



**UNIVERSIDAD DE MURCIA**  
**ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO**

**Competencias Personales y Sociales en Familias  
en Situación de Pobreza y/o Exclusión Social**

**D<sup>a</sup> María Pina Castillo**

2020





## UNIVERSIDAD DE MURCIA

### ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**Doctorado en Educación**

**Políticas, prácticas y evaluación en contextos formativos y socioeducativos**

**Tesis doctoral:**

Competencias personales y sociales en familias en situación  
de pobreza y/o exclusión social

**Directores:**

Dr. Juan Benito Martínez

Dra. M. Ángeles Hernández Prados

**Tutora:**

Dra. M. Ángeles Hernández Prados

**Presentada por:**

María Pina Castillo

Murcia, 2020





**DOCTORADO INTERNACIONAL**

UNIVERSIDAD DE BOLOGNA

Departamento de Ciencias de la Educación: Giovanni Maria Bertin

**Mención internacional**

**Tutora de la Universidad de Bologna**

Silvia Demozzi

**Periodo de la estancia:**

de noviembre de 2018 a marzo de 2019





# Asociación Columbares

## **DOCTORADO INDUSTRIAL**

Proyecto socioeducativo “Caixa Proinfancia” de atención a familias  
en situación de pobreza y/o exclusión social

## **Mención industrial**

**Tutora de la Asociación Columbares**

Úrsula Rocamora Lájara

**Periodo de investigación:**

cursos académicos 2016-2017 y 2017-2018

### **Aclaraciones:**

**I:** siendo conscientes que el lenguaje es una de las manifestaciones de desigualdad más presentes, se opta por el género gramatical masculino para referirse a ambos sexos con el claro objetivo de facilitar la comprensión y lectura.

**II:** con la finalidad de ser respetuosos con la lengua española, solamente se utilizarán anglicismos en caso de que no exista alternativa en español.

**III:** debido a lo novedoso de la mención industrial y a la confusión que genera su nombre, se considera necesario hacer una clarificación. La mención industrial supone la realización de la investigación de la tesis doctoral en el marco laboral, en este caso en la Asociación Columbares, existiendo un contrato laboral con la misma.



# Agradecimientos

*Qué bonito es tener tanto que agradecer, aunque si tuviera que hacer justicia, este sería sin lugar a duda el capítulo más largo.*

*Durante estos cuatro años, han sido muchas las personas que me han acompañado en este camino que, aunque todavía necesito distancia para hacer balance, me ha traído más momentos buenos que malos (o eso creo).*

*En primer lugar, quiero agradecer a los artífices de todo esto, a mis directores, mi familia académica, Juan Benito Martínez y M.<sup>a</sup> de los Ángeles Hernández Prados.*

*A Juan Benito, por estar siempre dispuesto a escucharme y aconsejarme, por ser tan justo, humilde y a la vez tan grande, el aprendizaje que me llevo va más allá de lo académico.*

*A M.<sup>a</sup> Ángeles, solo tengo palabras de admiración y respeto por el trabajo que hace, irradia pasión y la transmite. Gracias, muchas gracias por la paciencia, por todo el esfuerzo que le ha dedicado a esta tesis, por ponerle tantas ganas y por compartir la misma ilusión que yo. Por acompañarme en mi última etapa en Bolonia y por ser tan generosa. No tengo palabras que expresen el amor y el respeto que siento por ti.*

*A todas y cada una de las familias de la Asociación Columbares que han participado en esta investigación, sin su colaboración esta investigación no habría sido posible, gracias al esfuerzo puesto en cada cuestionario. Es una lástima no poder reflejar un trocito de cada historia de vida, sois todo un ejemplo de superación y os admiro.*

*Al equipo de investigación GOYAD, por su colaboración en esta investigación, en especial a las doctoras M.<sup>a</sup> Eugenia Martín Palacio y Cristina di Giusto Valle.*

*A la Asociación Columbares y a mis compis del programa Caixa Proinfancia, está de más decir que el éxito de la investigación es gracias a vuestra dedicación y compromiso, gracias por preocuparos como si fuera vuestra. Mención especial a Úrsula, por facilitarme tanto las cosas.*

*A Hassan de la Asociación Columbares y Amal de Murcia Acoge, los mediadores culturales de esta investigación, gracias y mil gracias por vuestra colaboración.*

*A mi Gunita, por todas las traducciones al inglés y por ser la mejor amiga que se puede tener.*

*A los mejores alumnos de prácticas Almudena y Karim. A Almudena, eres espectacular, por el empeño, por las codificaciones y por recorrer conmigo todos los coles e institutos. A Karim, el mediador de árabe de la prueba piloto, porque sin ti no podría haber llegado a tantas familias. Gracias, sois geniales.*

*A mi tutora de la estancia internacional de la Universidad de Bolonia, Silvia Demozzi, por abrirme un mundo académico fascinante y a Marta Ilardo por ser tan especial. Sois un regalo que la vida me ha hecho.*

*A la Universidad de Bolonia y al Palazzo Paleotti, por enseñarme una vez más que no hay nada más valioso que la diversidad, que lo diferente no solo es precioso sino también enriquecedor. A todas las personas que me habéis acompañado en mi estancia, ha sido un sueño hecho realidad. En especial a Pino, Daniela, Marta y Alpha.*

*A mi Viviana y a Filippo (il cinghiale), por ofrecerme la mejor habitación de Bolonia. Gracias por ser magia, me encantáis.*

*Y como no, a todos mis compis de doctorado, en especial a Tere, Inma y Laura y es que como dice el dicho, “mal de muchas, consuelo de tontas” es un alivio saber que no soy la única. Especial mención a mi Laurica, compartiendo la misma lucha y sufriendo el mismo director, y es que después de esta experiencia (por llamarla de algún modo) no somos ni de lejos las mismas, el bagaje y el progreso (y algo así como la templanza) han sido brutales.*

*A Mari Paz García Sanz, por su valiosa colaboración en la parte cuantitativa. Mil gracias por ser tan generosa.*

*Siendo este un trabajo sobre familia no podía desaprovechar la oportunidad para disculparme y agradecerle a todas y cada una de las personas que conforman la mía (la de sangre y la que se elige) por el tiempo ausente, por la comprensión y el apoyo. Porque siendo una lotería, no podía haberme tocado la mejor familia, la más grande y la más unida. Qué fácil es todo a vuestro lado. Soy todo lo que soy gracias a vosotros.*

*A mis padres, por tanto... A mi padre por esos días y esas noches de verano en Torrevieja que conseguían que no me sintiera tan sola, ordenando, codificando, repasando... A mi madre por el simple hecho de existir, por ser lo que más quiero en este mundo, gracias por tu amor incondicional, por mimarme y consentirme y por coserme las alas una y otra vez.*

*A mis hermanos. A los pequeños, por ser activismo y revolución, no os imagináis el orgullo que siento por vosotros, sois todo un ejemplo a seguir, gracias por cambiar el mundo con cada pequeña y grande acción. A mi hermano mayor, por enseñarme que las diferencias enriquecen. A mis hermanas de otra madre, Loli y Esmeralda, y a mi segunda madre Antonia, porque simplemente os quiero y soy feliz de teneros en mi vida.*

*A Mauri, el amor de mi vida por tanta paciencia. Por quererme, cuidarme, apoyarme, respetarme y sobre todo por darme alas. Te quiero.*

*Al lugar donde se gestó todo, el barrio del espíritu santo de Espinardo, porque he vivido la experiencia profesional más difícil y dura, y al mismo tiempo más enriquecedora. A todos mis niños, llevo cada historia grabada a fuego, me habéis hecho mejor profesional y también mejor persona.*

*A mis primos por hacerme el regalo más bonito que me podían hacer. Especial mención a Mariam por ayudarme tanto. Gracias.*

*A todas y cada una de mis amigas, por vuestro interés, apoyo y preocupación, aun cuando he estado tan ausente. Gracias por vuestra paciencia y comprensión. Os quiero.*

*Especial mención no solo en lo profesional y su aportación en esta tesis, sino también en lo personal: a Celia, Beatriz y Cristina. A Celia, porque tu mera existencia me hace feliz, gracias por ser tan generosa conmigo. A Beatriz y Cristina, mis compis preciosas de la que tanto he aprendido.*

*A la educación social, la carrera más bonita del mundo, por permitirme ser feliz dedicándome a lo que amo.*

*A todas las mujeres de mi vida, en especial a mi madre y a mis tías. A ellas, que no corrieron la misma suerte que yo de poder estudiar por el simple hecho de ser mujer o de no contar con los recursos necesarios, estoy completamente convencida de que esta sociedad se ha perdido a grandísimas profesionales. Esto va también por vosotras.*

*Dedico esta tesis a todas las personas que por cualquier condición social y/o cultural no tienen la oportunidad de tener una vida digna y en paz. Ojalá algún día el amor gane al miedo, ojalá el lugar en el que nazcas no dicte los derechos que tienes. Ojalá no existieran tantas injusticias.*

*Mi pequeño homenaje a todas las personas que luchan por un mundo mejor.*

María Pina Castillo

“No es preciso que nadie civilice al ser humano, lo consigue solo cuando le dejan vivir, amar y pensar en libertad.”

## RESUMEN

La finalidad de la presente tesis doctoral es conocer las competencias personales y sociales de las familias que se encuentran en situación de pobreza y/o exclusión social en la Región de Murcia, a través del constructo de Personalidad Eficaz. En esta investigación existen dos circunstancias básicas que resultan imprescindibles para considerar que son familias en situación de pobreza y/o exclusión social: la primera, que pertenecen a zonas de acción preferente y la segunda que no alcanzan unos requisitos económicos mínimos. La muestra del estudio incluye a los miembros de las familias con las que lleva a cabo una intervención socioeducativa la Asociación Columbares en el programa Caixa Proinfancia en la Región de Murcia, a los que se le aplica un cuestionario adaptado a cada grupo de edad (infancia, adolescencia y adultez). El instrumento contempla diez dimensiones agrupadas en cuatro categorías: Fortalezas del yo (autoconcepto y autoestima), Demandas del yo (motivación, expectativas y atribución), Retos del yo (afrentamiento de problemas y toma de decisiones) y Relaciones del yo (empatía, asertividad y comunicación). Las preguntas de investigación que nos planteamos para resolver son: ¿cuáles son las competencias personales y sociales de las familias en situación de pobreza y exclusión social? ¿qué interrelación existe entre las competencias personales y sociales de los miembros de una misma familia? y ¿existe alguna conexión entre aspectos sociodemográficos y las competencias personales y sociales? En primer lugar, se hace una revisión bibliográfica para la elaboración del marco teórico, donde se incluye la literatura más pertinente con respecto al tema objeto de estudio: las competencias personales y sociales, la construcción de la personalidad, el constructo de la Personalidad Eficaz, las familias en situación de pobreza y/o exclusión social y las investigaciones más relevantes realizadas en este ámbito. En segundo lugar, se elabora el marco empírico que incluye los objetivos, la metodología, los instrumentos de recogida de información, el análisis de datos y los resultados. Por último, se redacta la discusión y las conclusiones que desvelan datos de utilidad para todos aquellos profesionales que trabajan con estas familias.

**Palabras clave:** competencias personales y sociales, familias, pobreza, exclusión social, educación social.

## **ABSTRACT**

The purpose of this doctoral thesis is to get to know the personal and social skills of families who are in a situation of poverty and/or social exclusion in the Region of Murcia, through the construct of Effective Personality. There are two basic circumstances that are essential to consider that the families are in a situation of poverty and social exclusion: first, they belong to priority action areas and, second, they do not meet minimum economic requirements. The sample of the study includes the members of the families with whom works the Columbares Association in the Caixa Proinfancia program in the Region of Murcia, to whom a questionnaire adapted to each age group is applied (children, adolescent and adult). The instrument contemplates ten dimensions grouped in four categories: the Strengths of oneself (self-concept and self-esteem), Demands of oneself (motivation, expectations and attribution), Challenges of oneself (dealing with problems and facing challenges) and Relationships of oneself (emphaty, assertiveness and communication). The research questions that we set out to solve are: What are the personal and social competences of families in situations of poverty and social exclusión?, What interrelation exists between the personal and social competences of the members of the same family? and Is there any connection between sociodemographic aspects and personal and social competences? In the first place, a bibliographic review is made for the elaboration of the theoretical framework, where the most relevant literature is included with respect to the subject matter of the study: the personal and social competences, the construction of the personality, the construct of Effective Personality, the families in situation of poverty and social exclusion and the researches carried out in this field. Secondly, the empirical framework is elaborated, which includes the objectives, the methodology, the instruments for collecting information, the analysis of data and the results. Finally, the discussion and conclusions are written that reveal useful information for all those people that work with families in a situation of poverty and / or social exclusion.

**Keywords:** personal and social skills, families, poverty, social exclusion, social education

## RIASSUNTO

Lo scopo di questa tesi di dottorato è conoscere le competenze personali e sociali delle famiglie che si trovano in una situazione di povertà ed esclusione sociale nella regione di Murcia, attraverso il costrutto della Personalità Efficace. In questa ricerca si sono adottati due criteri fondamentali per identificare le famiglie in situazioni di povertà e/o esclusione sociale: (i) l'appartenenza a settori vulnerabili, (ii) il mancato raggiungimento di requisiti economici minimi. Il campione dello studio comprende i membri delle famiglie con cui l'Associazione Columbares svolge un intervento socio-educativo nel programma Caixa Proinfancia nella regione di Murcia, a cui viene sottoposto un questionario adattato a ciascuna fascia di età (bambini, adolescenti e adulti). Lo strumento comprende dieci dimensioni raggruppate in quattro categorie: Autoefficacia del sé (autoconcetto e autostima), Richieste del sé (motivazione, aspettative e attribuzione), Sfide del sé (confronto del problema e processo decisionale) e Relazioni del sé (empatia, assertività e comunicazione). Gli interrogativi di ricerca che ci proponiamo di risolvere sono i seguenti: Quali sono le competenze personali e sociali delle famiglie in situazioni di povertà ed esclusione sociale? Quale relazione esiste tra le competenze personali dei membri della stessa famiglia? C'è una connessione tra aspetti sociodemografici e competenze personali e sociali? In primo luogo, viene effettuata una ricerca bibliografica per l'elaborazione del quadro teorico, che include la letteratura più pertinente relativa all'argomento in esame: competenze personali e sociali, costruzione della personalità, costruzione della Personalità Efficace, famiglie in situazioni di povertà e/o esclusione sociale e le ricerche svolte in questo settore. In secondo luogo, viene elaborato il quadro sperimentale che include gli obiettivi, la metodologia, gli strumenti di raccolta delle informazioni, l'analisi dei dati e i risultati. Infine, vengono scritte le discussioni e presentate le conclusioni che rivelano dati utili per tutti quei professionisti che lavorano con queste famiglie.

**Parole chiave:** competenze personali e sociali, famiglie, povertà, esclusione sociale, educazione sociale.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	29
BIBLIOGRAFÍA.....	32

## CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN.....	37
1. LA PERSONALIDAD EFICAZ.....	40
1.1. Aproximación al concepto de personalidad.....	41
1.1.1. Temperamento, carácter y personalidad.....	48
1.1.2. Teorías sobre la construcción de la personalidad.....	52
1.2. El constructo de Personalidad Eficaz.....	58
1.3. Dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz.....	64
1.4. Las competencias personales y sociales.....	67
2. FAMILIAS EN SITUACIÓN DE POBREZA Y/O EXCLUSIÓN SOCIAL Y PERSONALIDAD EFICAZ.....	72
2.1. La función educativa de la familia.....	72
2.2. Familias, pobreza y exclusión social.....	80
2.2.1. Familias en situación de pobreza y/o exclusión social en la Región de Murcia.....	85
2.3. El desarrollo de la Personalidad Eficaz en familias en situación de pobreza y/o exclusión social.....	87
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN DE LA PERSONALIDAD EFICAZ EN LA INVESTIGACIÓN.....	92
3.1. Estudios sobre Personalidad Eficaz.....	93
3.1.1. Tipologías modales multivariadas en Personalidad Eficaz.....	103
3.1.2. Intervención en Personalidad Eficaz	
3.2. Estudios sobre la Personalidad Eficaz desde el contexto de familia.....	114



3.3. Estudios de la Personalidad Eficaz en contextos de pobreza y/o exclusión social.....	119
BIBLIOGRAFÍA.....	122

**CAPÍTULO II  
DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

INTRODUCCIÓN.....	149
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	151
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	157
3. ENFOQUE METODOLÓGICO.....	158
4. POBLACIÓN Y PARTICIPANTES.....	160
4.1. Delimitación de la población.....	160
4.2. Proceso muestral.....	163
4.3. Descripción de los participantes.....	165
4.3.1. Infancia.....	166
4.3.2. Adolescencia.....	169
4.3.3. Adultos.....	172
5. SELECCIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS CUESTIONARIOS DE PERSONALIDAD EFICAZ.....	177
5.1. Selección del instrumento de recogida de información.....	177
5.2. Cuestionario de competencias personales y sociales en infancia.....	180
5.3. Cuestionario de competencias personales y sociales en adolescencia.....	181
5.4. Cuestionario de competencias personales y sociales en adultez.....	184
5.5. Relación entre los instrumentos de recogida de información.....	186
6. PROCESO DE APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	186
6.1. Proceso de pilotaje de los cuestionarios.....	187
6.2. Traducción del cuestionario al árabe.....	189
6.3. Sistema de codificación de los cuestionarios de los miembros de la unidad familiar.....	191

6.4.	Proceso de formación a los educadores de Columbares implicados en la aplicación de los instrumentos de recogida de información.....	192
6.4.1.	Elaboración de un protocolo de aplicación.....	193
6.4.2.	Sesión formativa.....	196
6.5.	Cronograma del proceso de aplicación.....	199
7.	VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN.....	199
8.	PROCESO DE INVESTIGACIÓN Y CRONOGRAMA.....	201
9.	TRATAMIENTO ESTADÍSTICO DE LOS DATOS.....	206
9.1.	Proceso de creación de la base de datos y posterior codificación de los cuestionarios.....	206
9.2.	Organización y vaciado de datos.....	208
9.3.	Análisis de fiabilidad de Cronbach.....	209
9.4.	Análisis factorial.....	210
9.5.	Análisis de normalidad.....	211
9.6.	Análisis descriptivo e inferencial.....	211
9.7.	Análisis clúster.....	212
9.8.	Coeficiente de correlación de Spearman.....	213
	BIBLIOGRAFÍA.....	213

### CAPÍTULO III ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

	INTRODUCCIÓN.....	221
1.	NIVELES DE COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES EN LOS NIÑOS, ADOLESCENTES Y ADULTOS.....	222
1.1.	La Personalidad Eficaz en la infancia.....	223
1.1.1.	Análisis descriptivo de la Personalidad Eficaz en infancia.....	223
1.1.2.	Estadística inferencial de la Personalidad Eficaz en infancia.....	237
1.2.	La Personalidad Eficaz en adolescencia.....	251
1.2.1.	Análisis descriptivo de la Personalidad Eficaz en adolescencia...	251
1.2.2.	Estadística inferencial de la Personalidad Eficaz en adolescencia.....	263
1.3.	La Personalidad Eficaz en adultez.....	276

1.3.1.	Análisis descriptivo de la Personalidad Eficaz en adultez.....	276
1.3.2.	Estadística inferencial de Personalidad Eficaz en adultez.....	288
2.	PERFILES EN INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE PERSONALIDAD EFICAZ.....	309
2.1.	Perfiles en infancia.....	310
2.1.1.	Perfil 1 en infancia.....	317
2.1.2.	Perfil 2 en infancia.....	325
2.2.	Perfiles en adolescencia.....	332
2.2.1.	Perfil 1 en adolescencia.....	337
2.2.2.	Perfil 2 en adolescencia.....	345
3.	PERFILES FAMILIARES EN INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE PERSONALIDAD EFICAZ.....	352
3.1.	Perfiles 1 en adultos.....	358
3.2.	Perfil 2 en adultos.....	373
4.	RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES DE NIÑOS Y ADOLESCENTES Y SU FAMILIA.....	385
	BIBLIOGRAFÍA.....	393

## CAPÍTULO IV DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

	INTRODUCCIÓN.....	397
1.	CONCLUSIONES QUE SE DESPRENDEN DE LA REVISIÓN TEÓRICA.....	398
1.1.	Los aspectos ambientales resultan determinantes en el desarrollo de la Personalidad Eficaz.....	399
1.2.	Las competencias personales y sociales en contextos en situación de pobreza y/o exclusión social.....	400
2.	DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS EN BASE A LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	401
2.1.	Competencias personales y sociales en familias en situación de pobreza y/o exclusión social.....	403
2.1.1.	Competencias personales y sociales en infancia.....	404
2.1.2.	Competencias personales y sociales en adolescencia.....	412

2.1.3.	Competencias personales y sociales en adultez.....	417
2.2.	Perfiles de Personalidad Eficaz en infancia, adolescencia y adultez en situación de pobreza y/o exclusión social.....	422
2.3.	Relación entre las competencias personales y sociales en infancia y adolescencia y sus familias.....	439
3.	CONCLUSIONES.....	440
4.	LIMITACIONES Y LOGROS DE LA INVESTIGACIÓN.....	444
4.1.	Implicaciones de la investigación.....	447
5.	LINEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	448
	BIBLIOGRAFÍA.....	449

## CAPÍTULO V MENCION INTERNACIONAL

	INTRODUZIONE.....	463
	CONCLUSIONI.....	466

## CAPÍTULO VI ANEXOS

	ANEXO I: CARACTERÍSTICAS GENERALES CPE-PRIMARIA.....	473
	ANEXO II: CARACTERÍSTICAS GENERALES CPE-ADOLESCENTES.....	474
	ANEXO III: CARACTERÍSTICAS GENERALES CPE-ADULTOS.....	475
	ANEXO IV: AUTORIZACIÓN RESPONSABLE DEL PROGRAMA.....	476
	ANEXO V: CONSENTIMIENTO INFORMADO FAMILIAS.....	477
	ANEXO VI: AUTORIZACIÓN DE LA APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS.....	478
	ANEXO VII: PROTOCOLO DE APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO.....	479
	ANEXO VIII: EVALUACIÓN DE LA SESIÓN FORMATIVA.....	482
	ANEXO IX: AUTORIZACIÓN CUESTIONARIO ÁRABE.....	484
	ANEXO X: CUESTIONARIO INFANCIA.....	485
	ANEXO XI: CUESTIONARIO ADOLESCENCIA.....	489
	ANEXO XII: CUESTIONARIO ADULTEZ.....	493
	ANEXO XIII: CUESTIONARIO DE ADULTOS TRADUCIDO AL ÁRABE.....	497
	ANEXO XIV: PROTOCOLO DE APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO EN ÁRABE.....	501
	ANEXO XV: PRIMER DENDOGRAMA EN INFANCIA.....	502
	ANEXO XVI: PRIMER DENDOGRAMA EN ADOLESCENCIA.....	503
	ANEXO XVII: PRIMER DENDOGRAMA EN ADULTEZ.....	504

