebral. El poder y el propósito del cerebro adolescente*. Barcelona: Alba Editorial
- SPRANGER, E. (1928). *Types of men: The psychology and Ethics of personatity*. Hall: Niemger.
- STERNBERG, R.J. (1985). *Beyond IQ. a triarchic theory of human inteligence*. Cambridge. University Press.
- STEIN, M. (1963). Explorations in Typology. In Robert W. White (Eds.), *The estudy of lives: essays on Personality in Honor of Henry A. Murray*. New York : Atherton.
- TOULEMONDE, J. (1961). *La caracterologie, Temperaments, Caracteres Typologie*. Paris: Ed. Payot.
- TYLER, L. E. (1972). *Psicología de las diferencias humanas*. Madrid: Editorial Napova.
- VINYAMATA, E. (2001) *Conflictología: Teoría y práctica en resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel
- VINYAMATA, E. (2003) *Aprender del conflicto*. Barcelona: Graó
- WHITE, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- WATERS, E. & SROUFE, L. A. (1983) Social competence as a developmental construct. *Developmental review*, 3(1), 79-97.
- ZACARÉS, J.J. y SERRA, E. (1998) *Madurez personal: perspectivas desde la Psicología*. Madrid: Pirámide





**ANEXOS**

**ANEXO 01.**

**Nombre del test:** CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ- EDUCACIÓN SECUNDARIA

**Autores:** Equipo de trabajo de la Universidad de Oviedo formado por los miembros siguientes: Dra. Bianca Dapelo Pellerano, Dr. Rodolfo Marcone Trigo, Dr. Francisco Martín del Buey, Dra. María Eugenia Martín Palacio y Dra. Ana Fernández Zapico.

**Fiabilidad:** tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .85

**Número de ítems:** 23

**Administración:** Individual o colectiva.

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

**Aplicación:** Adolescentes

**Normas de corrección:**

El proceso de corrección y obtención de las puntuaciones directas se realiza en la propia hoja. Se calcula el sumatorio de cada columna que corresponde al sumatorio de cada subdimensión.

**Dimensiones:**

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

**Las dimensiones se definen y agrupan de la siguiente forma:**

### 1. Fortalezas del yo

**Autoestima:** *Indicador del grado de aceptación y satisfacción personal que tiene de sí mismo, relacionado con la dimensión Fortaleza 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.*

### 2. Demandas del yo

**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.*

### 3. Retos 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.*

### 4. Relaciones del yo

**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.*

	A.	A.A.	A.S.	A.R.
1. Me acepto como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos				
2. Estudio porque me interesa aprender cosas nuevas				
3. Hago amigos/as con facilidad				
4. Creo que soy una persona valiosa para los otros				
5. Creo que aprobaré todas las asignaturas este semestre.				
6. Cuando tengo que tomar una decisión planifico cuidadosamente lo que voy a hacer				
7. En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a				
8. Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias.				
9. Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar				
10. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos/as.				
11. Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación.				
12. Antes de tomar mis decisiones analizo las posibles consecuencias				
13. Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás.				
14. Me siento muy bien con mi aspecto físico.				
15. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo a resolverlo				
16. Estoy convencido/a que tendré éxito cuando trabaje.				
17. Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee.				
18. Me considero un buen/a estudiante				
19. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos.				
20. Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal				

21. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa.				
22. Nadie me obliga a estudiar, estudio porque yo quiero hacerlo				
23. Creo con toda seguridad que tendré éxito en mis relaciones con los demás.				
SUMA				

**Protocolo de aplicación:**

## CPE-ES/Ch

Este cuestionario pretende obtener información acerca de cómo es usted en general y cómo se desenvuelve en algunos aspectos de su vida diaria. Todos los datos que usted aporte serán tratados de forma absolutamente confidencial por eso se le ruega ser sincero en sus respuestas.

En este cuestionario no hay respuestas correctas ni incorrectas. Elige la alternativa que mejor representa tu manera de ser o comportarte:

1. NUNCA
2. POCAS VECES
3. ALGUNA VEZ
4. MUCHAS VECES
5. SIEMPRE

*Muchas gracias por su colaboración.*

(Alumno)

Rellene por favor:

<b>Identificación</b>
<b>Sexo</b>
<b>Edad</b>
<b>Estudios</b>

**1= Nunca; 2= Pocas veces; 3= Alguna vez; 4= Muchas veces; 5= Siempre**

	<b>Puntaje</b>
1. Me acepto como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos	1 2 3 4 5
2. Estudio porque me interesa aprender cosas nuevas	1 2 3 4 5
3. Hago amigos/as con facilidad	1 2 3 4 5
4. Creo que soy una persona valiosa para los otros	1 2 3 4 5
5. Creo que aprobaré todas las asignaturas este semestre.	1 2 3 4 5
6. Cuando tengo que tomar una decisión planifico cuidadosamente lo que voy a hacer	1 2 3 4 5
7. En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a	1 2 3 4 5
8. Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias.	1 2 3 4 5
9. Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar	1 2 3 4 5
10. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos/as.	1 2 3 4 5
11. Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación.	1 2 3 4 5
12. Antes de tomar mis decisiones analizo las posibles consecuencias	1 2 3 4 5
13. Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás.	1 2 3 4 5
14. Me siento muy bien con mi aspecto fisico.	1 2 3 4 5
15. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo a resolverlo	1 2 3 4 5
16. Estoy convencido/a que tendré éxito cuando trabaje.	1 2 3 4 5
17. Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee.	1 2 3 4 5
18. Me considero un buen/a estudiante	1 2 3 4 5
19. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para	1 2 3 4 5

---

hacer amigos.	
20. Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal	1 2 3 4 5
21. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa.	1 2 3 4 5
22. Nadie me obliga a estudiar, estudio porque yo quiero hacerlo	1 2 3 4 5
23. Creo con toda seguridad que tendré éxito en mis relaciones con los demás.	1 2 3 4 5

**Anexo 02****ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO (cuad.)**

APELLIDOS	NOMBRE
CURSO Y GRUPO	
SEXO	AÑOS
CENTRO	

**INSTRUCCIONES**

Los estudiantes suelen tener ciertas preocupaciones o problemas sobre temas diferentes, como la escuela, el trabajo, la familia, los amigos, el mundo en general, etc. ¿Cuál es la preocupación principal en tu vida?

En este Cuestionario encontrarás una lista de formas diferentes con las que la gente de tu edad suele encarar una gama amplia de problemas o preocupaciones. Deberás indicar, marcando la casilla correspondiente, las cosas que tú sueles hacer para enfrentarte al problema o dificultad concreta que acabas de describir. En cada afirmación debes marcar en la el número 1, 2, 3, 4 y 5 según creas que es tu manera de reaccionar o de actuar. No hay respuestas correctas o erróneas. No dediques mucho tiempo a cada frase; simplemente responde lo que crees que se ajusta mejor a tu forma de actuar.

No me ocurre nunca o no lo hago	<b>1</b>
Me ocurre o lo hago raras veces	<b>2</b>
Me ocurre o lo hago algunas veces	<b>3</b>
Me ocurre o lo hago a menudo	<b>4</b>
Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia	<b>5</b>

Por ejemplo, si algunas veces te enfrentas a tu problema mediante la acción de <<Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema>>, deberías marcar la 3 como se indica a continuación:

1. Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema



No hay respuestas correctas o erróneas. No dediques mucho tiempo a cada frase; simplemente responde lo que crees que se ajusta mejor a tu forma de actuar.

**RECUERDA QUE DEBES CONTESTAR SINCERAMENTE YA QUE, EN CASO CONTRARIO, LA INFORMACIÓN OBTENIDA NO SERVIRÁ PARA TU ORIENTACIÓN.**

Espera a que se de la señal para empezar.

NOTA: se han redactado las frases en masculino para facilitar su lectura. Cada persona deberá adaptarlas a su propio sexo.

No me ocurre nunca o no lo hago	<b>1</b>
Me ocurre o lo hago raras veces	<b>2</b>
Me ocurre o lo hago algunas veces	<b>3</b>
Me ocurre o lo hago a menudo	<b>4</b>
Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia	<b>5</b>

ITEMS	CO N	ALT	IN F	NRE	DTE	CUL
1-Intento averiguar cuál es la causa principal del problema						
2-Intento sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando otras drogas (no medicamenteos)						
3-Me planteo las alternativas posibles						
4-Consigo información, consejo o ayuda de una persona en quien confío o de un profesional						
5-Me siento responsable de la solución						
6-Me doy por vencido con facilidad						
7-No me siento con fuerza ni habilidades para afrontar situaciones de tensión						
8-Me dedico a resolver el problema poniendo en juego todas mis capacidades.						
9-Pienso en lo que estoy haciendo y por qué						
10-Me evado, lloro, grito y descargo tensión						
11-Pienso en distintas formas de afrontar el problema						
12-Me considero culpable de mis problemas						
13-Me bloqueo. Soy incapaz de hacer nada						
14-Busco información sobre el problema						
15-Me doy cuenta de que yo mismo me hago difíciles las cosas						
16-Considero otros puntos de vista y trato de tenerlos en cuenta						
17-Echo la culpa a otros de lo que me pasa						
18-Hablo con amigos para que me ayuden a buscar la solución						
19-Traslado mis frustraciones y mi rabia a otros						
20-Trabajo intensamente para no pensar						
21-Hablo con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema						
22-Me critico a mí mismo						
23-Me siento incapaz de resolver el problema						
24-Hablo del tema con personas competentes						
SUMA SÍ						