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Factores y facetas de modelo de los cinco grandes	57
Tabla 2. Competencias personales y sociales según dimensiones y categorías.	64
Tabla 3. Conceptos en torno a las competencias	69
Tabla 4. Tipos de familias más habituales	73
Tabla 5. Necesidades fundamentales de los niños	76
Tabla 6. Lugar que ocupan entre los hermanos	115
Tabla 7. Muestra	164
Tabla 8. Distribución por edad, sexo y nacionalidad en niños	166
Tabla 9. Número de personas que viven en casa, niños	166
Tabla 10. Número de hermanos, niños	167
Tabla 11. Distribución según cursos, niños	168
Tabla 12. Asignatura preferida	169
Tabla 13. Distribución por edad, sexo y nacionalidad en adolescentes	170
Tabla 14. Número de personas que viven en casa, adolescentes	170
Tabla 15. Número de hermanos, adolescentes	171
Tabla 16. Distribución según estudios	172
Tabla 17. Tiempo en Columbares	172
Tabla 18. Distribución por edad, sexo, nacionalidad, nivel educativo y situación laboral	173
Tabla 19. Número de miembros en la familia	174
Tabla 20. Ocupación	175
Tabla 21. Ingresos familiares	176
Tabla 22. Distribución TIC según unidades	176
Tabla 23. Distribución de los ítems del cuestionario CPE-P/8-12/E según dimensiones	181
Tabla 24. Distribución de los ítems del cuestionario CPE-ES/Ch según dimensiones	183
Tabla 25. Distribución de los ítems del cuestionario CPE-A según dimensiones	185
Tabla 26. Dimensiones de los cuestionarios	186
Tabla 27. Registro de familias	191
Tabla 28. Calendario de trabajo del proceso de aplicación, año 2018	199
Tabla 29. Variables predictoras y criterio en niños	200
Tabla 30. Variables predictoras y criterio en adolescentes	201
Tabla 31. Variables predictoras y criterio en adultos	201
Tabla 32. Cronograma del proceso de investigación realizado	205
Tabla 33. Codificación de los cuestionarios	208
Tabla 34. Alfa de Cronbach: consistencia interna	209
Tabla 35. Estadísticos de fiabilidad, infancia	209
Tabla 36. Estadísticos de fiabilidad, adolescentes	210
Tabla 37. Estadísticos de fiabilidad, adultos	210
Tabla 38. Análisis factorial en infancia	211
Tabla 39. Análisis factorial en adolescentes	211
Tabla 40. Análisis factorial en adultos	211
Tabla 41. Estadísticos descriptivos de las competencias personales y sociales en infancia	223
Tabla 42. Estadísticos descriptivos competencias personales y sociales para el sexo en infancia	224
Tabla 43. Media de las competencias personales y sociales en función de la edad en infancia	225
Tabla 44. Mediana de las competencias personales y sociales en función de la edad en infancia	226
Tabla 45. Desviación típica de las competencias personales y sociales para la edad en infancia	227
Tabla 46. Estadísticos descriptivos competencias personales y sociales para la edad en infancia	228
Tabla 47. Estadísticos descriptivos de los ítems en infancia	229
Tabla 48. Porcentajes en los ítems del cuestionario en infancia distribuidos según categorías	233
Tabla 49. Porcentajes agrupados de los ítems del cuestionario en infancia	235

Tabla 50. Prueba U de Mann-Whitney en función del sexo en infancia	237
Tabla 51. Prueba U de Mann-Whitney para las categorías y la edad en infancia	238
Tabla 52. Prueba U de Mann-Whitney en función del idioma español en infancia	239
Tabla 53. Prueba U de Mann-Whitney en función del idioma árabe en infancia	239
Tabla 54. Prueba U de Mann-Whitney en función del idioma francés en infancia	240
Tabla 55. Prueba U de Mann-Whitney en función del idioma inglés en infancia	240
Tabla 56. Prueba U de Mann-Whitney en función del idioma portugués en infancia	240
Tabla 57. Prueba U de Mann-Whitney en función del apoyo social en infancia	241
Tabla 58. Prueba U de Mann-Whitney en función de si han repetido curso en infancia	242
Tabla 59. Pruebas H de Kruskal-Wallis de variables predictoras en infancia	243
Tabla 60. Prueba de Mann-Whitney para Retos y edad en infancia	245
Tabla 61. Prueba de Mann-Whitney para Personalidad Eficaz y el número de personas que viven en casa en infancia	246
Tabla 62. Prueba de Mann-Whitney para Demandas y el número de personas que viven en casa en infancia	246
Tabla 63. Prueba de Mann-Whitney para Personalidad Eficaz y el curso en infancia	247
Tabla 64. Prueba de Mann-Whitney para Retos y el curso en infancia	248
Tabla 65. Prueba de Mann-Whitney para Fortalezas y el centro educativo en infancia	248
Tabla 66. Prueba de Mann-Whitney para Demandas y media de las notas del curso anterior en infancia	249
Tabla 67. Prueba Mann-Whitney para Retos y media de las notas del curso anterior en infancia	250
Tabla 68. Estadísticos descriptivos de competencias personales y sociales en adolescentes	252
Tabla 69. Estadísticos descriptivos: competencias personales y sociales adolescentes por sexo	252
Tabla 70. Media de las competencias personales y sociales en adolescentes para la edad	253
Tabla 71. Mediana de las competencias personales y sociales en adolescentes para la edad	254
Tabla 72. Desviación típica de las competencias personales y sociales en adolescentes en función de la edad	255
Tabla 73. Estadísticos descriptivos de las competencias personales y sociales en adolescentes en función del sexo	256
Tabla 74. Estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario en adolescentes	257
Tabla 75. Porcentajes agrupados en los ítems del cuestionario en adolescentes	260
Tabla 76. Porcentajes por valores en los ítems del cuestionario en adolescentes distribuidos según categorías	262
Tabla 77. Prueba U de Mann-Whitney en función del sexo en adolescentes	264
Tabla 78. Prueba U de Mann-Whitney en función de la edad en adolescentes	264
Tabla 79. Prueba U de Mann-Whitney en función del idioma español en adolescentes	265
Tabla 80. Prueba U de Mann-Whitney en función del árabe en adolescentes	265
Tabla 81. Prueba U de Mann-Whitney en función del francés en adolescentes	266
Tabla 82. Prueba U de Mann-Whitney en función del inglés en adolescentes	266
Tabla 83. Prueba U de Mann-Whitney en función del portugués en adolescentes	267
Tabla 84. Prueba U de Mann-Whitney en función del apoyo social o familiar en adolescentes	267
Tabla 85. Prueba U de Mann-Whitney en función de si ha repetido curso en primaria en adolescentes	268
Tabla 86. Prueba U de Mann-Whitney en función de si ha repetido curso en secundaria en adolescentes	269
Tabla 87. Prueba U de Mann-Whitney en función de si estudia en adolescentes	270
Tabla 88. Prueba U de Mann-Whitney en función de si estudia ESO en adolescentes	270
Tabla 89. Prueba U de Mann-Whitney en función de si estudia bachiller en adolescentes	271
Tabla 90. Prueba U de Mann-Whitney en función de si estudia grado medio en adolescentes	271

Tabla 91. Prueba U de Mann-Whitney en función de si estudia Formación Profesional en adolescentes	272
Tabla 92. Prueba U de Mann-Whitney en función de si realiza otros estudios en adolescentes	272
Tabla 93. Prueba U de Mann-Whitney en función de si trabaja en adolescentes	273
Tabla 94. Pruebas H de Kruskal-Wallis de variables predictoras en adolescentes	274
Tabla 95. Prueba de Man Whitney para Demandas y veces que han repetido curso en secundaria en adolescentes	275
Tabla 96. Estadísticos descriptivos de las competencias personales y sociales en adultos	276
Tabla 97. Estadísticos descriptivos: competencias personales y sociales en adultos en función del sexo	277
Tabla 98. Media de las competencias personales y sociales en función de la edad en adultos	278
Tabla 99. Mediana de las competencias personales y sociales en función de la edad en adultos	279
Tabla 100. Desviación típica de las competencias personales y sociales en función de la edad en adultos	279
Tabla 101. Estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario en adultos	281
Tabla 102. Porcentajes agrupados en los ítems del cuestionario en adultos	284
Tabla 103. Porcentajes por valores en los ítems del cuestionario en adultos	286
Tabla 104. Prueba U de Mann-Whitney en función del sexo en adultos	288
Tabla 105. Prueba U de Mann-Whitney en función del tiempo en Columbares en adultos	289
Tabla 106. Prueba U de Mann-Whitney en función de si habla español en adultos	290
Tabla 107. Prueba U de Mann-Whitney en función de si habla árabe en adultos	290
Tabla 108. Prueba U de Mann-Whitney en función de si habla francés en adultos	291
Tabla 109. Prueba U de Mann-Whitney en función de si habla inglés en adultos	291
Tabla 110. Prueba U de Mann-Whitney en función de si habla italiano en adultos	292
Tabla 111. Prueba U de Mann-Whitney en función de si habla rumano en adultos	292
Tabla 112. Prueba U de Mann-Whitney en función de si habla portugués en adultos	293
Tabla 113. Prueba U de Mann-Whitney en función del apoyo social en adultos	294
Tabla 114. Prueba U de Mann-Whitney en función de si tiene internet en casa	295
Tabla 115. Prueba U de Mann-Whitney en función de si tienen un lugar tranquilo para estudiar	295
Tabla 116. Prueba U de Mann-Whitney en función de si tiene diversidad funcional en adultos	296
Tabla 117. Prueba U de Mann-Whitney en función de si su hijo tiene diversidad funcional	296
Tabla 118. Pruebas H de Kruskal-Wallis de variables predictoras en adultos	297
Tabla 119. Prueba de Mann-Whitney para Retos y tiempo en Columbares en adultos	300
Tabla 120. Prueba de Mann-Whitney para Demandas y nacionalidad en adultos	301
Tabla 121. Prueba de Mann-Whitney para Retos y nacionalidad en adultos	302
Tabla 122. Prueba de Mann-Whitney para Relaciones y tiempo en España en adultos	303
Tabla 123. Prueba de Mann-Whitney para Demandas nº de personas que viven en casa en adultos	303
Tabla 124. Prueba de Mann-Whitney para Retos y nº de personas que viven en casa en adultos	304
Tabla 125. Prueba de Mann-Whitney para Personalidad Eficaz y la zona en adultos	305
Tabla 126. Prueba de Mann-Whitney para Demandas y la zona en adultos	305
Tabla 127. Prueba de Mann-Whitney para Demandas y situación laboral en adultos	306
Tabla 128. Prueba de Mann-Whitney para Demandas y ocupación en adultos	307
Tabla 129. Prueba de Mann-Whitney para Demandas y unidades de teléfonos	307
Tabla 130. Prueba de Mann-Whitney para Relaciones y número de dormitorios	307
Tabla 131. Prueba de Mann-Whitney para Demandas y tabletas	308
Tabla 132. Prueba de Mann-Whitney para Demandas y tipo de diversidad funcional en hijos	308
Tabla 133. Clúster en infancia	311
Tabla 134. Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para niños	314
Tabla 135. Prueba U de Mann-Whitney en niños	315

Tabla 136. Media y desviación típica de las categorías para ambos grupos en niños	315
Tabla 137. Perfil 1 en niños según el sexo	317
Tabla 138. Perfil 1 en niños según la edad	317
Tabla 139. Perfil 1 en niños según la nacionalidad	318
Tabla 140. Perfil 1 en niños según el tiempo en Columbares	318
Tabla 141. Perfil 1 en niños según el idioma	319
Tabla 142. Perfil 1 en niños según el número de miembros en la familia	320
Tabla 143. Perfil 1 en niños según el número de hermanos	320
Tabla 144. Perfil 1 en niños el lugar que ocupas entre tus hermanos	321
Tabla 145. Perfil 1 en niños según la zona	322
Tabla 146. Perfil 1 en niños según el apoyo familiar o social	322
Tabla 147. Perfil 1 en niños según el curso	323
Tabla 148. Perfil 1 en niños según si han repetido algún curso en primaria	323
Tabla 149. Perfil 1 en niños según las veces que han repetido en primaria	323
Tabla 150. Perfil 1 en niños según el centro escolar	324
Tabla 151. Perfil 1 en niños según su asignatura favorita	324
Tabla 152. Perfil 1 en niños según las notas del curso anterior	325
Tabla 153. Perfil 2 en niños según el sexo	326
Tabla 154. Perfil 2 en niños según la edad	326
Tabla 155. Perfil 2 en niños según la nacionalidad	326
Tabla 156. Perfil 2 en niños según el tiempo en Columbares	327
Tabla 157. Perfil 2 en niños según el idioma	327
Tabla 158. Perfil 2 en niños el número de miembros en la familia	328
Tabla 159. Perfil 2 en niños según el número de hermanos	328
Tabla 160. Perfil 2 en niños el lugar que ocupas entre tus hermanos	329
Tabla 161. Perfil 2 en niños según la zona	329
Tabla 162. Perfil 2 en niños según el apoyo familiar o social	329
Tabla 163. Perfil 2 en niños según el curso	330
Tabla 164. Perfil 2 en niños según si han repetido algún curso en primaria	330
Tabla 165. Perfil 2 en niños según las veces que han repetido en primaria	330
Tabla 166. Perfil 2 en niños según el centro escolar	331
Tabla 167. Perfil 2 en niños según su asignatura favorita	331
Tabla 168. Perfil 2 en niños según las notas del curso anterior	332
Tabla 169. Clúster en adolescencia	333
Tabla 170. Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para adolescentes	335
Tabla 171. Prueba U de Mann-Whitney en adolescentes	336
Tabla 172. Media y desviación típica de las categorías para ambos grupos en adolescentes	336
Tabla 173. Perfil 1 en adolescentes según el sexo	338
Tabla 174. Perfil 1 en adolescentes según la edad	338
Tabla 175. Perfil 1 en adolescentes según la nacionalidad	338
Tabla 176. Perfil 1 en adolescentes según el tiempo en Columbares	339
Tabla 177. Perfil 1 en adolescentes según el idioma	339
Tabla 178. Perfil 1 en adolescentes según el número de miembros en la familia	340
Tabla 179. Perfil 1 en adolescentes según el número de hermanos	341
Tabla 180. Perfil 1 en adolescentes según el lugar que ocupas entre tus hermanos	341
Tabla 181. Perfil 1 en adolescentes según la zona	342
Tabla 182. Perfil 1 en adolescentes según el apoyo familiar o social	342
Tabla 183. Perfil 1 en adolescentes según si han repetido algún curso en primaria	342
Tabla 184. Perfil 1 en adolescentes según las veces que han repetido en primaria	343



Tabla 185. Perfil 1 en adolescentes según si han repetido algún curso en secundaria	343
Tabla 186. Perfil 1 en adolescentes según las veces que han repetido en secundaria	343
Tabla 187. Perfil 1 en adolescentes según si estudian	344
Tabla 188. Perfil 1 en adolescentes según el curso	344
Tabla 189. Perfil 1 en adolescentes según si trabajan	345
Tabla 190. Perfil 2 en adolescentes según el sexo	346
Tabla 191. Perfil 2 en adolescentes según la edad	346
Tabla 192. Perfil 2 en adolescentes según la nacionalidad	346
Tabla 193. Perfil 2 en adolescentes según el tiempo en Columbares	347
Tabla 194. Perfil 2 en adolescentes según el idioma	347
Tabla 195. Perfil 2 en adolescentes según el número de miembros en la familia	348
Tabla 196. Perfil 2 en adolescentes según el número de hermanos	348
Tabla 197. Perfil 2 en adolescentes según el lugar que ocupas entre tus hermanos	349
Tabla 198. Perfil 2 en adolescentes según la zona	349
Tabla 199. Perfil 2 en adolescentes según el apoyo familiar o social	349
Tabla 200. Perfil 2 en adolescentes según si han repetido algún curso en primaria	350
Tabla 201. Perfil 2 en adolescentes según las veces que han repetido en primaria	350
Tabla 202. Perfil 2 en adolescentes según si han repetido algún curso en secundaria	350
Tabla 203. Perfil 2 en adolescentes según las veces que han repetido en secundaria	351
Tabla 204. Perfil 2 en adolescentes según si estudian	351
Tabla 205. Perfil 2 en adolescentes según el curso	351
Tabla 206. Perfil 2 en adolescentes según si trabajan	352
Tabla 207. Clúster en adultos	353
Tabla 208. Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para adultos	356
Tabla 209. Prueba U de Man Whitney en adultos	357
Tabla 210. Media y desviación típica de las categorías para ambos grupos en adultos	357
Tabla 211. Perfil 1 en adultos según el sexo	359
Tabla 212. Perfil 1 en adultos según la edad	359
Tabla 213. Perfil 1 en adultos según la nacionalidad	360
Tabla 214. Perfil 1 en adultos según el tiempo en Columbares	361
Tabla 215. Perfil 1 en adultos según el tiempo en España	361
Tabla 216. Perfil 1 en adultos según el idioma español	362
Tabla 217. Perfil 1 en adultos según el número de miembros en la familia	362
Tabla 218. Perfil 1 en adultos según la composición familiar	363
Tabla 219. Perfil 1 en adultos según el tipo de relación con el niño y/o adolescente	363
Tabla 220. Perfil 1 en adultos según la zona	364
Tabla 221. Perfil 1 en adultos según apoyo familiar o social	364
Tabla 222. Perfil 1 en adultos según el nivel de estudios	365
Tabla 223. Perfil 1 en adultos según la situación laboral	365
Tabla 224. Perfil 1 en adultos según la ocupación	366
Tabla 225. Perfil 1 en adultos según la vivienda	366
Tabla 226. Perfil 1 en adultos según ingresos familiares	367
Tabla 227. Perfil 1 en adultos según el número de teléfono	368
Tabla 228. Perfil 1 en adultos según número de televisiones	368
Tabla 229. Perfil 1 en adultos según el número de ordenadores	369
Tabla 230. Perfil 1 en adultos según número de coches	369
Tabla 231. Perfil 1 en adultos según número de dormitorios	369
Tabla 232. Perfil 1 en adultos según videoconsolas	370
Tabla 233. Perfil 1 en adultos según número de tabletas	370

Tabla 234. Perfil 1 en adultos según internet en casa	370
Tabla 235. Perfil 1 en adultos según lugar tranquilo para estudiar	370
Tabla 236. Perfil 1 en adultos según libros en casa	371
Tabla 237. Perfil 1 en adultos según si tienen diversidad funcional	371
Tabla 238. Perfil 1 en adultos según el tipo de diversidad funcional	372
Tabla 239. Perfil 1 en adultos según si alguno de sus hijos tiene diversidad funcional	372
Tabla 240. Perfil 1 en adultos según el tipo de diversidad funcional de sus hijos	372
Tabla 241. Perfil 2 en adultos según el sexo	373
Tabla 242. Perfil 2 en adultos según la edad	373
Tabla 243. Perfil 2 en adultos según la nacionalidad	374
Tabla 244. Perfil 2 en adultos según el tiempo en Columbares	374
Tabla 245. Perfil 2 en adultos según el tiempo en España	375
Tabla 246. Perfil 2 en adultos según el idioma español	375
Tabla 247. Perfil 2 en adultos según el número de miembros en la familia	376
Tabla 248. Perfil 2 en adultos según la composición familiar	376
Tabla 249. Perfil 2 en adultos según el tipo de relación con el niño y/o adolescente	377
Tabla 250. Perfil 2 en adultos según la zona	377
Tabla 251. Perfil 2 en adultos según apoyo familiar o social	377
Tabla 252. Perfil 2 en adultos según el nivel de estudios	378
Tabla 253. Perfil 2 en adultos según la situación laboral	378
Tabla 254. Perfil 2 en adultos según la ocupación	379
Tabla 255. Perfil 2 en adultos según la vivienda	379
Tabla 256. Perfil 2 en adultos según ingresos familiares	380
Tabla 257. Perfil 2 en adultos según el número de teléfono	381
Tabla 258. Perfil 2 en adultos según número de televisiones	381
Tabla 259. Perfil 2 en adultos según el número de ordenadores	381
Tabla 260. Perfil 2 en adultos según número de coches	382
Tabla 261. Perfil 2 en adultos según número de dormitorios	382
Tabla 262. Perfil 2 en adultos según videoconsolas	382
Tabla 263. Perfil 2 en adultos según número de tabletas	383
Tabla 264. Perfil 2 en adultos según internet en casa	383
Tabla 265. Perfil 2 en adultos según lugar tranquilo para estudiar	383
Tabla 266. Perfil 2 en adultos según libros en casa	383
Tabla 267. Perfil 2 en adultos según si tienen diversidad funcional	384
Tabla 268. Perfil 2 en adultos según el tipo de diversidad funcional	384
Tabla 269. Perfil 2 en adultos según si alguno de sus hijos tiene diversidad funcional	384
Tabla 270. Perfil 2 en adultos según el tipo de diversidad funcional de sus hijos	385
Tabla 271. Nivel de correlación	387
Tabla 272. Coeficiente de correlación de Spearman valores generales de Personalidad Eficaz	387
Tabla 273. Coeficiente de correlación de Spearman en función de Fortalezas del yo	389
Tabla 274. Coeficiente de correlación de Spearman en función de Demandas del yo	390
Tabla 275. Coeficiente de correlación de Spearman en función de Retos del yo	391
Tabla 276. Coeficiente de correlación de Spearman en función de la categoría Relaciones del yo	393
Tabla 277. Comparativa de medias con otros instrumentos de Personalidad Eficaz, infancia	406
Tabla 278. Comparativa de medias con otros instrumentos de Personalidad Eficaz, adolescencia	412
Tabla 279. Comparativa de medias con otros instrumentos de Personalidad Eficaz, adultos	418
Tabla 280. Perfiles, niños	427
Tabla 281. Perfiles, adolescentes	432
Tabla 282. Perfiles, adultos	436

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Teorías de la personalidad	53
Figura 2. Pobreza, vulnerabilidad y exclusión social	84
Figura 3. Distribución según la zona	167
Figura 4. Distribución según el centro	168
Figura 5. Ejemplo de codificación de una familia	192
Figura 6. Media de los ítems del cuestionario de niños	232
Figura 7. Media de las categorías del cuestionario de adolescentes	259
Figura 8. Media de las categorías del cuestionario de adultos	283
Figura 9. Dendograma niños	312
Figura 10. Dendograma niños grupo 1	313
Figura 11. Dendograma niños grupo 2	314
Figura 12. Dendograma adolescentes	334
Figura 13. Dendograma adultos	354
Figura 14. Dendograma adultos grupo 1	355
Figura 15. Dendograma niños grupo 2	356
Figura 16. Gráfico de puntos para Personalidad Eficaz en adultos y niños	388
Figura 17. Gráfico de puntos para Demandas en adolescentes y niños	390
Figura 18. Gráfico de puntos para Retos en adolescentes y niños	392

## GLOSARIO DE TÉRMINOS

ApS: Aprendizaje-Servicio

AET: Abandono Escolar Temprano

AROPE: en riesgo de pobreza y exclusión, (At Risk Of Poverty and Exclusion)

EAPN: Red de Lucha Contra la Pobreza (European Anti Poverty Network)

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

FOESSA: Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada

ECV: Encuesta de Condiciones de Vida

GOYAD: Grupo Interuniversitario de Orientación y Atención a la Diversidad.

INE: Instituto Nacional de Estadística

OES: Observatorio de la Exclusión Social de la Universidad de Murcia

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

OMS: Organización Mundial de la Salud

ONU: Organización de las Naciones Unidas

RAE: Real Academia Española

SPSS: Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (Statistical Package for the Social Sciences)

TEA: Trastorno del Espectro Autista

TDAH: Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

UNESCO: Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

UNICEF: Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (United Nations International Children's Emergency Fund)

WFP: Programa Mundial de Alimentos (World Food Programme).

## INTRODUCCIÓN

En lo que respecta a la justificación de esta investigación, son diversos los focos de interés. Por una parte, se hace necesario la búsqueda de conocimientos que integren teoría y praxis, especialmente en contextos de exclusión social y pobreza, ya que las respuestas que se ofrecen a sus necesidades no deben ser planteadas desde la otra orilla, la de los educadores y educadoras, sino desde la escucha atenta a la pregunta del otro. Educar es responder a la pregunta del otro, en el que cualquier acto educativo se da necesariamente en un momento y en un lugar concreto, en el contexto de una tradición y en una cultura (Ortega Ruiz, 2013). Por ello se considera de vital importancia conocer en la medida de lo posible, no solamente cuál es la pregunta que se plantea, sino más importante aún, cuál es el contexto social y económico circunscrito a esta pregunta.

En este sentido conocer el contexto de las familias en situación de pobreza y/o exclusión social, analizando diferentes realidades sociales y económicas, así como estudiando la relación entre variables socioeconómicas y las competencias personales y sociales de los diferentes miembros de una familia, constituye uno de los focos de interés de esta investigación, que tiene un carácter marcadamente industrial, por realizarse en el seno de un contexto laboral específico, en concreto en la Asociación Columbares. Estas premisas se establecen como epicentro de la investigación y motor de motivación, ya que en torno a ellas se delimita el problema de investigación.

La metodología de cualquier estudio responde al problema de investigación y la retroalimentación entre teoría y práctica en el ámbito de la socioeducativo cobra una importancia fundamental. Lewin (1946) propone aunar teoría y práctica con la investigación-acción a través de un análisis del contexto que priorice las actuaciones, teniendo en cuenta los intereses comunes para la transformación de la realidad humana.

En cuanto a las razones que hacen viable este estudio se considera la falta de información sobre el objeto de investigación como uno de los más relevantes, ya que los datos disponibles y recurrentes sobre familias en situación de pobreza y/o

exclusión social en la Región de Murcia, y en España en general, se centran en su gran mayoría en aspectos económicos, dejando de lado características de la personalidad, como pueden ser las competencias personales y sociales, obviando la gran importancia que tienen y los determinantes que pueden llegar a ser en el individuo. Indagar sobre estas competencias tan importantes, da lugar a la generación de datos que pueden ser de gran utilidad para que desde las diferentes entidades y organizaciones que trabajan con estas familias, planifiquen e intervengan de una manera más cercana a la realidad.

No existen actualmente en la Región de Murcia, investigaciones de tipo empírico centradas en el estudio de la Personalidad Eficaz que contemplen como unidad de análisis contextual a todos los integrantes de las familias en situación y pobreza y/o exclusión social, desde una perspectiva socioeconómica y educativa. Por tanto, la intervención socioeducativa se lleva a cabo sin un diagnóstico previo de la situación real, por lo que una investigación en este sentido es necesaria.

Los estudios en contextos de exclusión social hablan generalmente sobre las carencias y las dificultades de integración, obviando características personales y centrándose solamente en las sociales y estructurales. En este sentido, el estudio sobre Personalidad Eficaz que se propone pretende responder de forma competente a un mayor conocimiento sobre las competencias personales y sociales en contextos de exclusión, lo que resulta necesario para obtener un diagnóstico completo de todos los factores que envuelven a las familias en situación de pobreza y/o exclusión social.

Una de las investigaciones más importantes que se están llevando a cabo actualmente en la Región de Murcia con la población objeto de estudio, es por parte de la EAPN por un equipo de investigadores de la Universidad de Murcia. El proyecto de investigación que llevan a cabo Losa, Esteban, Gadea, García, Martínez y Sánchez (2017) bajo el nombre “Condiciones de vida y Bienestar social de la población en riesgo de pobreza y exclusión social en la Región de Murcia” y financiando por la Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades, se centra en cuatro temáticas relacionadas con lo económico, jurídico, social y urbano, sin embargo, existe un vacío en el estudio de lo educativo, de aspectos básicos de la personalidad como son las

competencias personales y sociales que tan importantes son para garantizar un mínimo no solo a nivel de bienestar individual sino también social.

El punto de partida de la investigación surge entonces de la importancia que tienen las competencias personales y sociales en general, más aún cuando se trata de familias que viven en contextos de pobreza y/o exclusión social, donde conocer estas competencias puede ser de gran utilidad para que la intervención que se haga desde diferentes entidades se adapte a sus verdaderas necesidades y se dirija al éxito.

Existen diferentes estudios sobre competencias personales y sociales en contextos normalizados en diferentes grupos de edad (Pizarro Ruiz 2012 con niños, Sánchez García-Arista 2016 con adolescentes y López Pérez 2011 con adultos), sin embargo, escasean cuando se trata de contextos de vulnerabilidad, por lo tanto, se considera que existe un vacío del análisis de la Personalidad Eficaz en poblaciones en situación de pobreza y/o exclusión social.

No hay teoría sin praxis, ni praxis sin teoría, o por lo menos no se puede hablar con rigor cuando no existe una retroalimentación entre ambas. Resultaría un sinsentido llevar a cabo prácticas educativas con familias en situación de pobreza y/o exclusión sin antes estudiar y conocer su realidad y de la misma forma debería ser banal elaborar teoría sin tener en cuenta la práctica o la situación real de las familias.

De este modo, ambos focos de conocimiento, teoría y práctica se convierten en fuentes esenciales desde las que argumentar y justificar las razones que sustentan la necesidad y viabilidad del estudio a realizar.

Con respecto a la estructura de la presente tesis doctoral, se divide en seis capítulos, además de los anexos y la bibliografía que se incluye en cada apartado. En el primer capítulo se expone el marco teórico en el que se aborda el estado de la cuestión de las competencias personales y sociales en familias en situación de pobreza y/o exclusión social en la región de Murcia, haciendo un recorrido por la Personalidad Eficaz, las familias en situación de pobreza y/o exclusión social y los estudios e investigaciones más destacados sobre estas temáticas.

El segundo capítulo, hace referencia al diseño metodológico de la investigación, donde se pone el foco en el contexto de esta, así como en las personas

participantes, los objetivos, los instrumentos y en definitiva todo el proceso de investigación pasando por la elección del instrumento, la prueba piloto, la formación a los educadores para la aplicación del cuestionario, hasta llegar a la aplicación de los instrumentos de recogida de información. Incluye también las variables de la investigación, el cronograma y el tratamiento estadístico de los datos.

El tercer capítulo incluye el análisis de los resultados a través de los datos obtenidos de los instrumentos aplicados a las familias divididos por edades: infancia, adolescencia y adultez en situación de pobreza y/o exclusión social. Se realizan análisis descriptivos, estadística inferencial, análisis de conglomerados y clúster y de correlaciones.

En el capítulo cuarto se lleva a cabo la discusión y las conclusiones de la investigación. En primer lugar, se realiza la discusión de los principales resultados obtenidos a partir del análisis anterior, teniendo en cuenta las referencias bibliográficas existentes incluidas en el marco teórico. En segundo lugar, se elaboran las conclusiones, logros y limitaciones y líneas futuras de investigación.

En el capítulo quinto referido a la mención internacional, se expone la introducción y las conclusiones traducidas al italiano, con la finalidad de que las implicaciones de este estudio que puedan ser de utilidad lleguen a más gente.

Finalmente, en el último capítulo se recogen los anexos de la presente tesis doctoral que incluyen diferentes documentos, compromisos y protocolos generados en este trabajo de investigación.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2,34-46.
- López Pérez, J.M. (2011) *Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en población adulta de 30 a 60 años* (Tesis doctoral) Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Ortega Ruiz, P (2013). Educar es responder a la pregunta del otro. *Boletín Redipe*, 824, 15-28.



Pizarro Ruiz, J.P. (2012) *Evaluación de competencias personales y sociales en contextos de educación primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.

Sánchez García-Arista, M.L. (2016) *Competencias personales y sociales en alumnos adolescentes y su relación con su afrontamiento de conflictos*. (Tesis doctoral) Universidad Complutense, Madrid.



# **CAPÍTULO I**

## **MARCO TEÓRICO**

Somos capaces de enviar aviones supersónicos y misiles al espacio,  
de identificar un criminal gracias a una minúscula partícula de piel,  
de crear un tomate que aguanta tres semanas en el frigorífico sin marchitarse,  
de guardar una cantidad asombrosa de información en un microchip.

Somos capaces de dejar morir a la gente en la calle.

*De Vigan (2008).*

## INTRODUCCIÓN

Las competencias personales y sociales resultan esenciales para garantizar en un término medio la calidad de vida del individuo, ya que constituyen la forma en la que se relaciona con el entorno y consigo mismo (Kourmousi et al., 2017 a). Estas se encuentran interrelacionadas entre sí, pues las competencias personales incluyen aspectos tan importantes como el autoconcepto y la autoestima que determinan a la persona no solo a nivel individual, sino también social, ya que la forma en la que se percibe y valora influye en el modo de relacionarse con el resto (Martín del Buey et al., 2015).

Las competencias personales y sociales son una parte importante de la personalidad y como tal se desarrollan y se pueden educar, siendo la familia un agente clave en este proceso (López y Guiamaro, 2017). De hecho, variables del contexto familiar como el estilo de crianza influyen en el desarrollo de la conducta prosocial en niños y adolescentes (Mestre, 2014); además, “la percepción de los adolescentes de las prácticas de crianza prosocial se relaciona con los valores familiares y con el comportamiento prosocial” (Garaigordobil, 2017, p.151). Igualmente, la familia constituye un patrón de apoyo esencial para el incremento de la autoestima y autoconcepto, siendo el agente que mayor peso presenta (Zurita et al., 2016).

La familia continúa desempeñando en la actualidad funciones esenciales en la construcción de la personalidad favoreciendo, como señala Moreno (2010) el sentimiento de pertenencia, el autocontrol de las conductas, pero especialmente, la socialización de las nuevas generaciones con la transmisión de valores. La socialización primaria asumida casi de forma exclusiva por la familia tiene por objetivo asegurar el ajuste de la respuesta afectiva a las demandas sociales, y para ello la familia debe constituir un contexto protector y afectivo, además de favorecer la preparación previa para ocupar y desempeñar unos determinados roles sociales, el control de los impulsos mostrando una conducta regulada por las normas y la internalización de los sentidos (Simkin, Azzollini y Voloschin, 2014).

Todo este crecimiento es posible en contextos en los que las circunstancias que rodean a las familias son favorecedoras de la potencialización del ser humano en todas sus dimensiones, incluyendo el desarrollo de las competencias personales y sociales pues, como defienden Santana Vega, Garcés Delgado y Feliciano García (2018), el contexto familiar y social es determinante en cuanto al desarrollo de aptitudes, actitudes, competencias y por tanto de la personalidad del ser humano. Pero la familia como institución, aunque no constituye un ente homogéneo, sino más bien plural y diverso, es el núcleo esencial en la formación de la personalidad, y de la misma manera que atendemos a la diversidad cultural, debemos referirnos y tener en consideración la pluralidad de familias (Borroto López, 2017).

La familia tiene un papel esencial como transformadora de las circunstancias, y es que un contexto caracterizado por la privación o, al contrario, que es capaz de atender las necesidades más básicas, puede ser inhibidora o facilitadora de las posibilidades de realización (González Mazo, Mejía Ruiz y Muñoz Palacio, 2019). De ahí que nos cuestionemos qué sucede cuando las familias se encuentran en contextos de privación-vulnerabilidad, o en situaciones límite de pobreza y/o exclusión social. Sin lugar a duda, el contexto en el que crece un niño influye sustancialmente en sus posibilidades de éxito en la vida y cuando se caracteriza por la pobreza y la exclusión social las consecuencias son inmediatas (Laverde Rojas, Gómez Ríos y Sellamén Garzón, 2019).

Teniendo en cuenta que la pobreza y/o la exclusión social afectan especialmente en la infancia, crecer en un ambiente marcado por la exclusión puede repercutir en la competencia social del menor, lo que dificulta enfrentarse de forma favorable a situaciones sociales problemáticas (Mata, Conrado-Montes y Calero, 2016). La pobreza y la exclusión social en ocasiones derivan en exclusión educativa, lo que implica que se reduzcan al mínimo las posibilidades del niño de romper con la dinámica de vulnerabilidad social y de la transmisión intergeneracional de la pobreza (Domingo y Martos, 2017).

Aunque hay que tener en cuenta, como defienden Serrano, Benito y Hernández (2011) que: “la exclusión social es el resultado de una determinada estructura social, política, cultural y económica. Por tanto es relativa, depende del

contexto” (p.58). El contexto familiar y social influye en el desarrollo de aptitudes, actitudes, competencias y por tanto de la personalidad y es que, cuando un niño crece en un contexto de pobreza y exclusión social, puede ser propenso a desarrollar competencias personales y sociales poco asertivas (Santana Vega et al., 2018).

Este capítulo, por tanto, tiene como pretensión abordar el estado de la cuestión de las competencias personales y sociales en familias en situación de pobreza y/o exclusión social. Para ello se realiza una aproximación al concepto de personalidad que, aunque no es el tema objeto de estudio, se cree necesario definir para descubrir en qué medida la familia y el contexto potencian y propician el desarrollo de esta, así como de las competencias personales y sociales, y las aportaciones de diferentes autores acerca de las teorías de la personalidad.

Por otra parte, se lleva a cabo una revisión bibliográfica para abordar, desarrollar y exponer los temas y argumentos importantes y pertinentes que constituyen el marco teórico. En primer lugar, sobre el concepto de competencia y posteriormente sobre las competencias personales y sociales, para definir las y distinguir las con respecto a la personalidad. Considerando que las competencias personales y sociales son una parte de la personalidad, es pertinente analizar y conocer los factores ambientales y contextuales que inciden en la construcción de la personalidad, como es principalmente la familia.

Además, se presenta el constructo de Personalidad Eficaz, que incluye las competencias personales y sociales, describiendo los antecedentes que lo fundamentan, las dimensiones que lo componen y los instrumentos de recogida de información existentes. Entendiendo la personalidad como: “el conjunto de características personales que permiten enfrentarse de forma pertinente al entorno” (Merma-Molina, Bersaluce Díez y Blanes Mora, 2018, p.998).

Por otra parte, se define la relación entre el desarrollo de la Personalidad Eficaz y estos contextos, destacando el peso que tiene la educación familiar en su desarrollo. También se abordan los rasgos de la Personalidad Eficaz y en concreto los que se asocian a la población en situación de pobreza y/o exclusión social.

Finalmente, se hace una revisión bibliográfica de los estudios e investigaciones sobre a la personalidad y Personalidad Eficaz en relación con la familia, la pobreza y la exclusión social para conocer el estado de la cuestión y el punto de partida de la presente tesis doctoral.

Debido a la diversidad de temáticas que abarca esta investigación, la pretensión de del marco teórico no es la de profundizar en todas ellas, sino la de dar respuesta y entender los aspectos más importantes de las competencias personales y sociales en familias en situación de pobreza y exclusión social, conociendo la interrelación existente entre las diferentes variables que componen el argumento principal de la tesis doctoral.

Por último, la justificación de la elección de la educación social como prisma a través del cual se enfoca esta investigación se debe a que se contextualiza en el marco de una tesis industrial, concretamente en la Asociación Columbares, y el proyecto de intervención en el que se lleva a cabo es socioeducativo. El objetivo es por tanto investigar esta temática, de modo que posibilite una intervención socioeducativa que se adapte en la medida de lo posible a la realidad, en la línea con lo que se entiende por educación social, y que tiene como base los principios de equidad y justicia social, que dan lugar a una sociedad local-global más democrática, inclusiva y cohesionada (Caride Gómez, 2017).

## **1. LA PERSONALIDAD EFICAZ**

La finalidad de este apartado es la de conocer el constructo de Personalidad Eficaz que se encuentra articulado por las competencias personales y sociales, así como descubrir los fundamentos teóricos en los que se basa, las dimensiones que incluye y las implicaciones de su estudio. Sin embargo, cualquier intento de abordar la Personalidad Eficaz demanda hacer mención inicialmente al concepto y fundamentos teóricos del desarrollo de la personalidad, ya que son de carácter más general. Dicho de otro modo, resulta conveniente realizar primeramente una definición aproximada de lo que se entiende por personalidad, para luego conceptualizar qué es lo que define y caracteriza a la Personalidad Eficaz. La



construcción de la personalidad que acompaña a todo desarrollo humano se nutre tanto de lo biológico como de lo sociocultural que se adquiere mediante los procesos vividos en diferentes contextos educativos.

En base a lo expuesto en este apartado se ha contemplado en primer lugar, una breve aproximación al constructo de la personalidad de forma general, así como sus componentes, en segundo lugar, algunas teorías sobre la construcción de la personalidad, ya que esta supone la base y un eje esencial de las competencias personales y sociales; y finalmente se expondrá el concepto de Personalidad Eficaz como una variante de la personalidad. Esta tipología de personalidad se formula en torno a los conceptos de eficacia, competencia y madurez, siendo la eficacia la experiencia que sigue a una repetida efectividad a la hora de afrontar los distintos retos del medio (Castellanos, Martín Palacio y Dapelo, 2012). Está integrada por diez competencias personales y sociales como son el autoconcepto, la autoestima, la motivación, la expectativa, la atribución, el afrontamiento de problemas, la toma de decisiones, la empatía, la asertividad y la comunicación (Di Giusto et al., 2014).

### **1.1. Aproximación al concepto de personalidad**

Los esfuerzos por definir la personalidad vienen desde muy lejos y desde diferentes campos del saber, pues a lo largo de la historia humana, siempre ha estado presente el interés por “dar una explicación acerca del cómo, por qué y para qué de las diferentes formas cómo se comporta cada individuo como causa de distintos factores (ambientales, biológicos y sociales, etc.)” (Montaño Sinisterra, Palacios Cruz y Gantiva Díaz, 2009, p. 82).

La personalidad es un constructo que se ha ido enriqueciendo a lo largo de los años con las aportaciones que han ido haciendo diferentes autores desde diversas perspectivas (Freud, 1967; Roger, 1977; Jung, 1985; Eysenck, 1987; Costa y McCrae, 1992 y Cloninger, 2003), hasta el punto de que en este extenso recorrido, este concepto de personalidad con el que trabajamos ha sido transformado una y mil veces, ofreciendo diferentes etiquetas sobre esa categoría (Louzao Rojas, 2018).

Nos encontramos ante una temática tradicional que cuenta con varios siglos de estudio y reflexión, y no por ello deja de ser aún un campo necesitado de investigación. La primera vez que se tiene constancia del estudio de la personalidad fue aproximadamente un siglo antes de Cristo:

Los griegos se interesaron por personificar diferentes papeles en el drama de dicha cultura, para lo que las personas utilizaban mascarar que cubrían sus rostros; de esta manera les era posible representar distintos estilos de vida diferentes a los propios, sin dejar de ser ellos mismos. Es decir, asumir diferentes personalidades dentro de una misma persona, por lo cual el concepto de personalidad se origina del término persona (Montaño Sinisterra, Palacios Cruz y Gantiva Díaz, 2009, p. 82).

Desde el interés por descubrir más sobre este concepto surge la necesidad de entender y poder darle una explicación al comportamiento de las personas, las motivaciones que tiene cada individuo y hasta qué punto influye el contexto social y la predisposición biológica.

Aunque es principalmente desde la psicología donde se realizan estudios e investigaciones sobre la personalidad, y es esta misma disciplina la que durante años ha trabajado en la tarea de definir y aclarar cuáles son sus componentes y los factores que inciden en ella, no es la única y la perspectiva desde la que se aborda en esta tesis doctoral, como se ha mencionado en la introducción, es la socioeducativa, concretamente la educación social. Por ello, la mirada con la que nos aproximamos a analizar qué se entiende por personalidad y cómo esta se forja en los contextos familiares es diferente, otorgando un mayor protagonismo, no tanto a los procesos psicológicos internos de la persona, sino a las influencias externas que el sujeto recibe y cómo estas determinan la construcción de la Personalidad Eficaz.