APELLIDOS  
CURSO Y GRUPO  
SEXO

NOMBRE

AÑOS

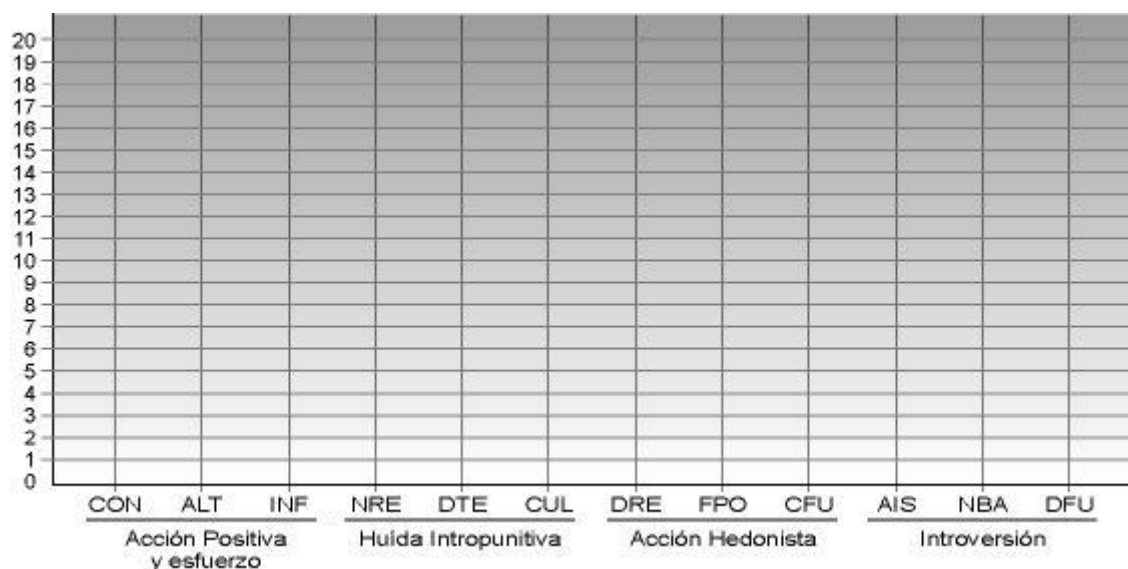
COLEGIO

ITEMS	DRE	FPO	CFU	AIS	NBA	DFU
25-Deseo que suceda un milagro						
26-Nunca busco ayuda						
27-Busco diversiones relajantes						
28-Me aislo y procuro que nadie se entere						
29-Busco compartir el problema con alguien que me entienda						
30-Temo que aún pueda empeorar el problema						
31-Trato de tener una visión alegre de la vida						
32-No busco información sobre mi problema						
33-Confío en que al final tendré buena suerte						
34-Me fijo en lo positivo						
35-Evito que otros se enteren de lo que me preocupa						
36-Evito pedir ayuda a mis amigos y conocidos						
37-Encuentro una forma de relajarme: oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la televisión.						
38-Guardo mis sentimientos para mí sólo						
39-Los demás no tienen ni idea de mis problemas, así que no merece la pena contárselos a nadie						
40-Me fijo en el aspecto positivo de las cosas y pienso en las cosas buenas						
41-Evito estar con la gente						
42-Sólo cuento conmigo mismo para solucionar mis problemas						
43-Me acuerdo de los que tienen problemas peores, de forma que el mío no parezca tan grave						
44-No confío en profesionales que puedan aconsejarme o ayudarme						
45-Confío en que se arreglarán las cosas por sí mismas						
46-Hago deporte						
47-Creo que los demás no me ayudarán con mis problemas						
48-Imagino que las cosas van a ir mejor						
SUMA						

## INSTRUCCIONES PARA LA CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN

Suma por columnas las puntuaciones que hayas puesto.

Después, ve a la tabla y coloca las puntuaciones que tengas como resultado según corresponda en cada columna.



## Interpretación

CON: Concentración

ALT: Buscar alternativas

INF: Buscar información

NRE: No resolver el problema

DTE: Descargar la tensión

CUL: Culpabilidad

DRE: Diversiones relajantes

FPO: Fijarse en lo positivo

CFU: Confianza futura

AIS: Aislamiento

NBA: No buscar ayuda

DFU: Desconfianza futura

**Comentario:**

Este cuestionario pretende medir la forma con que habitualmente nos enfrentamos a los problemas. Se consideran cuatro formas de afrontarlo, siendo la más pertinente la que supone que la persona hace una acción positiva y de esfuerzo para solucionarlo. Son menos pertinentes las de huida, la de acción hedonista o evasiva y de refugiarse en si mismo tirando la toalla como se dice vulgarmente.