Este nuevo enfoque que, desde hace algún tiempo, viene “insistiendo en la importancia de los factores culturales en la integración de la personalidad” (Bustamante, 2019, p.61), se instaura con la finalidad de superar algunos reduccionismos que imperaban en el discurso científico sobre la personalidad:

Con el objetivo de superar cuatro reduccionismos (reducción a lo racional, a lo individual, a lo interno y a lo innato), la psicología cultural postula que la vida mental incluye aspectos intelectuales y afectivos, su origen es sociocultural, se distribuye

entre las personas y los artefactos que utilizan, y tiene que ver más con los cuentos, mitos, relatos, historias y narrativas culturales que con los genes y neurotransmisores. Se afirma que la unidad de análisis es la vivencia o el modo cómo las personas valoran, perciben, interpretan aquello que les sucede y les rodea. Una vivencia que construye la cultura, las formas explícitas e implícitas de vida compartida, y que a la vez es construida por ella (Esteban Guitart, 2008, p.7).

Para abordar el primero de los presupuestos señalados, se realiza un recorrido por diferentes definiciones de la personalidad con la pretensión de descubrir su significado, cómo influye el contexto en el que se desarrolla un individuo y el peso que tienen los diferentes factores sociales, ambientales y biológicos, pues solo a partir de la concepción de la personalidad es posible delimitar y construir de manera efectiva la acción educativa que permita el desarrollo formativo de la personalidad a partir de las circunstancias particulares y en equilibrio con las exigencias sociales contemporáneas.

Ahora bien, no se trata de recoger todas las definiciones sobre personalidad, sino la de incluir aspectos que se consideran importantes para el entendimiento de la personalidad y su desarrollo. De ahí que el listado de definiciones presentadas no cubra la totalidad de las existentes, pues desbordaría la capacidad espacio-temporal disponible para la realización de este estudio, así como las pretensiones del mismo.

Por otra parte, reconocemos en conexión a lo expuesto por Bustamante (2019) que “el concepto personalidad, muy bien comprendido por todos los que cultivan la psicología, en su planteamiento general es no obstante motivo de grandes discrepancias cuando se pretende formular una definición precisa” (p.62).

Etimológicamente, el concepto de personalidad procede de *personae*, y como se ha expuesto anteriormente hace alusión a las máscaras que utilizaban los actores en sus actuaciones teatrales (Torres Muñoz, Valdez Medina, López Fuentes y González Escobar, 2013) y que definía las diferencias que hacen único y distinguen a cada persona del resto (Muñoz Machicao y Sánchez Pinto, 2006). Para otros autores como Millon y Davis (2006) y Louzao Rojas (2018) este término procede de la palabra latina *persona* y va ligada a que cada individuo posee rasgos distintos que lo representan en función de las características que manifiesta.

La RAE (2017) en su primera acepción define personalidad como “diferencia individual que constituye a cada persona y la distingue de otra”; en su segunda acepción como “conjunto de características o cualidades originales que destacan en algunas personas” y, por último, la octava: “conjunto de cualidades que constituyen a la persona o sujeto inteligente”. En esta misma dirección se contempla la definición de Villalobos Badilla (2012, p.56): “la personalidad humana es la conjugación de todas las cualidades y atributos de las personas, los cuales se unifican bajo el concepto de personalidad” así como la de Ribes-Iñesta (1990), quien sostiene que:

Desde un punto de vista de la práctica ordinaria del lenguaje, hablar acerca de la personalidad de un individuo es hablar de aquello que lo hace distinto de todos, es decir, lo que lo define como un individuo particular, singular, distintivo. La personalidad de un individuo constituye su idiosincrasia, lo que lo identifica como persona distinta de cualquier otra (p. 9).

Si desde un enfoque antropológico el ser humano se define por ser complejo, único e irrepetible, además de impredecible en su comportamiento, lo que lo diferencia de la automatización de la conducta animal, por extrapolación, el concepto de personalidad debe ser también complejo. Todo ser humano dispone de una personalidad, entendiendo esta como una cualidad exclusiva de la condición humana. De ahí que se hayan recopilado diversas definiciones que hacen mención a la personalidad como atributo humano que contempla una serie de características o rasgos del ser humano. Para McCrae y Costa (1998) el concepto de la personalidad puede ser entendido tanto como estructura, que sería aquella organización de los rasgos o dimensiones de personalidad (los cinco grandes), como por una serie de elementos llamados procesos, siendo el afrontamiento uno de los procesos más dinámicos de la personalidad.

En esta dirección, se sitúan las definiciones de Gordon Allport, considerado por Louzao Rojas (2018) como el padre de la psicología de personalidad, y que han sido recopiladas por diversos autores. Así pues, apoyándose en las definiciones aportadas por Allport y Maddi, Torres Valenzuela et al. (2018) contempla la personalidad como:

Un constructo teórico psicológico que se refiere a características dinámicas de la persona que son un conjunto estable de sentimientos, emociones, pensamientos y acciones ligados a su comportamiento frente a situaciones diversas a lo largo del tiempo, dando independencia y diferencia al individuo, marcando una identidad y, por ende, distinguirlo de los demás (p. 28).

Consideramos que la complejidad de la personalidad se debe a la cantidad de factores que inciden sobre la misma, así como la diversidad de dimensiones y aspectos que la integran, la definen y caracterizan. Este aspecto ha sido subrayado por Millon y Davis (2006) al definir a personalidad como un “patrón complejo de características psicológicas profundamente enraizadas, que se expresan de forma automática en casi todas las áreas de la actividad psicológica. Es decir, la personalidad es un patrón de características que configura la constelación completa de la persona” (p.2). Parece que la definición de personalidad solamente tiene sentido si se aplica considerando y teniendo en cuenta las características que hacen única a la persona (Ribes-Iñesta, 2013). Al respecto, Costa y McCrae (1992) establecen que cualquier definición de personalidad debe contemplar las siguientes características:

- a) una organización dinámica o conjunta de procesos que integran la experiencia y la conducta;
- b) sistemas psicofísicos, que representan tendencias y capacidades básicas de la persona;
- c) una forma característica de pensar y comportarse, como hábitos, actitudes, o en general, la adaptación peculiar del individuo a su entorno;
- d) influencias externas, incluyendo tanto la situación inmediata como las influencias sociales, culturales e históricas;
- e) la biografía objetiva o cada acontecimiento significativo en la vida de cada uno;
- f) el autoconcepto o el sentido del individuo de quién es él.

Allport (1937, p. 48) por su parte, propuso, tras una revisión de casi 50 definiciones de personalidad, la suya propia considerando que: “personalidad es la organización dinámica dentro del individuo, de los sistemas psicofísicos que determinan sus ajustes únicos al ambiente”. Eysenck (1987), en línea con Allport,

describe la personalidad como la organización estable y perdurable del carácter, del temperamento y del físico de la persona, lo que le permite adaptarse al ambiente, estableciendo tres dimensiones de la personalidad: introversión-extroversión, neuroticismo (aquellos síntomas que están relacionados con la ansiedad) y psicoticismo (conducta desorganizada).

Por lo que se refiere a Bandura (1977), este autor define la personalidad como la interacción y relación entre cognición, aprendizaje y ambiente, destacando que la misma relevancia tienen también las expectativas internas de las personas, ya que el ambiente en el que se desarrolla cada persona repercute directamente en la forma de comportarse y modifica las expectativas del individuo ante otros eventos, y como consecuencia cada individuo tiene un criterio único a la hora de valorar una actitud ante distintas situaciones.

La literatura presente hasta este momento sobre personalidad deriva principalmente de autores clásicos, no siendo muchos los autores actuales que la definen. Uno de ellos es McAdams (2000) que se refiere a la personalidad como un conjunto de rasgos emocionales, mentales, temperamentales, de carácter y que se consideran innatos a la persona. Alles (2005), por otra parte, establece que desde la psicología llaman personalidad a: “una totalidad, un microcosmos, una especie de estado ordenado, que se expresa a través de conductas y donde las distintas áreas - biológica, psicológica y sociocultural- mantienen un equilibrio dinámico y ordenado y determinan una adaptación original a su medio” (p. 12).

La personalidad se define también como “un sistema complejo y dinámico de elementos psicológicos que interactúan recíprocamente los unos con los otros” (Caprara y Cervone, 2010, p. 10). Concretamente, la personalidad de un individuo comienza con componentes biológicos y otros resultados de la influencia de múltiples factores como la familia, la cultura u otras experiencias, siendo un rasgo distintivo de cada individuo en el que también busca adaptar su comportamiento a las características del contexto en el que se desenvuelve (Bermúdez Moreno, Pérez-García, Ruiz Caballero, Sanjuán Suárez y Rueda Laffond, 2011).

Saucier y Srivastava (2015), defienden que cualquier investigación sobre la personalidad debe, en primer lugar, definirla y en segundo lugar establecer las

variables que la componen y que se van a utilizar para describirla y estudiarla, así como la forma en la que se relacionan y organizan.

La personalidad, se puede considerar como el resultado de un sinfín de características que corresponden al contexto en el que se encuentra la persona, debido a que todo lo que acontece a su alrededor puede tener consecuencias positivas o negativas, conformándose la personalidad a través de exigencias, estímulos y demandas en las que el individuo desarrolla sus cualidades personales, que posibilitan desenvolverse en la sociedad y en el grupo social en el que se encuentra (Montaño Sinisterra et al., 2009).

Seelbach (2013) conceptualiza la personalidad teniendo en cuenta sus funciones, es decir, las razones por las cuales una persona actúa, siente, piensa y se desenvuelve en su entorno, lo que supone una oportunidad de descubrir la forma en la que el individuo aprende del medio donde vive y está compuesta por características conductuales, psicológicas, emocionales y sociales que se desarrollan a través de su interacción con elementos biológicos y ambientales. Esta definición describe lo que se entiende por competencias personales (lo que el individuo piensa, siente y cómo actúa) y las competencias sociales (la manera en la que aprende de lo que vive y como se relaciona). En la línea con estos autores, Merma-Molina et al. (2019) definen la personalidad como aquellos aspectos individuales con los que cada persona se enfrenta al entorno de manera adecuada.

Considerando que la presente investigación se contextualiza en el ámbito familiar, es importante destacar que el afecto familiar es fundamental para el desarrollo de la personalidad, siendo clave para que los niños creen vínculos afectivos con sus cuidadores principales y con otros miembros del contexto familiar y social, sin embargo, cuando las dinámicas familiares se caracterizan por ausencia de afecto, castigo, culpabilización, repercuten de forma negativa en el menor y en la construcción favorable la personalidad (Carrillo, Feijóo, Gutiérrez, Jara y Schellekens, 2017).

Llegados a este punto, se hace necesario poner de relieve que todos los niños poseen una serie de funciones y estructuras mentales y psicológicas que no han logrado el nivel de maduración que podrían alcanzar, lo que supone que no se pueda

establecer una base firme de la personalidad, ya que se encuentra en constante desarrollo (Domínguez y Fernández, 1999).

De las definiciones recogidas, los autores coinciden en señalar que la personalidad es el conjunto de las características individuales que posee el individuo, que se manifiestan en la conducta de forma estable y consistente a la hora de interactuar con el medio en el que se desarrolla, estando influida por una parte biológica y otra ambiental, haciendo a la persona única y diferente del resto. De ahí que nos planteamos conocer los componentes de la personalidad, es decir el carácter y el temperamento como ejes esenciales de la personalidad, y en definitiva de las competencias personales y sociales.

#### **1.1.1. Temperamento, carácter y personalidad**

En algunas de las definiciones anteriores de personalidad se hace mención explícita al temperamento y al carácter, lo que ha contribuido a que en ocasiones se empleen indistintamente como si de sinónimos se tratasen, cuando en realidad ambos aspectos son considerados los componentes esenciales de la personalidad, siendo el primero influido biológicamente y el segundo desarrollándose en función de factores ambientales. Siguiendo el modelo psicobiológico de Cloninger, Svrvaric y Przybeck (Ruiz Vázquez et al., 2017):

El temperamento predominantemente genético está dado por la organización de sistemas psicobiológicos que regulan respuestas automáticas ante estímulos emocionales. Y las dimensiones de carácter son explicadas por aspectos de tipo ambiental, mediadas por los sistemas de aprendizaje e influenciadas por la cultura y la educación (p. 86).

Dado que ambos aspectos son los componentes principales de la personalidad, y por tanto influyen en las competencias personales y sociales, consideramos esencial aproximarnos a la delimitación conceptual del temperamento y del carácter para conocer mejor, por un lado, la forma en la que puede repercutir el medio en el que se desarrolla una persona y por tanto estas competencias, y por otro, la forma en la que lo hace la predisposición biológica. En primer lugar, se aborda el temperamento como primer núcleo que define la personalidad, para en segundo



lugar, ahondar en el carácter y la influencia que tienen los factores ambientales y las experiencias en el desarrollo de la personalidad de cualquier individuo.

Desde la psicología de la educación el estudio sobre las tendencias y manifestaciones del temperamento suele ser muy recurrente, especialmente cuando se aborda la temática del desarrollo de la personalidad. Tradicionalmente se consideraba al niño como una pizarra en blanco, como un recipiente vacío que se llenaba con las influencias del exterior, otorgando al niño el papel pasivo de mero receptor de las mismas. En palabras de Albores, Márquez y Estañol (2003, p.17):

En 1968, A. Thomas, S. Chess y H. Birch revolucionaron los enfoques sobre el temperamento en la infancia, al hacer notar la cualidad conductual innata de los niños y la influencia que ésta ejerce en el medio. Las teorías entonces predominantes consideraban al niño como receptor pasivo de influencias externas bajo modelos causales de tipo unilineal y unidireccional.

El desarrollo de la personalidad en el alumnado requiere incidir en múltiples aspectos, pero especialmente hay que tener en cuenta el estudio del temperamento y su incidencia en el comportamiento social (Caraballo et al., 2017). El temperamento es la base biológica de la personalidad y su importancia deriva de la influencia que tiene en múltiples procesos y resultados a lo largo de la vida en muchas áreas de funcionamiento como las relaciones sociales, el ajuste socioemocional e incluso sobre la salud mental (Gartstein, Putnam, Aron y Rothbart, 2017). Por otra parte, Keog (2006) distingue que:

El temperamento se diferencia de otros atributos individuales, como la inteligencia, la motivación o los intereses. Estos describen *qué hacen* las personas, por qué lo hacen y si lo hacen mejor o peor. El temperamento se refiere a *cómo lo hacen* (p. 19).

Autores como Carrasco y Del Barrio (2007) y Eggers, De Nil y Van den Bergh (2010) concuerdan y establecen que el temperamento tiene una fuerte base biológica que determina la forma conductual que caracteriza al individuo. Por otra parte, Aguirre-Davila (2015) define el temperamento como: “el núcleo constitucional genéticamente heredado de la personalidad, que se expresa en conductas y respuestas emocionales, y que es el precursor de las características psicológicas de los individuos” (p, 226).

Una de las investigaciones más importantes en el campo de la psicología de la personalidad es la realizada por Vukasovic y Bratko (2015), constatando con una base científica sólida que, a pesar de la heredabilidad del temperamento, evidencian lo flexible que es la construcción de la personalidad en el individuo, principalmente por el contexto más próximo y en especial por la familia.

El temperamento determina en cierto modo características de cognición, comportamiento y emocionales, mientras que el carácter influye en las características de la personalidad que se aprenden en el medio; por ejemplo, los sentimientos son innatos, es decir, se nace con ellos, pero la forma en la que se exteriorizan depende del carácter, que a su vez incluye las normas sociales, los comportamientos y el lenguaje (Seelbach, 2013). El ser humano se encuentra en una constante lucha para adaptarse al medio en el que vive, para lo que desarrollaron los instintos básicos de huida, defensa y reproducción, a partir de los cuales se conforman tres tipos de temperamento: ansiedad, hostilidad y extraversión (Montaño Sinisterra et al., 2009).

Solo a modo de ejemplo podemos citar los trabajos desarrollados en el panorama internacional por diferentes autores como Eysenck (1987); Rihmer, Akiskal y Rihmer (2010); Kiff, Lengua y Zalewski (2011); Vukasović y Bratko (2015); Sarrias (2016); Lengua, Gartstein y Prinzie (2018), que coinciden en señalar el peso que tiene el temperamento como parte genética de la personalidad y que se expresa a través de respuestas emocionales y conductas, siendo la base sobre la que se construye la personalidad.

Otro foco esencial en la investigación sobre el temperamento supone conocer las variables que lo conforman, lo que puede servir para una mayor comprensión de su concepto, como es el modelo de los tres factores que incluye: reactividad emocional positiva, reactividad emocional negativa y autorregulación (Bates, Schermerhorn y Petersen, 2012). Otros factores que se utilizan en diferentes instrumentos para conocer el temperamento son la atención, la inhibición de la novedad, la orientación social y la emocionalidad (Perricone y Morales, 2011).

Por otro lado, el segundo de los componentes de la personalidad, el carácter, “es la expresión del funcionamiento del individuo, tanto a nivel psíquico como somático” (Izquierdo Martínez, 2002, p.625). El carácter depende mayoritariamente

de la experiencia individual de cada persona, que se ve influenciada por diversos factores que se suceden a su alrededor, pudiendo controlarse, modificarse, corregirse y autorregularse con la finalidad de responder de forma satisfactoria al medio en el que se encuentra, y que se entiende de manera global como los sentimientos y valores que se adquieren en función del contexto y la relación e interacción con el medio (Lluis, 2002).

Igualmente, autores como Ramos Rangel y González Valdés (2017); Maquiera Arriata (2018); Santana Vega, et al. (2018); González Mazo, Mejía Ruiz y Muñoz Palacio (2019), han desarrollado en el ámbito estudios nacionales e internacionales que permiten concluir que los contextos de carencia y privación material y social repercuten directamente en el carácter del individuo, especialmente en infancia y adolescencia, limitando sus posibilidades a nivel personal y social.

El carácter es la totalidad de los rasgos psicológicos propios de cada persona que se han ido formando a través de la relación con su entorno (Tung, 2012), lo que permite estructurar la forma en la que el individuo se comporta ante diferentes situaciones (Magnusson y Magnusson, 2013). Horney afirmaba que la cultura tenía un peso mayor sobre la personalidad que los factores biológicos, así como los enfoques conductistas de la personalidad, negando la relevancia que tiene el temperamento (Cloninger, 2003).

La diferencia entre el temperamento y el carácter radica en que mientras que las características del primero vienen predeterminadas, el carácter puede ser influenciado favorablemente, promoviendo emociones positivas que pueden lograrse mediante el desarrollo de este (García, Kerekes, Andersson, Arntén y Archer, 2012).

La personalidad guarda relación con el temperamento y con el carácter, comprendiendo al individuo como un ser biopsicosocial, por lo que considerar esa *trilogía* desde una perspectiva educativa es esencial para poder incidir en todos los aspectos del desarrollo de la personalidad de los niños y adolescentes, así como entender en algunas ocasiones su forma de comportarse (Maqueira Caraballo et al., 2017).

Aunque no hay un consenso en cuanto al peso del temperamento o el carácter como principal factor en la construcción de la personalidad, lo que sí está claro es que en mayor o menor medida y aunque no se haya podido precisar el porcentaje en el que influye el cada cual, las circunstancias y el contexto en el que nace y crece un menor son relevantes en el desarrollo de su personalidad, como se expondrá más adelante.

De este modo se abre una cuestión central en el estudio de la personalidad que, según nos señalaba Engler ha preocupado a los teóricos de la personalidad durante años, debatiendo la determinación de lo genético (patrones biológicos) o lo ambiental (experiencias del medio social) en el desarrollo de la misma, reconociendo la mayoría que la balanza no puede inclinarse por ninguno de ellos, ya que ambos aspectos son esenciales en la construcción de la personalidad (Ruiz Vázquez et al., 2017).

Tras abordar el concepto de personalidad, así como sus componentes, nos proponemos conocer algunos fundamentos teóricos sobre su desarrollo, así como los diferentes autores que han realizado sus aportaciones al estudio de la personalidad, dándole en algunos casos más importancia a lo biológico y en otros al contexto y a las vivencias.

### **1.1.2. Teorías sobre la construcción de la personalidad**

Dado que el estudio de la personalidad arranca muchos años atrás y cuenta con un vasto recorrido, no solo se han recopilado multitud de definiciones, sino que además se han desarrollado diversos enfoques teóricos sobre el desarrollo de la personalidad. La mayoría de ellas provenientes de la psicología, tal y como se ha plasmado en la figura 1, lo que nos permite comprobar que los estudios de la personalidad han evolucionado en función de las tendencias científicas del momento. No obstante, podemos establecer como tendencias comunes en las distintas teorías sobre la construcción de la personalidad el propósito de dar respuesta a las siguientes cuestiones (Cloninger, 2003):

¿Cómo podemos entender la dinámica de la personalidad? ¿Cómo se ajusta la gente a las situaciones de su vida? ¿Cómo cambia la personalidad a lo largo de la vida de un individuo, desde la niñez y después de ésta? ¿Cómo cambia la personalidad a lo largo de la vida de un individuo desde la niñez a la adultez?

En definitiva, coincidimos con Pereyra (2017) cuando enfatiza que la “importancia del concepto personalidad dentro de la psicología se basa en su capacidad de poder explicar el comportamiento humano y comprender los distintos modos de sentir, actuar y pensar de cada persona” (p.40).

<b>Psicoanálisis Clásico</b>	Teoría de Sigmund Freud, Psicoanálisis, Teoría de Carl Jung y Psicología Analítica
<b>Psicoanalítica Social</b>	Psicología Individual, Teoría de Alfred Adler, Teoría de Erik Erikson, Desarrollo Psicosocial, Teoría Karen Horney y Psicoanálisis Interpersonal
<b>Perspectiva de los Rasgos</b>	Teoría de Gordon Allport, Teoría Personológica de los Rasgos, Teoría de Raymond Cattell y Teorías Analítico-Factoriales de los Rasgos
<b>Enfoque cognitivo Aprendizaje social</b>	Teoría de Walter Mischel y Albert Bandura, Teoría de George Kelly y la Psicología de los Constructos Personales
<b>Enfoque Humanista</b>	Teoría de Carl Rogers, Teoría Centrada en la Persona, Teoría de Abraham Maslow y Psicología Humanista y Jerarquía de Necesidades

*Figura 1. Teorías de la personalidad*

No existe un acuerdo a la hora de establecer una clasificación sobre las distintas teorías de la personalidad, ni tampoco es objeto de esta investigación dar respuesta a esta cuestión, sin embargo, sí que resulta de interés profundizar sobre ciertas aportaciones teóricas de algunos de los autores que han contribuido al estudio de la personalidad. Todo ello sin perder de vista el objetivo que persigue esta investigación: conocer las competencias personales y sociales en familias en situación de pobreza y/o exclusión social en la Región de Murcia.

Son muchos los autores y muchas las teorías que, aunque han supuesto un enriquecimiento a la personalidad, no tienen vigor en la actualidad (Hermangómez y Fernández, 2012). Por ello, en este subapartado se realiza un recorrido por algunas

aportaciones de teorías o modelos de la personalidad que guardan relación con la temática objeto de estudio y que son de utilidad para comprender la forma en la que se construye y la incidencia que tienen en el contexto y los factores ambientales.

La primera teoría y el primer establecimiento de tipologías sobre la personalidad de la que se tiene constancia en la historia de la psicología es la teoría humoral de la salud corporal, la enfermedad y el bienestar, que tiene sus inicios en el período greco-romano de la Edad Antigua, consolidada por Hipócrates, que establece cuatro tipos de temperamentos: sanguíneo (personas alegres y optimistas), colérico (personas apasionadas y de enfado fácil), melancólico (personas tristes y sensibles) y flemático (personas frías y racionales) (Deary, 2009). Los primeros estudios sobre la personalidad no tenían en cuenta el ambiente o el contexto, y las teorías estaban relacionadas con el temperamento, aceptando que la personalidad se determinaba biológicamente, sin basarse en la evidencia científica.

Por otra parte, Freud (1967) sostenía que la personalidad viene desarrollada en función de la satisfacción o no de los deseos sexuales durante la vida del individuo, y, en consecuencia, su personalidad se determina por la forma en la que viene abordada cada una de las etapas psicosexuales. Sus discípulos Jung y Erikson siguieron en la línea de su mentor, sin embargo, restaron importancia a las pulsiones sexuales y a las motivaciones eróticas, centrándose en la gratificación o no de las necesidades más básicas como piezas fundamentales del desarrollo de la personalidad, creando la vertiente neopsicoanalítica (Florenzano e Igor, 2016).

Uno de los primeros estudiosos de la personalidad en establecer una teoría como tal fue precisamente Freud (1933), concretamente la teoría psicodinámica, que postulaba que la conducta de un individuo es la consecuencia de fuerzas psicológicas que se ejecutan en el interior sin ninguna incidencia de la conciencia y que está formada por el *ello* (la parte inconsciente), el *yo* (que se encuentra entre lo consciente y lo preconscious) y el *super yo* (el guardián moral que tiene la función de conducir al individuo a las acciones que se consideran moralmente aceptadas en la sociedad). El *ello* se constituye por los dos instintos y deseos básicos que Freud (2001) llama pulsiones y son:

- Pulsión de vida: el impulso de satisfacer y garantizar la supervivencia e incluye alimentarse, excretar desechos, sentirse protegido y descansar.
- Pulsión de muerte: se caracteriza por la tendencia agresiva a rechazar, destruir o agredir a aquello que les hace sentir amenazados.

Considerando las teorías de Freud uno de sus discípulos, Carl Jung (1985), desarrolla los ocho psiquetipos de la personalidad, a partir de los términos extroversión-introversión, en la que los introvertidos enfocan su atención hacia sus propios pensamientos y estados internos y los extrovertidos lo hacen hacia fuera, hacia las personas y las experiencias. Considerando estos términos e integrándolos a las cuatro funciones psicológicas de Jung (pensamiento-sentimiento y sensación-intuición), establece los psiquetipos de la personalidad, con la finalidad de describir la lógica con la que funciona la psique humana (Clay, 2018).

Por otra parte, y dentro del modelo psicoanalítico, Erikson (1982) realizó una reinterpretación de Freud, concretamente de las etapas psicosociales dotándolas de una mayor consistencia, ya que las extiende a lo largo de la vida y las dota de integridad al basarse en todos los aspectos y no únicamente en el desarrollo sexual de la persona.

En lo que se refiere a las corrientes humanistas, la Gestalt (Broownell, 2019) ahonda en las opciones que tiene una persona en cuanto a crecimiento, configurando la realidad en función de las experiencias individuales e introduciendo conceptos nuevos como el amor, la esperanza, la libertad, la satisfacción, la autorrealización, la felicidad e incluso la espiritualidad humana.

Autores como Vygotsky y Ausubel, así como Piaget, proponen conceptos relacionados con el aprendizaje en relación con el medio, es decir, ponen el foco en el aprendizaje en la medida en la que se desarrolla el individuo, en cómo una persona se abstrae del mundo exterior y en el significado que le da a cada aprendizaje (Ramos Serpa y Falcón, 2015).

En cuanto a las diferentes teorías de rasgos de la personalidad, con la intencionalidad de identificarlos, los investigadores utilizan diversos enfoques como

el léxico, el teórico, el estadístico o la combinación de todos los enfoques al mismo tiempo (Larsen y Buss, 2010).

Allport y Odbert iniciaron el modelo de los Cinco Grandes (referido a los rasgos de la personalidad) a partir del enfoque léxico, para ello identificaron en el diccionario cerca de 18.000 rasgos que clasificaron en cuatro listas: 1) rasgos estables (como seguro e inteligente); 2) estados temporales, estados de ánimo y actividades (como agitado y excitado); 3) evaluación social (como irritante); y 4) términos metafóricos, dudosos (McCrae, 2009).

Hay un gran consenso al considerar el modelo de los Cinco Grandes (Big Five) como el más pertinente para definir la personalidad ya que, independientemente de la zona de procedencia, del idioma con el que se realizó, de los instrumentos utilizados y de las personas que los llevaban a cabo, se han obtenido cinco factores muy consistentes en diversos estudios (Sanz, 2008).

Aunque en un principio el modelo de los cinco grandes rasgos de la personalidad no se consideraba una teoría, Costa y McCrae (1992), establecieron los principios básicos que conforman una teoría de rasgo y que supone que las personas se pueden caracterizar en términos de patrones estables de sentimientos, pensamientos y acciones, pues los rasgos se pueden evaluar cuantitativamente y muestran consistencia a través de distintas situaciones.

Este modelo, tras un análisis factorial reveló la existencia de cinco factores de la personalidad que todos tenemos en mayor o menor medida como son el neuroticismo (o ajuste emocional), la extraversión (o cantidad e intensidad de relaciones personales), la cordialidad (o cualidades vertidas en la interacción), la responsabilidad (o toma de conciencia, organización, control y motivación hacia las metas) y la apertura a la experiencia (o interés en experimentar) (Ruiz, 2011). En la siguiente tabla se exponen los cinco factores y las seis facetas que componen este modelo (Costa, McCrae y Aranda, 2002):



Tabla 1.  
*Factores y facetas del modelo de los cinco grandes*

Neuroticismo	Extraversión	Apertura	Amabilidad	Responsabilidad
Ansiedad	Cordialidad	Fantasía	Confianza	Competencia
Hostilidad	Gregarismo	Estética	Franqueza	Orden
Depresión	Asertividad	Sentimientos	Altruismo	Sentido del deber
Ansiedad social	Actividad	Acciones	Actitud conciliadora	Necesidad de logro
Impulsividad	Búsqueda de emociones	Ideas	Modestia	Autodisciplina
Vulnerabilidad	Emociones positivas	Valores	Sensibilidad a los demás	Deliberación

Fuente: Elaboración propia a partir de Costa, McCrae y Dolores (2002)

Cervone y Pervin (2009) por otra parte, definen que estos rasgos de la personalidad son patrones estables y consistentes en la manera en la que una persona siente, piensa y se comporta, considerándose por los estudiosos e investigadores como unidades básicas de la personalidad.

Por una parte, como defiende Louzao Rojas (2018) el estudio de la personalidad, no puede comprenderse sin tener en cuenta el enriquecimiento de corrientes más antiguas como la fenomenológica y la existencialista, considerando que cada una de ellas se corresponde a un contexto temporal y social.

Por otra parte, como defienden Montañó Sinisterra et al., (2009)

Cabe resaltar que aunque cada modelo hace énfasis en describir la personalidad de acuerdo con los postulados teóricos sobre los cuales se sustentan, también se ha desarrollado un modelo integrador, el que retoma postulados de algunos enfoques para construir una visión mucho más amplia de las posibles explicaciones para la personalidad (p. 81).

A modo de conclusión y considerando las contribuciones recogidas en este apartado se desprende que, aunque cada persona cuando nace tiene una personalidad propia, esta no es determinante y se va modelando, modificando y estructurando en función de las diferentes experiencias que vive el individuo a lo largo de su vida. El interés de abordar las competencias personales y sociales de

forma específica y no sobre la personalidad deriva de que estas se pueden educar más fácilmente.

Los estudios sobre la personalidad, desde un punto de vista histórico y psicopatológico, han estado muy marcados por la delimitación del concepto de personalidad y los rasgos que la definen, pero también ha predominado una fuerte tendencia a la identificación de trastornos y anormalidades en el desarrollo de la personalidad y posibles patologías, propio de una investigación centrada en el problema, y no tanto en lo positivo. El concepto de Personalidad Eficaz, supone un planteamiento cualitativamente diferente, ya que el énfasis no se pone en la desviación o problema a subsanar, sino en los elementos positivos a cultivar para que las personas pueden desarrollar una sana personalidad.

## **1.2. El constructo de Personalidad Eficaz**

El equipo de investigación que ha desarrollado el constructo de Personalidad Eficaz, es el Grupo Interuniversitario de Orientación y Atención a la Diversidad (GOYAD) que promueve el estudio y el diseño de programas de intervención en competencias personales y sociales cuenta con una trayectoria de más de 20 años de trabajo tanto a nivel teórico, como práctico (Guerra Mora, 2015).

Este constructo se ha desarrollado teóricamente y se ha reafirmado empíricamente por las investigaciones llevadas a cabo por el GOYAD en el que participan diferentes profesionales y está dirigido por los profesores Martín del Buey de la Universidad de Oviedo, Martín Palacio de la Universidad Complutense de Madrid y por los profesores Marcone Trigo y Dapelo Pellerano, que desarrollan su actividad en diferentes universidades chilenas (Guerra Mora, 2015).

En el ámbito académico, la identificación de las competencias personales y sociales que conforman a las personas constituye un ingrediente esencial en los procesos de orientación personal y vocacional, mejorando la comprensión integral del alumnado, lo que posibilita, según Dapelo Pellerano, Marcone Trigo, Martín del Buey, Martín Palacio y Fernández Zapico (2006, p.134), “la detección de requerimientos para planificar el proceso de ayuda y ejecutar la intervención

psicoeducativa”. Esta identificación de las competencias personales y sociales en el ámbito en el que se desarrolla la presente tesis doctoral, no se ha realizado con anterioridad, y se puede traducir a una mejora en la intervención socioeducativa de las familias en situación de pobreza y/o exclusión social de la Región de Murcia.

Si el concepto de Personalidad Eficaz se asocia a una serie de competencias personales y sociales, podemos deducir que una persona que obtiene puntuaciones elevadas en Personalidad Eficaz se define y califica como:

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, 2012, p. 32).

Por lo que se refiere al ámbito escolar o académico, un alumno con un buen nivel de Personalidad Eficaz se define como (Martín del Buey et al., 2004):

Aquel que se conoce perfectamente basándose en datos reales (Autoconcepto) y que a la vez tiene una elevada estima por sí mismo (Autoestima), que está motivado a estudiar y para afrontar los retos que el contexto educativo le ofrece tanto a nivel académico como personal y social (Motivación) a la vez que espera conseguir aquello que se propone (Expectativas) valorando en todo momento cuáles son las causas de lo que le ocurre (Atribuciones), un alumno que sabrá afrontar eficazmente los impedimentos que surjan al tratar de conseguir aquello para lo que está motivado (Afrontamiento de Problemas) y que sabrá elegir en cada momento la mejor opción (Toma de Decisiones), todo ello en un ambiente social en el que tendrá que interactuar con otros sabiendo expresar sus opiniones y sentimientos sin ofender a los demás (Asertividad) y sabiendo ponerse en su lugar (Empatía) para poder comunicarse de manera útil y fluida (Comunicación) (p.84).

A continuación, se presentan los antecedentes teóricos que fundamentan el constructo de Personalidad Eficaz, considerando los trabajos encontrados a partir de una revisión bibliográfica y la secuencia argumental seguida es la de Di Giusto (2014) y Martín del Buey et al., (2015), acudiendo a las fuentes primarias en el caso concreto de los fundamentos teóricos del constructo.

El constructo de Personalidad Eficaz se construye con las aportaciones más relevantes de diferentes autores y teorías en torno a las competencias personales y sociales, es decir, de aquellos aspectos relacionados con la forma en la que se percibe una persona y en base a ello se relaciona con el resto. El GOYAD trata de aunar en el concepto de Personalidad Eficaz los avances teóricos empíricos de las últimas décadas, concretamente parte de los postulados teóricos explicados a continuación, con el objetivo de fundamentar teóricamente y poder evaluar las competencias personales y sociales.

No cabe duda de la fractura que se produce en el concepto de inteligencia como única e indivisible a partir de la teoría *Triárquica* de Stenberg (1985) y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2001) que permitieron un cambio en el posicionamiento del conocimiento, rompiendo con esa supremacía de la razón propia de una sociedad moderna, donde la técnica y el desarrollo era sinónimo de mejora, y cuestionándose otros planteamientos esenciales del ser humano.

Stenberg y Gardner han tratado la inteligencia y las distintas modalidades de esta, lo que supone que las conductas generadoras de eficacia son conductas inteligentes y entrañables: el primero en la teoría *Triárquica* y el segundo desde la teoría de las inteligencias múltiples. El término inteligencia emocional fue introducido por Mayer y Salovey (1977) y se referían a ella como la habilidad para controlar, discriminar y utilizar los sentimientos y las emociones propias y de otros para guiar nuestras acciones y pensamientos.

Poco después Goleman (2010) consiguió despertar el interés acerca de la inteligencia emocional y también se proponen diferentes modelos al respecto, como los de Pétrides, Pérez González y Furnham, (2007) y Pétrides y Furnham, (2000), siendo el más cercano a los planteamientos de Personalidad Eficaz el de Bar-On (2006), que intenta definir las habilidades que ayudan a la persona a desenvolverse

en el contexto social y a afrontar las distintas situaciones. Bar-On (2006) defiende que la Inteligencia General, compuesta por la emocional y la cognitiva, determina el éxito en la vida, es decir, de poco sirve tener un coeficiente intelectual elevado si no se es capaz de gestionar las emociones.

Otra aportación que integran el constructo de Personalidad Eficaz, es la teoría de Bandura y el modelo psicológico de Heath. La teoría de Bandura (1999) sobre la Autoeficacia propone que el sujeto es autosuficiente para ejecutar una conducta en unas determinadas circunstancias y a un nivel de dificultad. El modelo de madurez psicológica de Heath (1965) incluye una serie de rasgos indicadores de competencias, entre los que se encuentran la autoestima, la determinación, los intereses, las metas, el autocontrol, la asertividad o la capacidad de correspondencia con otros rasgos y que están muy relacionados con las categorías de la Personalidad Eficaz.

Todos los autores anteriormente mencionados suponen una contribución al constructo de Personalidad Eficaz y fundamentan cada una de las dimensiones que lo integran (Cortés Luengo, 2016). A continuación se abordan las contribuciones de estos autores de manera un poco más detallada.

En primer lugar, la teoría *Triárquica* de la Inteligencia de Stenberg (1985) es básica para entender el desarrollo en el concepto de inteligencia, teniendo en cuenta no sólo las diferentes teorías psicológicas sino también diferentes enfoques alternativos, investigaciones transculturales y hasta concepciones populares sobre el término inteligencia. Stenberg (1985) detecta la falta de consenso en cuanto al concepto inteligencia, para lo que diferencia tres dimensiones con el objetivo de dar cabida a diferentes conceptos y resultados de diversa procedencia, distinguiendo entre: los componentes que la integran (meta componentes, componentes de realización y adquisición de conocimientos); la experiencia que se tiene al respecto (habilidad para enfrentarse a la novedad y para automatizar el procesamiento de la información); y el contexto en que aparece (adaptación, selección y configuración con el medio) y que dan lugar a tres subteorías: componencial, experiencial y contextual respectivamente.

Tras muchos años de estudio de la inteligencia, Stenberg (2003) dota al concepto de un mayor significado y coherencia refiriéndose a ella como la capacidad

de la persona de cumplir sus metas y objetivos dentro de sus posibilidades y del contexto donde se encuentra, adaptándose al medio y eligiendo las habilidades pertinentes a través del equilibrio. Esta definición propicia que surjan otros tipos de inteligencia como el término de Inteligencia Emocional.

Gardner (1997), por otra parte, defiende que cada competencia requiere primeramente el dominio de las habilidades necesarias para el afrontamiento de los problemas que conciernen a uno mismo, y después la habilidad para encontrar y/o plantear nuevos problemas, lo que supone por tanto la adquisición de nuevos conocimientos. Más tarde reformula la definición de inteligencia y la presenta como un potencial biopsicológico lo que da lugar a la teoría de las inteligencias múltiples, donde la utilidad y el valor de las habilidades y las competencias son reconocidas dentro de un determinado contexto cultural. Esta idea rompe con la definición clásica de inteligencia y le da una nueva interpretación de relatividad (Gardner, 2001).

Otra de las aportaciones teóricas de las que se enriquece el constructo de Personalidad Eficaz, es inteligencia emocional, que fue introducida por primera vez por Mayer y Salovey (1997) y que la definen como el conjunto de las siguientes habilidades mentales que permiten:

- Detectar las emociones y expresarlas de forma constructiva, identificando no sólo las propias sino también las de los demás.
- Utilizar las emociones para simplificar la actividad cognitiva, usando sentimientos como una vía para afrontar los conflictos, tomar decisiones, etc.
- Entender las emociones y los efectos que tienen cada una, así como su evolución y transición de una emoción a otra.
- Regular las emociones y ser conscientes de ellas es fundamental para el desarrollo personal y emocional, eligiendo aquellas estrategias que cambien los sentimientos de forma positiva.

Siguiendo con el concepto de inteligencia emocional, Pétrides y Furnham (2000), la consideran no como un conjunto de habilidades, sino como un rasgo de la personalidad, mientras que Goleman (2010) la entiende como las competencias y habilidades que influyen en la práctica de las conductas sociales. Para Bar-On (2006), sin embargo, la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que se pueden

entrenar y se desarrollan con el tiempo, es uno de los primeros autores en utilizar el concepto de “cociente emocional” con el objetivo de definir aquellas habilidades que ayudan a entender, manejar y actuar ante una persona en un contexto social, adaptándose y afrontando las situaciones y demandas del medio.

Para Bar-On (2006) la Inteligencia Emocional y la Inteligencia Cognitiva tienen la misma relevancia y conforman entre ambas la Inteligencia General, teniendo un éxito mayor en la vida las personas con una inteligencia emocional superior, estando constituida por cinco componentes; intrapersonal (que incluye la autoaceptación, la autoconciencia emocional, la asertividad, la independencia emocional y la autorrealización); interpersonal (conformada por empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales); manejo del estrés (compuesto por tolerancia al estrés y control de impulsos); adaptabilidad (que incluye prueba de realidad, flexibilidad y resolución de problemas) y componente del estado de ánimo en general (felicidad y optimismo).

La aportación de Bandura (1999) con la noción de Autoeficacia supone un estado psicológico en el que el individuo se ve capacitado para llevar a cabo una conducta en unas determinadas circunstancias y que requiere una determinada dificultad, con la finalidad de conseguir un propósito o fin. La autoeficacia tiene que ver con creerse capaz más que con ser capaz, ya que las personas que se atreven por norma general suelen obtener mejores resultados que los que no se atreven o llevan a cabo una tarea pensando que son incapaces (León Hernández, et al., 2019).

Otras de las aportaciones teóricas al constructo de Personalidad Eficaz relacionada directamente con la inteligencia y con la inteligencia emocional es el término de madurez psicológica. Zacarés y Serra (1998) defienden que la madurez es un proceso continuo a lo largo de la vida en el que: “la madurez sería así como un estado de plenitud al que se llega tras un proceso de crecimiento paulatino, secuencial, acumulativo” (Martín del Buey et al., 2009, p. 580). Otro autor que ha trabajado sobre el concepto de *madurez psicológica* es Heath (1965) e identifica una serie de rasgos indicadores de competencias entre las que se encuentran: claridad sobre la propia identidad; actitud positiva hacia la resolución de problemas y capacidad de anticiparse a posibles consecuencias futuras.

Posteriormente surgen diferentes modelos en torno a la madurez psicológica, todos ellos inspirados en los trabajos de Piaget, Erickson y Kohlberg y que defienden que debe ser un proceso de adquisición de estructuras madurativas dinámico y continuo a lo largo de la vida y que sólo termina cuando termina la vida (Baeza Martín, 2015).

Con todas estas aportaciones teóricas se construye el constructo de Personalidad Eficaz, en el que diferentes autores han trabajado durante más de veinte años para la creación de un instrumento adaptado a diferentes contextos y edades para evaluar las dimensiones en las que se componen las competencias personales y sociales.

### 1.3. Dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz

La idea de Personalidad Eficaz desarrollada por el GOYAD se lleva trabajando desde 1986 para la construcción de un instrumento válido y fiable, adaptándolo a diferentes contextos y realidades, dando lugar a un constructo que aglutina diez dimensiones en cuatro categorías, resultado de los estudios existentes que se han llevado a cabo relacionados con los conceptos de personalidad competente, personalidad madura, personalidad inteligente emocional (Martín del Buey et al., 2015).

Las categorías que mide el constructo corresponden a las siguientes dimensiones y competencias:

Tabla 2.

*Competencias personales y sociales según dimensiones y categorías.*

COMPETENCIAS PERSONALES	<i>Fortalezas del yo</i>	Autoconcepto en base real Autoestima
	<i>Demandas del yo</i>	Motivación Atribución
	<i>Retos del yo</i>	Expectativas Toma de decisiones Afrontamiento
COMPETENCIAS SOCIALES	<i>Relaciones del yo</i>	Asertividad Empatía Comunicación

Fuente: Elaboración propia (Castellanos Cano, Martín Palacio y Pizarro Ruiz, 2013)



Como se puede apreciar en la Tabla 2 el constructo de Personalidad Eficaz aglutina diez competencias personales y sociales en cuatro categorías, las tres primeras que corresponden a las competencias personales (Fortalezas, Demandas y Retos del yo) y la última a las competencias sociales (Retos del yo).