En la gráfica se puede observar la altura que alcanza las columnas y en torno a cuál de las cuatro formas se agrupan. La forma cuya suma de columnas alcanza mayor puntuación define el estilo o forma habitual que se emplea para afrontarlos.

**ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS (Alumno)**

NOMBRE Y APELLIDOS:

EDAD:

SEXO:

CURSO, GRUPO Y CENTRO:

No me ocurre nunca o no lo hago	<b>1</b>
Me ocurre o lo hago raras veces	<b>2</b>
Me ocurre o lo hago algunas veces	<b>3</b>
Me ocurre o lo hago a menudo	<b>4</b>
Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia	<b>5</b>

ITEMS	RESPUESTAS
1-Me dedico a resolver lo que está provocando el problema.	<b>1 2 3 4 5</b>
2-Intento sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando otras drogas (no medicamentosos)	<b>1 2 3 4 5</b>
3-Me planteo las alternativas posibles	<b>1 2 3 4 5</b>
4-Consigo información, consejo o ayuda de un profesional	<b>1 2 3 4 5</b>
5-Me siento culpable	<b>1 2 3 4 5</b>
6-Simplemente, me doy por vencido	<b>1 2 3 4 5</b>
7-Carezco de recursos para afrontar la situación	<b>1 2 3 4 5</b>
8-Me dedico a resolver el problema poniendo en juego todas mis capacidades.	<b>1 2 3 4 5</b>
9-Pienso en lo que estoy haciendo y por qué	<b>1 2 3 4 5</b>
10-Me evado, lloro, grito y descargo tensión	<b>1 2 3 4 5</b>
11-Pienso en distintas formas de afrontar el problema	<b>1 2 3 4 5</b>

12-Me considero culpable de mis problemas	1 2 3 4 5
13-Soy incapaz de hacer nada, así que no hago nada	1 2 3 4 5
14-Busco información sobre el problema	1 2 3 4 5
15-Me doy cuenta de que yo mismo me hago difíciles las cosas	1 2 3 4 5
16-Considero otros puntos de vista y trato de tenerlos en cuenta	1 2 3 4 5
17-Cambio las cantidades de lo que como, bebo o duermo	1 2 3 4 5
18-Me uno a gente que tiene el mismo problema para conocer sus opiniones y ver si estas pueden servirme para resolver mi problema	1 2 3 4 5
19-Traslado mis frustraciones y mi rabia a otros	1 2 3 4 5
20-Trabajo intensamente	1 2 3 4 5
21-Hablo con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema	1 2 3 4 5
22-Me critico a mí mismo	1 2 3 4 5
23-Me siento incapaz de resolver el problema	1 2 3 4 5
24-Hablo del tema con personas competentes	1 2 3 4 5
25-Deseo que suceda un milagro	1 2 3 4 5
26-Nunca busco ayuda	1 2 3 4 5
27-Busco diversiones relajantes	1 2 3 4 5
28-Me aislo y procuro que nadie se entere	1 2 3 4 5
29-Busco tiempo para actividades de ocio	1 2 3 4 5
30-Desconfío de todo el mundo	1 2 3 4 5
31-Trato de tener una visión alegre de la vida	1 2 3 4 5
32-No busco información sobre mi problema	1 2 3 4 5
33-Pido a Dios que cuide de mí	1 2 3 4 5
34-Me fijo en lo positivo	1 2 3 4 5
35-Evito que otros se enteren de lo que me preocupa	1 2 3 4 5

36-Evito pedir ayuda a mis amigos y conocidos	1 2 3 4 5
37-Encuentro una forma de relajarme; por ejemplo, oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la televisión.	1 2 3 4 5
38-Guardo mis sentimientos para mí sólo	1 2 3 4 5
39-Los demás no tienen ni idea de mis problemas, así que no merece la pena contárselos a nadie	1 2 3 4 5
40-Me fijo en el aspecto positivo de las cosas y pienso en las cosas buenas	1 2 3 4 5
41-Evito estar con la gente	1 2 3 4 5
42-Sólo cuento conmigo mismo para solucionar mis problemas	1 2 3 4 5
43-Me acuerdo de los que tienen problemas peores, de forma que el mío no parezca tan grave	1 2 3 4 5
44-Me da igual saber qué profesionales pueden aconsejarme o ayudarme	1 2 3 4 5
45-Confío en que se arreglen las cosas	1 2 3 4 5
46-Hago deporte	1 2 3 4 5
47-Creo que los demás no me ayudarán con mis problemas	1 2 3 4 5
48-Imagino que las cosas van a ir mejor	1 2 3 4 5
SUMA	

*“No me des notas.*

*Enséñame que puedo”*

*Mari Luz Sánchez García- Arista*