Las dimensiones de la categoría Fortalezas del yo (Guerrero Tomás, 2017), pretenden dar respuesta a preguntas como ¿quién soy? y ¿cómo me valoro?; esta dimensión es el pilar donde se apoya toda la fuerza de una Personalidad Eficaz, considerando los conceptos autoconcepto, autoestima y autorrealización como un bloque unitario de la actitud de uno mismo y entendiendo por ellas lo siguiente:

- Autoconcepto: se comprende como un compuesto psíquico de lo que la persona siente, piensa o hace con relación a sí misma, puesto que cuando se acepta el espacio, el individuo acepta su realidad a un nivel no solamente físico, sino también afectivo y cognitivo;
- Autoestima: esta dimensión es más relevante que el autoconcepto y supone la valoración de los aspectos negativos y positivos que tenemos y los sentimientos que nos suscita esta autovaloración que puede ser favorable o desfavorable.

La categoría de Demandas del yo (Guerrero Tomás, 2017) incluye dimensiones que responden a cuestiones como ¿qué quiero?, ¿qué expectativas tengo de conseguirlo? y ¿de quién o de qué depende su consecución exitosa? Estas preguntas resultan fundamentales en la vida de cualquier persona y su ausencia crea incertidumbre que puede derivar en angustia puesto que no solamente es importante saber lo que se quiere, también es necesario saber que existe la oportunidad de conseguirlo y que se cuenta con los medios para lograrlo. Esta categoría está formada por:

- Motivación: podemos definirla como la pregunta que surge sobre qué hacemos en el mundo, qué me apetece hacer hoy, qué quiero comer, qué quiero ser en esta vida, etc;
- Atribución: ser capaz de hacer una buena asociación o relación de causalidad con respecto al resultado de nuestras acciones es un acto propio de una

persona eficaz, teniendo también las competencias necesarias para asumir el éxito o el fracaso total o parcial.

- **Expectativas:** resultan fundamentales, puesto que la mayoría de las veces la formulación de unas expectativas positivas es determinante, ya que no es posible iniciar una actividad sin tener ninguna expectativa.

Las dimensiones de Retos del yo (Guerrero Tomás, 2017) pertenecen a la tercera categoría, atendiendo a interrogantes como ¿qué problemas tengo para alcanzar los objetivos?, ¿cómo tomo las decisiones? e incluye las siguientes dimensiones:

- **Afrontamiento de problemas:** los conflictos a nivel general son inherentes al ser humano y abarcan todas y cada una de las categorías en las que se desarrolla una persona, por lo que el afrontamiento de dificultades y su resolución supone un aspecto básico que implica tanto procesos cognitivos como afectivos;
- **Toma de decisiones:** si es importante ver las diferentes formas que se tienen de abordar un conflicto, es igual o más importante la medida que se toma para su solución, ya que no todos los problemas se afrontan igual ni se pueden solventar de una forma total o positiva.

Relaciones del yo (Guerrero Tomás, 2017) es la cuarta categoría del constructo y da respuesta a preguntas similares a ¿cómo me comunico?, ¿cómo intento ponerme en el lugar del otro? y ¿cómo interactúo sin dejar de ser uno mismo? Está constituida por las siguientes dimensiones:

- **Empatía:** basada en la percepción interpersonal, es un proceso complejo pero necesario para comprender al otro, es un aspecto fundamental de las habilidades sociales y está relacionada con la capacidad de entender el punto de vista de la otra persona con el objetivo de comprender sus acciones y conductas;
- **Asertividad:** supone un concepto complejo compuesto por varias dimensiones, en el que el individuo interactúa respetando a los demás y a sí mismo, pidiendo ayuda en caso de necesitarlo y expresando sentimientos y

emociones y existiendo tres estilos de relacionarse: el agresivo, el pasivo y el asertivo;

- **Comunicación:** comunicarse es un aspecto básico en el ser humano e incluye la comunicación verbal y la no verbal, considerándose ambas determinantes ya que las habilidades comunicativas son básicas para relacionarse con los demás de forma positiva.

Tras conocer las dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz, se hace necesario explorar la importancia que tienen las competencias personales y sociales en la vida de cualquier individuo, y sobre todo en contextos de pobreza y exclusión social. Para ello en el próximo apartado se exponen por una parte la definición de competencia, y por otra la de competencias personales y sociales, con el propósito de descubrir el papel que juegan en el desarrollo de cualquier individuo.

#### **1.4. Las competencias personales y sociales**

Diferentes organismos internacionales ponen de manifiesto la importancia de las competencias a nivel general. La Comisión Europea (CE), (2004) las define como las destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, así como la predisposición para aprender y que son necesarias para la realización del individuo, su desarrollo personal, inclusión y empleo. La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), (2016) define las competencias como una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el contexto en el que vive y ha vivido, y donde desarrolla sus capacidades para hacer frente a los desafíos de una vida independiente. La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), (2002) define competencia como la capacidad para dar respuesta a las exigencias individuales o sociales para llevar a cabo una tarea.

El concepto de competencia es muy amplio y pasa por diferentes clasificaciones, tantas como tipos de competencias y significados, que varían en función del contexto (Weinert, 2001). Por lo cual, el criterio de elección de los conceptos se basa en la relación y pertinencia que tienen con la temática objeto de

estudio, es decir, se incluyen aquellas aportaciones que facilitan su comprensión y utilidad.

Perrenoud (2007) sostiene que la competencia es una aptitud que permite movilizar recursos cognitivos de forma positiva y beneficiosa; por otra parte, Mulder (2001) defiende que es la capacidad de una persona para alcanzar logros específicos y, por último, Heath (1965) la conceptualiza como la habilidad de la persona para interactuar eficazmente con su ambiente.

Vidal Ledo, Salas Pera, Fernández Oliva y García Meriño (2016) recogen los siguientes elementos comunes de diferentes definiciones de competencia que son los siguientes: “sistema de conocimiento, sistema de hábito y habilidades; actitudes y valores; expectativas; relación con la actividad; solución de problemas; y toma de decisiones” (p. 2).

Al hilo, una persona que cuenta con un nivel de competencias suficiente para desarrollarse a diferentes niveles en el contexto en el que se encuentra, se considera competente. Una persona competente es, por tanto, aquella capaz de gestionar de forma positiva sus recursos personales y ambientales con la finalidad de obtener un resultado evolutivo óptimo (Waters y Sroufe, 1983).

Las características que definen a una persona competente están relacionadas con la efectividad, la adaptación y la motivación que le permiten interaccionar de forma positiva en el contexto en que se encuentra, así como como la consciencia de sus propias capacidades, que tan importantes son para adaptarse a distintas situaciones que requieran un mínimo de dificultad (Garmezy y Mastten, 1991). Estas características son diversas en función del contexto y/o la cultura en el que se encuentra la persona, por lo que el tipo de las competencias también será diferente.

Martínez y Carmona (2009) realizan una aclaración entre competencias, aptitudes y rasgos de la personalidad, que contribuye a un mayor entendimiento y diferenciación entre estos términos:

Hay una relación entre competencias, aptitudes y rasgos de la personalidad, pero con un importante matiz, las competencias son algo más que

características individuales ya que también hacen alusión a los conocimientos adquiridos por los sujetos a través de la experiencia (p. 85).

Las competencias se pueden considerar el nivel más alto dentro del dominio de diferentes aspectos como son los conocimientos, las habilidades, las aptitudes y las actitudes.

Tabla 3.  
*Conceptos en torno a las competencias*

Concepto	Implicación
Conocimientos	Saber
Habilidades	Saber hacer
Aptitudes	Poder hacer
Actitudes	Querer hacer
Competencias	Saber ser

Fuente: Elaboración propia. Vidal Ledo et al., (2016).

A modo de resumen, las competencias se desarrollan con la práctica y experiencia, y aunque existen diferencias significativas con respecto a la personalidad, constituye una parte fundamental de esta. Por lo que se refiere a las competencias personales y sociales, a continuación, se realizará una aproximación conceptual para comprenderlas y distinguirlas.

Dentro de las competencias, las que nos ocupan en este estudio son las personales y sociales, debido a su importancia en general y sobre todo por el interés en el campo educativo. Una razón importante para el interés en esta temática es que se ha demostrado en diferentes investigaciones una fuerte relación entre las competencias personales y sociales y el buen funcionamiento social o laboral, personal, académico y psicológico (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 2013).

Investigaciones llevadas a cabo por Gómez Cogollo (2010) defienden que la autoestima y el autoconcepto se consideran un pilar básico de las competencias personales y sociales. La autoestima es la capacidad o la actitud interna con la que una persona se relaciona consigo misma y que puede ser de una manera positiva o negativa (Montoya y Sol, 2001). Del mismo modo, la autoestima refuerza las expectativas de autoeficacia al confrontar diferentes situaciones, lo que tiene una repercusión directa en la motivación de logros, disminuyendo la tendencia al fatalismo y a la evitación de problemas, además de afectar a las competencias

sociales, es decir, a la interacción de la persona con los demás y su forma particular de desenvolverse con su entorno. (Valdés, Serrano y Florenzano, 1995). En cuanto al autoconcepto, tiene una relación directa con las estrategias cognitivo-motivacionales ligadas con el aprendizaje y el rendimiento académico (González-Pienda, Núñez Perez, Glez-Pumariega y García García, 1997).

Las competencias personales y sociales son básicas y entre algunas de sus funciones está la de considerarse factores protectores de la salud mental, siendo los factores de riesgo la falta de habilidades sociales, la no pertenencia a un grupo, el bajo autoconcepto y autoestima y la situación familiar irregular (Haquin, Larraguibel y Cabezas, 2004, citados en Di Giusto, Martín, Arnaiz y Guerra, 2014). Aunque la salud mental no es el tema directo objeto de estudio, sí que existe una relación indirecta por la importancia que tienen en cualquier persona. La salud mental no es solamente la ausencia de enfermedad, sino que se entiende como un estado de completo bienestar físico, mental y social en el que entran en juego diferentes factores sociales, psicológicos y biológicos, siendo las presiones socioeconómicas persistentes un riesgo para el individuo y la comunidad, estando directamente relacionados con los indicadores de pobreza y especialmente con el bajo nivel educativo (Organización Mundial de la Salud: OMS, 2019).

En primer lugar, según Wallston (1992) las competencias personales consisten en la creencia individual y generalizada de que uno mismo está capacitado para superar las diferentes situaciones a las que se pueda enfrentar, donde entran en juego dos expectativas: por un lado, la creencia del individuo de que pueda llevar a cabo la conducta y, por otro, las consecuencias de esta conducta, que en función de la proyección positiva o negativa que tengan, la probabilidad de emitir la conducta crecerá o disminuirá.

En segundo lugar, para Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz (2017) las competencias sociales tienen un carácter multidimensional que incluye habilidades sociales y emocionales, y que significa que una persona sea prosocial y tenga la capacidad de regularse emocionalmente, ajustarse a las normas, convenciones y valores del entorno social en el que se encuentra. Otro aspecto que poner de relieve dentro de las competencias sociales es la importancia que, según Goleman (2010),

tienen para la felicidad y el éxito en la vida, más incluso que el coeficiente intelectual. Las competencias sociales se dividen en dos dimensiones, por una parte, la ambiental, donde se encuentra el contexto familiar, el escolar y el grupo de iguales y, por otra parte, la parte personal, que incluye factores estructurales como el temperamento y factores psicológicos como características cognitivas, afectivas y conductuales (Leyva Avalaos y Muñoz Estela, 2018).

Megías-Lizancos y Castro-Molina (2018) definen que las competencias personales y sociales son:

Un conjunto de conductas, capacidades y estrategias, que permiten a la persona construir su propia identidad, actuar competentemente, relacionarse satisfactoriamente con otras personas, afrontar los retos y las dificultades de la vida, valorarse a sí mismo, pudiendo de este modo adaptarse a su medio, obtener un bienestar personal e interpersonal y vivir una vida más plena y satisfactoria (p.68).

Por lo que se refiere a los contextos de pobreza y/o exclusión social existen unas condiciones de carencias a diferentes niveles que generan situaciones de estrés y negatividad, lo que podría dificultar que el desarrollo de estas competencias tan importantes se lleve a cabo con normalidad. Autores como Mata et al., (2016) fundamentan que la exclusión social es un fenómeno que afecta particularmente a los niños y adolescentes, y crecer en entornos con riesgo de exclusión social y/o pobreza puede afectar sustancialmente las competencias personales y sociales y/o la capacidad de hacer frente a situaciones sociales con éxito.

La pobreza hace alusión a la incapacidad de vivir una vida larga y saludable, tener educación, disfrutar de un nivel de vida decente, añadiendo cuestiones como la libertad política, derechos humanos, seguridad personal, acceso a un trabajo productivo y bien remunerado y la participación en la vida de la comunidad a la que pertenece el individuo (Domínguez y Martín, 2006).

En consecuencia, no hablamos exclusivamente de pobreza económica, sino de una serie de circunstancias y factores que convergen y se retroalimentan entre sí, a los que se añade que cuando el nivel de estas competencias no es favorable se pueden ver limitados otros aspectos como las relaciones sociales y personales e incluso el éxito académico o laboral.

## **2. FAMILIAS EN SITUACIÓN DE POBREZA Y/O EXCLUSIÓN SOCIAL Y PERSONALIDAD EFICAZ**

Como se ha puesto de relieve en el apartado anterior, son muchos los factores que entran en juego en el desarrollo de la Personalidad Eficaz, siendo de una relevancia señalada para el menor el contexto en el que nace y la familia en la que crece. La infancia y la adolescencia se consideran etapas clave para que la adquisición de las competencias personales y sociales se lleven a cabo de forma favorable y al mismo tiempo, niños y adolescentes son los que más sufren las consecuencias de crecer en un contexto marcado por la pobreza y/o la exclusión social.

Este apartado se propone con la finalidad de conocer la forma en la que las familias influyen y repercuten en la Personalidad Eficaz, concretamente aquellas que se encuentran en una situación de pobreza y/o exclusión social. Para dar respuesta a este supuesto, se realiza en primer lugar una breve aproximación a la función educativa de las familias, para después analizar y reflejar los datos encontrados sobre la realidad de las familias en situación de pobreza y exclusión social en la Región de Murcia, así como el desarrollo de la Personalidad Eficaz, en contextos de privación material y social.

### **2.1. La función educativa en la familia**

Por todos es conocido que la familia se consolida como institución educativa primaria, que promueve la acogida y desarrollo de las nuevas generaciones. La importancia que tienen estas familias en el desarrollo del menor ha sido destacada por Borroto López (2017), de la siguiente manera:

Los padres o las otras personas que se encargan de la custodia de los niños son sus primeros educadores, y el hogar es el primer lugar donde se proporcionan cuidados a los niños del grupo de edad más joven. El medio familiar tiene un gran impacto en el desarrollo cognitivo y el bienestar social y afectivo del niño (p. 37).

La aproximación a la función educativa de la familia requiere en primer lugar hacer una breve reseña de las dificultades de definición de esta institución,



especialmente con las transformaciones que ha experimentado en las últimas décadas.

Aunque si bien es cierto que las primeras definiciones de familia tienen su base en la perspectiva biológica, no se puede decir que se siga sustentando únicamente en ella, pues en la actualidad son tantos y tan diferentes los tipos de familias que encontramos, que perdería el sentido establecer el concepto de familia exclusivamente en el origen biológico, dado que dejaría fuera muchas otras tipologías familiares. Un primer acercamiento a la definición de familia viene de la mano de los autores Placeres Hernández, et al. (2017) que apuntan que:

Son muchas las definiciones de familia desde algunas clásicas como que es “la célula o núcleo básico de la sociedad, la institución social primaria, un subsistema o una relación social”, hasta otras más complejas que la consideran un grupo de personas relacionadas entre sí y que viven juntas. La familia es el grupo de intermediación entre el individuo, la comunidad y la sociedad. Es la familia, a pesar de las grandes transformaciones del mundo contemporáneo, hábitat natural del ser humano (p. 361).

Considerando la reflexión de este autor y llegados a este punto es irremediable posicionarse ante una realidad que se impone con fuerza, como es la diversidad de las familias, que va mucho más allá de lo biológico. En la actualidad, aunque son muchos los tipos de familia que existen en España, se pueden clasificar de forma resumida y considerando las más comunes en los siguientes:

Tabla 4.  
*Tipos de familias más habituales*

Tipo de Familia	Composición
Biparental	Padre, madre e hijos
Reconstituida	Alguno de los padres se ha unido o casado otra vez
Monoparental	Padre o madre solo con hijos
Otro tipo de familia	Otras opciones

Fuente: Elaboración propia. Moreno et al. (2016).

Es evidente que en los últimos años se han producido cambios importantes en las estructuras familiares. Estos cambios van de la mano de las transformaciones que se producen en la sociedad, en los que influyen las políticas, el mercado laboral, el ámbito formativo y que tienen consecuencias directas en los individuos y en las

familias, generando y perpetuando también la pobreza y la exclusión social (Brugué, Gomá y Subirats, 2002).

Y es que como sostienen Longas et al. (2018) “la transmisión generacional de la pobreza parece indisociable de la estructura social, la desigualdad de género y la etnia” (p. 110). La realidad familiar no se puede considerar como única y extrapolable a todas ellas, pues son muchos los aspectos y experiencias que la definen, por lo que demanda una actitud respetuosa con la diversidad de tipologías familiares, ya que cada una de ellas es única por su contexto e historia familiar (Hernández Prados y Ros, Pérez-Chuecos, 2014).

En ocasiones, de los diferentes cambios familiares derivan en que niños y adolescentes crezcan con la ausencia de alguno de sus padres, muchas veces por motivos laborales y otras por cambios en la estructura familiar, de una forma u otra las consecuencias son sentimientos de ausencia que generan malestar y dificultan el desarrollo del menor a diferentes niveles (Montoya Zuluaga, Castaño Hincapié y Moreno Carmona, 2016).

En contextos de vulnerabilidad, una de las estructuras familiares que más propicia dificultad en el hogar es la de la familia monoparental, donde cualquier circunstancia negativa se acentúa, sobre todo cuando existen privaciones económicas y/o sociales, pues se hace mucho más difícil compatibilizar el trabajo familiar y profesional, empeorando aún si cabe la precariedad económica y su empobrecimiento (Moreno, 2000).

Sin embargo, aunque hay autores que sostienen la relación que se mantiene entre la estructura propia de las familias emergentes: monoparentales, reconstituidas, homoparentales, acéfalas, etc., con una merma de estos contextos en la función educativa, coincidimos con Hernández Prados, (2004) en que no es la estructura familiar la que determina la calidad educativa sino las situaciones de pobreza y exclusión social las que limitan que estas se puedan llevar a cabo de forma favorable.

En un intento de evitar generalizaciones que denominen por igual al conjunto de las familias en contexto de pobreza y exclusión social, adoptamos el concepto de

familias multiproblemáticas (Linares, 1997 y Walsh, 2004) como aquellas “que viven marcadas por la “pérdida” (pérdida del poder adquisitivo económico, pérdida de la estabilidad familiar, pérdida o dejadez de la responsabilidad educativa, etc)” (Hernández Prados, 2014, p.173). Todas las familias a lo largo de su vida se ven en algún momento en situación de riesgo y vulnerabilidad, las familias multiproblemáticas se caracterizan por que en ellas se concentran diferentes dificultades (Gómez, y Kotliarenco, 2010).

En definitiva, estas familias multiproblemáticas se caracterizan por el hecho de no poseer las competencias adecuadas para afrontar las funciones y demandas de la sociedad actual, lo que conlleva que se refuerce la situación de pobreza y exclusión social en la que ya se encuentran, dificultando romper con ella (Gómez, Muñoz y Haz, 2007).

Independientemente del tipo de familia, un factor común a todas ellas es que se consideran el núcleo básico educativo de la sociedad, en el que el menor crece identificándose con el grupo social de pertenencia (Parada Navas, 2010). A pesar de los cambios familiares que se han sucedido en España, las funciones básicas que deben asumir las familias son las mismas para todas.

Vasallo (2015) defiende que la primera función de la familia es la de constituir el soporte material o económico para el conjunto de miembros que habitan en un hogar, ya que de ello depende el nivel de vida alcanzado por la familia; la segunda función es la afectiva, de la que depende la estabilidad emocional de los miembros de la familia y la tercera la función social, de la que depende el equilibrio dentro de nuestra sociedad.

Por su parte, Cea D’Ancona (2009) sostiene que la familia tiene entre sus funciones acoger, proteger, cuidar, respetar, educar, etc., velando en todo momento por satisfacer las necesidades más básicas del menor. Las funciones de las familias se establecen con relación a las necesidades que tienen los menores, en el seno de las familias. Román Sánchez, Martín Antón y Carbonero Martín (2009) consideran como necesidades fundamentales las siguientes:

Tabla 5.  
*Necesidades fundamentales de los niños*

Necesidad	Se traduce a:
Biológicas	Alimentación, temperatura, higiene, sueño, ejercicio físico, protección de riesgos
Cognitivas	Estimulación sensorial, exploración del medio físico y social, comprensión de la realidad física y social, adquisición de un sistema de valores y normas
Afectivas	Seguridad emocional, identidad personal, autoestima, protección de riesgos imaginarios
Sociales:	Red de relaciones sociales, participación y autonomía progresiva, interacción lúdica
Educativas:	Ayudar a convertirlo en un miembro activo del grupo: “ciudadano democrático”

Fuente: Elaboración propia a partir de Román Sánchez, Martín Antón y Carbonero Martín (2009).

Como se puede observar son muchas las funciones de la familia, dependiendo de la perspectiva desde la cual se enfoque. Pero a efectos de esta reflexión se destaca su rol educativo, por considerar que es a través de la educación y de sus diferentes expresiones, en que se materializa la socialización, en el entendido que este rol está condicionado por circunstancias de orden socio-histórico, políticos y culturales (Rojas, 2016, p.192), especialmente, porque como señalan los autores Barudy y Dantagnan (2005), en los contextos de pobreza y exclusión social las funciones familiares más importantes, como son la afectiva, la socializadora y la educativa, se encuentran deterioradas.

La función educativa de la familia, por tanto, debe ser reforzada desde la institución escolar, ya que supone un elemento fundamental de la sociedad y debe desempeñar una labor que facilite la tarea educativa de los padres, pues supondría ventajas y mejoraría las oportunidades en el rendimiento escolar, especialmente en familias en situación de pobreza y exclusión social (Ramírez, Quiñones, y Salazar, 2011). Y es que como defienden Gomáriz Vicente, Martínez-Segura y Parra Martínez (2019) “familia y escuela deben permanecer unidas en la responsabilidad compartida de educar a niños y jóvenes” (p.46).

Estudios sobre el abandono escolar, ponen de relieve que las causas de éste están relacionadas con la carga de tareas escolares impuestas por el profesorado, las

dinámicas familiares, las capacidades psicológicas de los estudiantes y sobre todo el contexto de procedencia y su comunidad de origen (Bolaños Mayorga, Aguilar Aguilar y Chacón Vargas, 2018).

Sin embargo, diversos análisis sobre los factores relacionados con el éxito escolar en España, apuntan que el acompañamiento de agentes socioeducativos del contexto y el capital social del barrio pueden convertirse en elementos que compensen la desigualdad y las dificultades sociales y económicas de los alumnos que se encuentran en situación de pobreza y exclusión social (Longas Mayayo, Cusso Parcercias, De Querol Duran y Riera Romaní, 2016).

Dentro del marco político administrativo, la función educativa de la familia se ha revalorizado, reivindicando la necesidad de mejorar las condiciones de la vida familiar especialmente en los contextos de pobreza y/o exclusión social. En la Declaración del Año internacional se pone de relieve que de la familia depende el desarrollo humano no solamente de los niños, sino también de las sociedades, y que por ello las políticas deben ir en la línea de erradicar la pobreza, de la solidaridad intergeneracional, de la integración social, del acceso a un trabajo digno y de la conciliación familiar (Bernal y Sandoval, 2013).

La función afectiva implica la experiencia emocional que posibilita el cuidado y la empatía parental, la función socializadora hace referencia a la construcción del autoconcepto y la identidad de los hijos, mientras que en la función educativa entra en juego el uso adecuado de la comunicación, control conductual y refuerzo de los procesos de desarrollo y expresión afectiva positiva (Barudy y Dantagnan, 2010). Desafortunadamente “la pobreza va casi siempre acompañada de una privación psico-afectiva. La familia por lo general está distorsionada, no cumpliéndose los roles parentales normales” (Ortiz-Andrellucchi, 2006, p. 535).

Al hilo, la Comisión para el desarrollo social del Consejo Económico y Social de la ONU (2013) defiende que la familia debe ser reconocida como una unidad natural y fundamental de la sociedad que tiene la responsabilidad de educar y proteger a los niños y niñas en un entorno familiar de amor, alegría y comprensión, debiendo ser la responsabilidad parental compartida y fomentando desde la política la mejora de la

participación de padres y madres, para una mejora también en la calidad en el cuidado de la infancia.

Si en pobreza son más frecuentes los hogares poco estructurados, con menor ascendiente y preocupación de los padres por la educación formal de sus hijos, la escuela tiene que crear lazos personales con los niños. El alumno debe sentir que en las escuelas hay personas a quienes les importa su presencia, su bienestar, su futuro y su comportamiento. Aparte de lo que esto significa para sentirse importante y querido, interesa porque los niños se muevan para responder por un futuro abstracto” (Eyzaguirre, 2004, p. 272).

Teniendo en cuenta las circunstancias económicas y sociales de cada familia, la práctica educativa de cada una de las funciones señaladas anteriormente es fundamental para el desarrollo emocional del niño o niña, y en relación con el contexto en el que se dé, tendrá consecuencias favorables o repercutirá de manera perjudicial y es que, en función de su experiencia con las emociones positivas (alegría, disfrute de las cosas y amor a las personas) o emociones negativas (miedo, ira y tristeza) evolucionará de una forma u otra (Fernández Abascal, 2008).

Como defienden Marín Iral, Quintero Córdoba y Rivera Gómez (2019) “una de las principales labores de las familias es la formación en normas y valores, las cuales se introyectan durante los primeros años de vida; este aporte se ve reflejado en las relaciones interpersonales de cada individuo” (p. 178).

Cumplir con todas estas funciones contribuye a crear un ambiente afectivo de comunicación y de experiencias positivas, para ello es fundamental que la familia lleve a cabo su tarea educadora con eficacia, provocando un efecto positivo en la calidad de vida de los menores, para su posterior incorporación en la sociedad con éxito (Mazo González, Mejía Ruiz y Muñoz Palacio, 2019). Aunque esta serie de circunstancias favorables muchas veces se dan por descontadas, hay que ser conscientes de que no siempre es así, y que no todas las familias pueden garantizar o garantizan espacios seguros en los que se pueda desarrollar positivamente el menor, especialmente en aquellas que se encuentran en una situación de carencia material y/o social.

Las causas por las cuales las familias en situación de pobreza y exclusión social no pueden garantizar estos espacios de crecimiento y desarrollo positivo, aunque pueden ser varias, generalmente son dos, que pueden darse de forma simultánea: la primera es que no cuenten con los recursos materiales o humanos necesarios por encontrarse en situación de pobreza y/o exclusión social, y la segunda que no tengan o el interés o la formación para ofrecer este espacio (Santana Vega, Delgado Garcés y Feliciano García, 2018). Este desinterés por la educación de sus hijos, con especial incidencia en el periodo de su escolarización básica, se debe a que “no saben”, “no pueden” o “no quieren”, aunque esta última se dé con menos frecuencia, pues por norma general los padres quieren educar bien a sus hijos, aunque en ocasiones no saben cómo hacerlo y descargan esta responsabilidad en los maestros (Cano y Casado, 2015).

La implicación de las familias en la educación de sus hijos, como señalan Parra Martínez, Gomáriz Vicente, Hernández-Prados y García-Sanz (2017), no se debe limitar a satisfacer necesidades básicas como la sanidad y la educación, sino que va más allá e incluye funciones de cuidado, atención, escucha activa, protección y educación, viniendo marcadas y reforzadas desde la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959). En definitiva, la familia es donde el niño aprende a ser, a valorarse a sí mismo, a respetarse y también a los demás, debe sentirse aceptado y amado y al margen de sus éxitos o fracasos (Oviedo, Valencia y Tarrazona Reyes, 2018).

La educación familiar debe garantizar un espacio en el que tenga lugar una convivencia positiva y donde todos sus miembros se sientan partícipes e importantes, posibilitando que sean capaces de afrontar adversidades tanto en el presente como en el futuro, ya que esta es considerada como un recurso eficaz que permite cambios relevantes en las competencias parentales y en su práctica positiva (Martín, Alemán, Marchena y Santana, 2015).

Garantizar que las competencias parentales se desarrollen de forma positiva, es garantizar también el desarrollo personal y social de niños y adolescentes, una labor educativa que debe potenciarse desde la responsabilidad, sustituyendo al tradicional concepto de autoridad parental basado en la disciplina y obediencia (Rodrigo et al., 2015a). Se trata entonces de “promover relaciones positivas entre

padres e hijos, fundadas en el ejercicio de la responsabilidad parental, para garantizar los derechos del niño y del adolescente en el seno de la familia, y optimizar su desarrollo potencial y su bienestar” (Rodrigo et al., 2015b, p.28).

Diferentes estudios ponen de manifiesto que los niños y niñas que viven en contextos de pobreza y exclusión social logran superar las adversidades y superarse debido a diferentes factores de su personalidad como son la autoestima, la confianza, la autonomía, la independencia, la sociabilidad y las competencias, así como una familia unida, segura, estable y una comunidad con una red de relaciones sociales (Amar, 2000). Y es que, en los contextos de pobreza y exclusión social, se generan diferentes situaciones de carencia que propician un estrés permanente que tiene un impacto negativo en las dinámicas y relaciones familiares, dificultando que exista un modelo de referencia adulto en la familia con actitud positiva que contribuya a un desarrollo adecuado del menor (Deza Villanueva, 2015).

Por consiguiente, y a modo de conclusión, más que importar las nuevas formas familiares, importa si esas familias son capaces de atender las necesidades biológicas, sociales, afectivas, cognitivas y, sobre todo, el tema que en esta tesis nos preocupa, las necesidades socioeducativas de niños y adolescentes, que tan vulnerables son, lo que sin lugar a duda repercutirá en la adquisición favorable de las competencias personales y sociales y, por tanto, de la Personalidad Eficaz.

## **2.2. Familias, pobreza y exclusión social.**

Las familias en situación de pobreza y exclusión social suponen una grave problemática social, debido a una realidad marcada por la carencia y necesidad que viven y que afecta especialmente al desarrollo de niños y niñas. La pobreza y la exclusión social repercuten en todo el tejido social, determinando estructuras de desigualdad de condiciones y perpetuando esta situación. Es indudable que los contextos de pobreza y exclusión social implican partir con desventaja con respecto al resto de la sociedad para los individuos que la viven.

Diferentes estudios sobre los contextos de pobreza y exclusión social ponen de relieve los efectos perjudiciales que tiene esta no solamente sobre los individuos,



sino también en las familias, existiendo carencias a diferentes niveles, especialmente en la relación familia escuela y en las competencias parentales (Oros y Vargas, 2012). De hecho, en contextos de vulnerabilidad ocurre que cuando la familia se encuentra con determinadas carencias en cuanto a su funcionamiento, la repercusión y los conflictos aumentaran gradualmente pudiéndose convertir en crónicos si no se remedia a través de una intervención socioeducativa basada en el fortalecimiento (Gómez y Kotliarenco, 2010).

En España, la pobreza y/o la exclusión social imposibilita que las personas mejoren su situación sin apoyos, debido a las diferentes problemáticas en diversas áreas, entre los que se encuentran la precariedad, los costes elevados de la vivienda, los problemas de salud o la discapacidad y la baja cualificación, así como los hogares monoparentales (FOESSA, 2019). De forma general, muchas dificultades como la precariedad de la salud física y mental, el aislamiento social, el bajo rendimiento escolar, los episodios de violencia, las altas tasas de delincuencia, los embarazos en adolescentes, la desconfianza y el estrés, están íntimamente relacionados con la pobreza y la exclusión social (Wilkison y Pickett, 2009).

La pobreza y la exclusión social están presentes en muchos campos del saber: la economía, la pedagogía, la sociología, la antropología, la medicina, la psicología, etc. Aunque en este trabajo se va a tener en cuenta cómo afectan la pobreza y la exclusión social al individuo, la perspectiva que nos interesa es sobre todo la socioeducativa, conocer para poder evitar en la medida de lo posible las consecuencias negativas que estas ejercen sobre las personas, y en este caso sobre las familias, y es que como se ha defendido anteriormente un mal funcionamiento de las competencias personales y sociales puede conllevar la merma de la salud física, mental y de sus relaciones sociales y siendo totalmente conscientes de que la perspectiva económica es un factor más de los muchos que constituyen la pobreza y la exclusión social.

La presente investigación hace referencia a familias que se encuentran en “situación” de pobreza y/o de exclusión social, entendiendo este fenómeno como algo que no tienen por qué ser permanente a lo largo de la vida de las personas y que, en algunas ocasiones, pueden considerarse como algo circunstancial. Asimismo, es

importante incluir la variante “y/o”, entre pobreza y exclusión social, debido a que la pobreza puede implicar la exclusión social o no, sin embargo, la exclusión social no siempre va acompañada de la pobreza y entran en juego otras variables más relacionadas con carencias no tanto de tipo económico sino laboral, social, etc.

Uno de los referentes teóricos que han servido de sustento en este apartado son los informes AROPE (At Risk Of Poverty and Exclución: en riesgo de Pobreza y Exclución) que lleva a cabo anualmente la Red de Lucha contra la Pobreza (EAPN: Exclusion and Antipoverty Network). La EAPN recoge datos a nivel europeo, nacional y regional sobre pobreza y exclusión social con la finalidad de evaluar y analizar el grado de cumplimiento de los objetivos de inclusión social propuestos en la Estrategia Europea 2020, que hace alusión al porcentaje de personas que se encuentran en esta situación, y cuya labor es reducir drásticamente. También se han tenido en cuenta fuentes oficiales como el Instituto Nacional de Estadística (INE) y sus Encuestas de Condiciones de Vida (ECV), así como los Informes FOESSA.

El indicador AROPE de la EAPN tiene como finalidad la medición de la pobreza y la exclusión social, aglutinando tres componentes que miden la carencia material, la pobreza y la baja intensidad de trabajo en casa, y que se traducen en las siguientes variables: renta, posibilidades de consumo y empleo (CODESPA, 2018). Los Informes y el indicador AROPE se elaboran con datos obtenidos de organismos oficiales, principalmente con los datos del INE y la ECV. Esta última recoge información estadística relacionada con la renta y las condiciones de vida, en la que primordialmente analiza la distribución de ingresos entre los hogares, tras muchas otras relaciones.

Muy pocas veces las circunstancias de pobreza y exclusión social, como se expondrá a continuación, se dan de manera aislada, la mayoría vienen de la mano, o simplemente una circunstancia da lugar a la otra, sobre todo cuando las relaciones familiares y sociales son inestables o inexistentes, puesto que, cuando las relaciones sociales están presentes y se cumple una de estas situaciones, el apoyo de un familiar o amigo puede ser decisivo, restituyendo la situación de carencia en la que ya se encuentra y evitando que derive en una situación aún más grave.

De forma general y como es el caso del indicador AROPE, la pobreza y la exclusión social se perciben y analizan considerando aspectos relacionados con los ingresos económicos y propiedades materiales, cuando para ser justos se debe tener en cuenta una perspectiva multicausal y multidimensional, pero, sobre todo, dinámica y procesual ya que varía y cambia según los diversos factores y agentes que entran en juego.

La dificultad de acceso a la sociedad por parte de las personas que se encuentran en una situación de pobreza y/o exclusión social es definida, no solamente por la estructura creada por el Estado y por la propia sociedad, sino sobre todo por las leyes del mercado, la imitación de comportamientos consumistas, las relaciones sociales y comunitarias diferenciadoras de clase, las aspiraciones no satisfechas del consumidor y las estructuras de poder que regulan este acceso, entre muchas otras (Hernández Lafuente, 2009).

La exclusión social define las nuevas situaciones de pobreza y desarraigo social que se llevan produciendo en las sociedades más desarrolladas y que supone un fenómeno estructural, dinámico, multidimensional y multicausal que dificulta la capacidad integradora que el Estado de Derecho venía defendiendo (Benito Martínez, 2010). En definitiva, la exclusión social es el proceso a través del cual algunas personas quedan relegadas de la sociedad, no pudiendo participar en ella ya sea por su falta de competencias básicas, por su condición de pobreza o simplemente como resultado de la discriminación, dificultando el acceso al empleo, a la formación, a la educación y a participar en actividades y redes comunitarias (CODESPA, 2018).

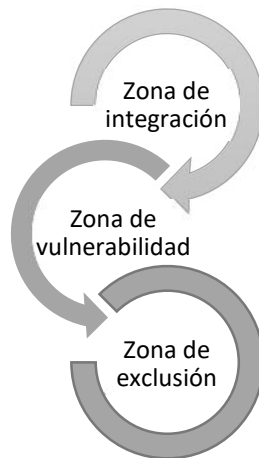
Algo que tienen en común tanto la pobreza como la exclusión social es que son el resultado de una estructura social, en la que la riqueza está repartida de forma desigual, y aunque el acceso a los mecanismos generales de la sociedad se presenta en la teoría como igual para todos, en la práctica no se cumple, lo que demanda soluciones eficaces e inmediatas para evitar que se siga transmitiendo de generación en generación.

No obstante, aunque la pobreza y/o la exclusión social afectan a todo el tejido social, se puede verificar cuantitativamente que afecta sustancialmente más a los núcleos de población de las zonas urbanas y semiurbanas y de forma más leve a las

zonas rurales, aunque al considerarse que existen diferencias estructurales significativas en cuanto a las zonas urbanas y semiurbanas con respecto a las zonas rurales, el análisis de la pobreza y la exclusión en este ámbito debe ser diferente y tener en cuenta las peculiaridades que lo caracterizan (Tezanos, 2004).

Se pueden dar dos circunstancias específicas en la vida de una persona a través de las cuales puede verse en una situación de pobreza o exclusión social, por una parte, que proceda de un contexto en el que ya vienen dadas estas circunstancias y se repita el proceso (transmisión intergeneracional de la pobreza), y por otra, puede darse que el individuo experimente una serie de acontecimientos en el que entran en juego factores muy importantes como las relaciones sociales y el contexto, y que estos deriven en una situación de pobreza y/o exclusión que, en ambos casos, pueden alargarse más o menos en el tiempo, y que en algunas ocasiones es permanente.

Castel (2004) lleva a cabo un análisis de la pobreza y la exclusión en el que hace un recorrido de las tres zonas principales de la vida social por las cuales pasa el individuo desde una situación normalizada, hasta la pobreza:



*Figura 2.* Pobreza, vulnerabilidad y exclusión social (Castel, 2004)

En la zona de integración se encuentran las personas con un trabajo y relaciones sociales positivas, por lo que, en caso de encontrarse con dificultades económicas, estas no repercuten a nivel social, mientras que la zona de vulnerabilidad consiste en la ausencia de trabajo o trabajo precario con relaciones tanto sociales como familiares inestables, por último, en la zona de exclusión tanto las relaciones sociales como el trabajo son inestables o inexistentes. Y es que como defiende este

mismo autor “la vulnerabilidad social es una zona intermedia, inestable, que conjuga la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad. Desde luego que estas asociaciones no actúan de una manera mecánica” (Castel, 1997, p.15).

Un factor fundamental, además de los apoyos sociales y familiares, que funciona como elemento protector y que puede evitar pasar de la zona de vulnerabilidad a la de pobreza y exclusión social, es la resiliencia, y es que estas circunstancias afectan perniciosamente al individuo, modificando sus relaciones y constituyendo un agravante de su situación (García Zavala, 2016).

La sociedad en la que vivimos se encuentra en constante cambio, sobre todo la estructura económica, que afecta al trabajo, la vida en familia, la demografía, el lugar de la mujer en la sociedad, la movilidad, la globalización, pero sobre todo repercute en las situaciones de las personas más vulnerables. Otro aspecto que constituye un elemento de vulnerabilidad son las migraciones familiares y las circunstancias en las que se dan, que afectan a nivel psicológico y social especialmente en niños y adolescentes, debido a que son especialmente sensibles a la adaptación de los nuevos contextos socio-culturales, y es que estas familias son una parte muy importante de la población en situación de pobreza y exclusión social (Latorre Reolon, 2016).

A continuación, en el siguiente subapartado, se hace un breve recorrido por la situación de pobreza y exclusión social de la Región de Murcia y de algunos datos de España con la finalidad de contextualizar la situación. Todo ello teniendo en cuenta que, debido a la multidimensionalidad de la pobreza y la exclusión social, no es fácil abordarlos con exactitud, sin embargo, las cifras reflejan una aproximación a una realidad, lo que facilita hacerse una idea de la magnitud de esta problemática que afecta no solo a los individuos que lo sufren, sino a todo el tejido social.

### **2.2.1. Familias en situación de pobreza y exclusión social en la Región de Murcia**

El número de familias que viven en una situación de pobreza y exclusión social en España y en concreto en la Región de Murcia, no solamente va en aumento, sino que la realidad que viven es cada vez más grave. En este apartado se lleva a cabo una

aproximación acerca de la situación actual general en España y específicamente en la Región de Murcia en cuanto a las familias que viven en situación de pobreza y a exclusión social, y es que la crisis que sufre España desde 2008 ha provocado un aumento de la pobreza, agravando la situación en infancia con el consecuente perjuicio para la sociedad (Trallero, 2016).

Por lo que se refiere a los datos, la Tasa de Riesgo de Pobreza en España en el año 2017 alcanzó su máximo histórico con un 22,3% de la población, aumentando con relación a años anteriores, produciéndose el empobrecimiento de una gran parte de la población e intensificando su umbral (EAPN, 2018). En 2018 disminuye la tasa a nivel nacional situándose en un 21,5 %, sin embargo, crece en la Región de Murcia con un valor de 28,6% (INE, 2019).

Por una parte, con respecto al indicador AROPE, las personas que se encuentran en riesgo de pobreza y exclusión social en España suponen el 26,1% del total, mientras que los valores en la Región de Murcia son superiores a la media nacional, alcanzando el 32,7% (EAPN, 2019). Por otra parte, el 18,4% de la población española, es decir 8,5 millones de personas, se encuentra en exclusión social, mientras que en la Región de Murcia el 9,1% está en una situación de exclusión moderada y un 9,4 en situación de exclusión social severa (FOESSA, 2019).

La situación de pobreza infantil es aún más grave ya que uno de cada tres niños en España está en riesgo de pobreza y/o exclusión social, y en concreto en el año 2018 la Región de Murcia ocupó el quinto lugar en el *ranking* nacional, con una tasa de pobreza infantil de 38,9%, dato que crece cada año (EAPN, 2018 y AIS Group, 2019).

Aunque las estadísticas nos permiten conocer a rasgos generales el nivel de pobreza de las familias, es difícil contabilizar con exactitud cuántas son las familias y especialmente cuántos los menores que lo sufren, siendo la pobreza infantil uno de los aspectos que más preocupa. Prueba de ello son los esfuerzos por parte de diferentes entidades de atención a la pobreza y a la exclusión social, tanto públicas como privadas, que crecen con la misma intensidad que lo hace la pobreza. Y es que las consecuencias de la crisis económica que desde 2008 se encuentra atravesando España, son devastadoras para la mayoría de la población, e incide sobre todo en los colectivos más vulnerables.

Sea como fuere, cuando no se ofrecen las condiciones mínimas para que un menor crezca con todas sus necesidades básicas cubiertas, las consecuencias son fatales y la primera víctima en sufrir las consecuencias es el propio menor, después toda la sociedad. Y es que la sociedad y en concreto el Estado de Bienestar es el principal responsable de garantizar un mínimo en cuanto a derechos básicos en los que poder llevar una vida digna (Noguera, 2000), pues según el artículo 30 de la Carta Social Europea, la pobreza y la exclusión social suponen una vulneración de los derechos humanos y España, de ratificar esta norma debería aunar esfuerzos para reforzar el sistema de protección de derechos sociales, pues los niveles de pobreza son más que preocupantes (Salom, 2019).

En este escenario y con estas circunstancias de pobreza y exclusión social en la Región de Murcia, la elección de las correctas estrategias de intervención y prevención no son para nada tarea fácil, ya que las actuaciones llevadas a cabo desde diferentes entidades públicas y privadas no abordan la totalidad de la problemática dejando de lado aspectos imprescindibles, sobre todo en infancia donde la vulnerabilidad se multiplica y donde la intervención socioeducativa debe ser urgente y eficaz, estando en consonancia con la multidimensionalidad de esta (Formoso Silva y Caballo Villar, 2019).

Por lo cual, una vez que se han expuesto algunos datos sobre la situación que vive la Región de Murcia en cuanto a pobreza y exclusión social y con la pretensión de dar respuesta a uno de los propósitos del marco teórico, a continuación, se analizan algunas referencias bibliográficas encontradas acerca de cómo repercute y afecta la situación social y económica y la práctica educativa de cada familia en el desarrollo del menor.

### **2.3. El desarrollo de la Personalidad Eficaz en familias en situación de pobreza y/o exclusión social**

Considerando la perspectiva en la que se contextualiza esta investigación, la educación social, es relevante conocer en qué medida influyen los contextos de pobreza y/o exclusión social en la construcción de la Personalidad Eficaz,

concretamente en las competencias personales y sociales. El interés o la motivación por los factores que inciden en la construcción de la personalidad radica en poder entender y explicar el porqué, el cómo y el para qué de la forma de relacionarse con el resto y con uno mismo, teniendo en cuenta por supuesto los diferentes factores tanto ambientales, como biológicos y también sociales (Montaño Sinisterra et al., 2009).

Como ya se ha visto en el primer apartado, la personalidad no es inamovible y el tiempo y las experiencias lo van modelando, es decir, el carácter de cada persona se aprende en función del contexto en el que se desarrolla y de las normas sociales, y en el que, por supuesto la familia tiene un peso fundamental, y en consonancia, como defiende Canepa (2016), cabe destacar que:

La calidad de la estructura del cerebro es establecida tempranamente durante el desarrollo embrionario y los primeros años de vida a través de una serie de interacciones dinámicas en las cuales las condiciones ambientales y las experiencias personales tienen un impacto significativo en el establecimiento del programa de expresión genético (p.53).

Una de las consecuencias de la pobreza y la exclusión social en familias es su transmisión intergeneracional, suponiendo al mismo tiempo fracaso escolar en infancia y adolescencia y disminución de oportunidades en el mercado laboral en los adultos (Martínez García y Molina Derteano, 2019).

Las situaciones de carencia económica y social, cuando se producen de forma prolongada en el tiempo, inciden negativamente en el desarrollo cognitivo, especialmente en los más pequeños, pudiendo causar dificultades personales y pocas habilidades sociales (Laverde Rojas, Gómez Ríos y Sellamén Garzón, 2019 y González Mazo, Mejía Ruiz y Muños Palacio, 2019). Los niños que crecen en la pobreza y/o la exclusión social tienen menos probabilidades de tener éxito educativo, de disfrutar de buena salud y de aprovechar todo su potencial como individuo, lo que conlleva un mayor riesgo de que en la adultez quede desempleado y socialmente excluido (Vilaplana, 2013).

Las familias que se encuentran en una situación de pobreza y exclusión social viven circunstancias económicas negativas, no deseables y estresantes que



constituyen un agente real de desventaja, que afecta a diversos ámbitos de la vida de las personas, no solamente el económico (Combs-Orme y Cains, 2006). De forma general todas las personas pasan a lo largo de su vida por diferentes eventos y sucesos que entrañan una verdadera dificultad, los apoyos sociales y económicos suponen un soporte de vital importancia para superarlos. Sin embargo, cuando uno de estos apoyos falla, la dificultad aumenta, y cuando son inexistentes, la situación se convierte en un imposible que se enquistaba y contribuye considerablemente a empeorar una situación que de entrada no es nada sencilla.

Los factores sociales o culturales en los que crece y aprende un niño, las características de las familias en las que viven, la procedencia de contextos en riesgo de exclusión social, marginales, etc., así como todos los aspectos ligados al funcionamiento de las instituciones educativas, excluyente en lugar de inclusiva de la diversidad, y las características de los profesores de atender a esa diversidad en las aulas, son decisivas en el desarrollo del niño (Marchesi y Hernández, 2003).

Lo que nos lleva a plantearnos que, es en el proceso de búsqueda por satisfacer nuestras necesidades más básicas y evitar aquello que nos supone una amenaza, cuando se va construyendo la personalidad. Por consiguiente, se puede hipotetizar que las experiencias positivas en un entorno seguro y protegido supondrán que se desarrolle una personalidad más sana, que en un contexto donde priman las carencias y las dificultades en general, teniendo en cuenta por supuesto las características individuales de cada persona.

El contexto en el que nace una persona y las situaciones que vive un individuo son más concluyentes que la personalidad como determinante del comportamiento (Mischel, 1968). Aunque es una evidencia que la gente cambia a lo largo su vida, de forma general la personalidad se mantiene de forma estable, sin embargo, hay ciertas características personales y sociales que pueden desarrollarse aún más o de una manera positiva, y que en muchos casos no se hace a unos niveles que se consideran idóneos para relacionarse con uno mismo y con la sociedad.

La pobreza es el resultado de una inestabilidad social en la que una gran parte de las personas de un determinado territorio vive en unas condiciones inferiores a lo que se considera digno en cuanto a la salud, la educación la alimentación, la vivienda

y el desarrollo afectivo (Cuevas, 2014). Las familias que se encuentran en situación de pobreza y/o exclusión social, se caracterizan por unas condiciones deficitarias en competencia personal, lo que suele preceder a una falta de formación o cualificación que les impide competir en un mercado de trabajo en condiciones de igualdad (Hernández Lafuente, 2009).

Como se ha destacado en el primer apartado, existen diferentes autores y diferentes teorías sobre el desarrollo de la personalidad, sin embargo, nos interesa conocer su relación con aspectos sociales y ambientales, por ello uno de los modelos que se tienen en cuenta en esta investigación es el Gestalt, que definen la construcción de la personalidad en función de los siguientes factores, según Seelbach (2013):

- historia de vida: todas aquellas situaciones que configuran la vida de una persona (aprendizajes, relaciones familiares, situación histórica, logros personales, fracasos, ideas, actitudes, etc.);
- satisfacción de necesidades: se relaciona con las cualidades, defectos y capacidades que tiene cada persona para obtener lo que solicita el organismo (para su supervivencia), y que está determinada por la historia de vida personal y por el modo en el que se han satisfecho sus necesidades;
- autoconcepto: se relaciona con la “historia que cada ser humano cree de sí mismo”, se desarrolla a diario y se enriquece con la opinión que tienen otras personas.

A colación de lo anterior y considerando que estas premisas en contextos de carencia material y social tienen un impacto desfavorable en el desarrollo del individuo, se introduce un concepto que enriquece y complementa la aportación anterior, como es el determinismo recíproco. Albert Bandura (1977) establece este término que consiste en que el ambiente es la causa del comportamiento de cada persona, de la misma forma que el comportamiento modifica al ambiente, destacando también que la personalidad se confirma de la interacción entre ambiente, comportamiento y los procesos psicológicos, y donde el aprendizaje de cada individuo es determinante en la personalidad en función de la información que proporciona el ambiente y los modelos de aprendizaje.

Los menores que crecen en una situación de pobreza y/o exclusión social “construyen una determinada forma de interpretación del mundo que, en la medida que persista, constituyen un deterioro- y una responsabilidad social- en el devenir de su biografía adulta” (Morente y Barroso, 2003, p.67). Sin embargo, teniendo en cuenta que un niño no puede elegir el contexto en el que nace, la familia que le toca, ni la herencia genética, es importante saber que las experiencias vitales pueden contribuir a educar estas competencias personales y sociales que tan importantes son para su desarrollo y salud mental.

Generalmente, en los contextos de pobreza y/o exclusión social la situación económica y educativa se convierte en una retroalimentación constante que supone un círculo vicioso. Esto se traduce en que, por norma general, cuanto mayores son los recursos económicos y culturales del contexto en el que se encuentra el niño, mayor son las posibilidades y las oportunidades de acceso a los recursos y a la formación académica a diferentes niveles. A esta situación hay que sumarle que, partiendo de la base de la importancia que tiene la alianza educativa (familia-escuela) resulta que el compromiso es menor por parte de los que más necesidad tienen (Gigli, Demozzi y Pina Castillo, 2019). Y es que las familias que más se implican en la educación de sus hijos, tienen un mayor éxito escolar y compensan posibles dificultades educativas, personales y sociales (Stitt y Brooks, 2014).

Las familias en situación de pobreza y exclusión social son muy creativas en cuanto al afrontamiento de conflictos educativos, por lo que la falta de participación en el centro escolar no se debe tanto a la ausencia de recursos sino se relacione más con la situación marginal en la que se encuentran y a los sentimientos de miedo, culpa, vergüenza e impotencia (Yoder y López, 2013). Ante esta realidad, autores como Hands (2013) proponen una intervención socioeducativa basada en la inclusión y la participación, que promueva la alianza educativa en las familias que se encuentran en una situación como la pobreza o la exclusión social.

Un ambiente marcado por la pobreza es una variable socioambiental que influye directamente sobre el desarrollo de los individuos y especialmente en la infancia, incide en el desarrollo adecuado de la personalidad (Lemos, 2009).

Melendro Estefanía, de Juanas Oliva y Rodríguez Bravo (2017) destacan que:

Uno de los principales retos en la intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo se refiere a los déficits y las dificultades en la intervención con sus familias. Un reto que se incrementa día a día, en una sociedad en permanente transformación, en la que las estructuras y problemáticas familiares se modifican y los profesionales han de estar preparados para abordar con eficacia las nuevas situaciones que se les plantean. (p. 123).

La intervención socioeducativa se debe adaptar a los destinatarios a los que va dirigida, tratando de obtener nuevos conocimientos en el campo de la realidad social utilizando el método científico y estudiando la situación para poder aplicar los conocimientos con fines prácticos (Campanero, 2018).

Los esfuerzos para ayudar a las familias a salir de la pobreza y/o la exclusión social no están siendo suficientes, ya que se trata de una situación que requiere no solo que los sujetos afectados sean los protagonistas, sino sobre todo una intervención socioeducativa de calidad que incluya compromiso social, calidad en el diseño, evaluación y capacidad de innovación, en el que las personas expresen cuales son los factores de protección personales y socioculturales para poder identificar y estimular estas potencialidades de superación, mejora y transformación (Rascón-Gómez, Cabello-Fernández-Delgado y Alvarado-Jódar, 2019).

Tras realizar un breve repaso sobre la influencia de la familia en el desarrollo de la Personalidad Eficaz, nos proponemos conocer cuál es el estado de la cuestión en investigación sobre esta temática, para así descubrir el punto de partida de nuestra investigación.

### **3. ESTADO DE LA CUESTION DE LA PERSONALIDAD EFICAZ EN LA INVESTIGACIÓN**

En este último apartado se realiza una revisión bibliográfica sobre las investigaciones llevadas a cabo, relacionadas con el desarrollo de las competencias personales y sociales en familias en situación de pobreza y/o exclusión social, a través del constructo de Personalidad Eficaz u otros estudios o instrumentos de recogida de

información. Todo ello para conocer cual el punto de partida y estado de la cuestión sobre esta temática, previo al diseño metodológico y al trabajo de campo.

En primer lugar y de forma genérica se realiza una revisión bibliográfica sobre los estudios de Personalidad Eficaz, así como el establecimiento de tipologías modales multivariadas y la intervención en este ámbito y con este constructo. También se hace una búsqueda bibliográfica sobre estudios de Personalidad Eficaz desde el contexto de familia y, por último, sobre la Personalidad Eficaz en contextos de pobreza y exclusión social. Debido a que no existen estudios sobre Personalidad Eficaz en unidades familiares, ni en contextos de pobreza y/o exclusión social, la búsqueda cuando corresponda se realizará en función de las dimensiones que incluye este constructo y que son las siguientes: autoconcepto, autoestima, motivación, expectativas, atribuciones de causalidad, resolución de problemas, toma de decisiones, empatía, asertividad y comunicación (Di Giusto Valle, Mercado, Silva Concha y Aranda, 2019).

### **3.1. Estudios sobre Personalidad Eficaz**

Los estudios llevados a cabo sobre competencias personales y sociales a través de las dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz son diversos y van destinados a diferentes grupos de edad y a diferentes contextos, así como desde la recogida de información de estas dimensiones por separado hasta un cuestionario único que las incluye todas, pasando por versiones ampliadas y reducidas. A continuación, se enumeran de forma resumida los cuestionarios existentes sobre competencias personales y sociales a través del constructo de Personalidad Eficaz según los diferentes ámbitos o contextos, teniendo en cuenta el contexto, la población y el número de ítems, para conocer y valorar la forma en la que cada instrumento se adapta a la población a la que va destinada.

En primer lugar, con respecto a la Personalidad Eficaz en el ámbito empresarial, existen dos instrumentos, uno en su versión ampliada y otro en su versión reducida. El cuestionario ampliado de Personalidad Eficaz para empresa es un cuestionario muy extenso, que fue diseñado a partir de cuestionarios ya existentes centrados en la

medición de algunas dimensiones del constructo y cuenta con las siguientes categorías: (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012, citado en Di Giusto, 2013):

- Fortalezas del yo: que incluye autoconcepto y autocontrol;
- Demandas del yo: que se divide en atribuciones, expectativas, motivación interna, motivación externa y la estabilidad de esta;
- Retos del yo: dividido a su vez en afrontamiento y toma de decisiones;
- Relaciones del yo: incluye sensibilidad social, comportamiento social y liderazgo, sociabilidad y relaciones humanas.

El cuestionario de Personalidad Eficaz de empresa reducido mide las mismas dimensiones que el anterior con menos ítems y de una forma más operativa y dinámica, sin suponer una pérdida en la calidad de la información, con un total de 203 ítems (Baeza Martín y Martín Palacio, 2002, citado en Di Giusto, 2013).

Los instrumentos de medición de las dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz en adultos son varios y se adaptan también a diferentes contextos, habiéndose realizado todos los estudios psicométricos pertinentes. Hay un cuestionario para toda la población adulta en general (contexto español y contexto chileno), otro para personas con discapacidad motórica y uno concreto para personal docente.

El cuestionario de Personalidad Eficaz en adultos para contextos españoles está conformado por un total de 30 ítems diseñado y validado por López Pérez (2011) que se divide en las siguientes categorías y factores (resultado del análisis factorial de las dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz:

- Fortalezas del yo: autoestima;
- Demandas del yo: autorrealización laboral;
- Retos del yo: autoeficacia resolutive;
- Relaciones del yo: autorrealización social.

El instrumento de recogida de información de Personalidad Eficaz para contextos chilenos es una adaptación del de adultos españoles realizado por Ramírez Fernández (2013), en el que se mantiene el número de ítems y las modificaciones son mínimas, contando con los mismos factores y las mismas categorías que el

cuestionario de adultos en contextos españoles. Martín Palacio, Cedeira Costales y Pizarro Ruiz (2011) adaptan el cuestionario de adultos en contextos españoles a personas con algún tipo de discapacidad motórica de al menos un 33%, con un total de 22 ítems. Por último, dentro del contexto de adultos, se lleva a cabo una adaptación del cuestionario para evaluar la Personalidad Eficaz en el profesorado chileno, siendo el número resultante de ítems 62 (Covarrubias Aplazaba, 2010 citado por Mardones Luco 2016).

Para el ámbito de juventud, concretamente para estudiantes universitarios o de tercer ciclo formativo existen un total de cuatro cuestionarios diferenciando entre población española y chilena, y en algunos casos se elaboran cuestionarios de Personalidad Eficaz dirigidos a un grupo universitario concreto, como en este caso estudiantes de primer año de ingeniería.

El primero de estos cuestionarios es el elaborado por Dapelo Pellerano y Martín del Buey (2006), dirigido a universitarios tanto españoles como chilenos y compuesto por 30 ítems y con las siguientes categorías, dimensiones y factores:

- Fortalezas del yo: autoestima (autoestima global y autoestima específica);
- Demandas del yo: autorrealización académica (motivación, expectativa y atribución académica);
- Retos del yo: autoeficacia resolutiva (afrentamiento de problemas y toma de decisiones);
- Relaciones del yo: autorrealización social (incluye comunicación, asertividad y empatía).

El segundo es el de González, Castro y Martín (2011) destinado a estudiantes chilenos de primer año de ingeniería, conformado por 25 ítems y con la siguiente estructura:

- Fortalezas del yo: autoestima y autorrealización (ligadas a las expectativas de éxito futuro y a la atribución de éxito en función de sus propias capacidades);
- Demandas del yo: autorrealización académica (tiene que ver con la motivación por los estudios y el concepto que tienen de sí mismos como estudiantes);

- Retos del yo: afrontamiento de problemas (relacionado con la forma de afrontar los conflictos y con las decisiones que toman);
- Relaciones del yo: autorrealización socioafectiva (hace referencia a la percepción que tienen sobre iniciar y mantener relaciones de amistad y a aspectos concretos como la forma de expresarse).

Posteriormente Dapelo Pellerano y Martín del Buey (2007) diseñan un cuestionario dirigido a contextos chilenos de educación técnico-profesional, compuesto por 22 ítems y con los siguientes factores:

- Fortalezas del yo: autoestima (autoconcepto y autoestima);
- Demandas del yo: autorrealización académica (corresponde a recursos cognitivo-motivacionales, relacionando el conocimiento personal del estudiante y la atribución de éxito a la capacidad y el esfuerzo y motivación para el estudio y el logro);
- Retos del yo: autoeficacia resolutiva (relacionado con la toma de decisiones y con la resolución de problemas);
- Relaciones del yo: autorrealización social (relacionada con habilidades de comunicación, empatía y asertividad).

Por último, Martín Palacio, Dapelo Pellerano, Marcone Trigo y Granados Urban (2008) elaboran un cuestionario de Personalidad Eficaz en formación profesional específico para contextos españoles con un total de 24 ítems, dividiéndose en los siguientes factores:

- Autoestima: íntimamente relacionado con la aceptación de los valores del estudiante, tanto a un nivel físico como aptitudinal;
- Autoconcepto académico: relacionado como la consideración que tiene el estudiante con respecto a sus esfuerzos;
- Expectativas de éxito: en función de la capacidad del alumno, sus habilidades y su claridad expositiva;
- capacidad resolutiva: la forma en la que el estudiante resuelve los conflictos y toma sus decisiones;
- Afrontamiento de problemas: el estilo que tiene el estudiante en cuanto al afrontamiento de los conflictos que le surgen;



- Autoconcepto social: la imagen que el estudiante tiene con respecto a la forma de relacionarse con los demás.

Para la Personalidad Eficaz en adolescencia se han encontrado cinco cuestionarios, tanto en el ámbito chileno como en el español. Uno de los primeros cuestionarios en elaborarse para adolescentes incluye la medición de todas las dimensiones de Personalidad Eficaz y cuenta con 44 ítems (Di Giusto, 2013).

Martín del Buey, Fernández Zapico, Morís, Marcone y Dapelo Pellerano (2004), elaboran y validan un cuestionario de Personalidad Eficaz en educación secundaria española, conformado por 28 ítems y del que se obtienen tres factores:

- Autorrealización académica: autoconcepto, autoestima, motivación, expectativas y atribuciones académicas de éxito (se refiere al buen funcionamiento en lo académico y a los indicadores que entran en juego);
- Autorrealización socio-afectiva: autoestima (los alumnos con puntuaciones altas en este factor tienen un buen conocimiento y valoración de su físico y de sus relaciones y, por tanto, tienen niveles altos de autoestima, confianza en sí mismo no solo a nivel personal sino también social);
- Eficacia resolutive: toma de decisiones y resolución de conflictos (los alumnos con puntuaciones altas en este factor denotan perseverancia, optimismo y que aprenden de las experiencias).

Partiendo del anterior cuestionario Dapelo Pellerano et al., (2006) realizan una adaptación del cuestionario de Personalidad Eficaz en educación secundaria a contextos chilenos, con un total de 23 ítems, a partir de los cuales se obtienen los siguientes factores:

- Fortalezas del yo: autoestima (representa el nivel de aceptación y satisfacción que tiene el estudiante de sí mismo);
- Demandas del yo: autorrealización académica (referida al nivel de motivación hacia los estudios y las expectativas de éxito a alcanzar);
- Retos del yo: autoeficacia resolutive (representa el grado de eficacia en cuanto a la toma de decisiones y al afrontamiento de problemas);

- Relaciones del yo: autorrealización social (referida a habilidades de comunicación, empatía y asertividad, es decir la facilidad o dificultad que manifiesta el estudiante no solamente para relacionarse sino para expresar de forma asertiva sus opiniones).

Posteriormente, Di Giusto, Martín Palacio y Martín del Buey (2009) elaboran un cuestionario de Personalidad Eficaz ampliado para adolescentes de educación secundaria destinado a población española y chilena, con un total de 72 ítems en ambos contextos, y al igual que cuenta con un número grande de ítems, también tiene un gran número de categorías y dimensiones, como se puede ver a continuación:

- Fortalezas del yo: autoconcepto social, autoconcepto académico, autoconcepto físico y autoconcepto familiar;
- Demandas del yo: motivación interna, evitación del fracaso, motivación externa, atribución interna por capacidad, atribución externa, atribución interna por capacidad, atribución externa, atribución interna por esfuerzo, expectativas internas por capacidad, expectativas externas y expectativas internas por esfuerzo;
- retos del yo: fijarse en lo positivo, introversión, acción positiva y esfuerzo y *huida intropunitiva*;
- relaciones del yo: defensa de los derechos propios, expresión de enfado, hacer peticiones e interacción con personas atractivas.

Siguiendo en adolescencia, Di Giusto (2013) elabora un cuestionario a partir de una batería de siete test relacionados con el constructo de Personalidad Eficaz para recoger información sobre las diez dimensiones del constructo en adolescentes españoles y chilenos, el resultado es un cuestionario con 72 ítems y las siguientes dimensiones y categorías:

- Fortalezas del yo: autoconcepto y autoestima;
- Demandas del yo: motivación, expectativas y atribución;
- Retos del yo: afrontamiento de problemas y toma de decisiones;
- Relaciones del yo: empatía, asertividad y comunicación.

Con el objetivo de hacer accesible el cuestionario de Personalidad Eficaz a población con el Trastorno del Espectro Autista (TEA) o Asperger, Guerra Mora (2015) elabora un instrumento dirigido a niños y adolescentes de entre 8 a 14 años con un total de 24 ítems que evalúa la presencia y desarrollo de las siguientes dimensiones:

- Fortalezas del yo: autoconcepto y autoestima;
- Demandas del yo: motivación, expectativas y atribución;
- Retos del yo: afrontamiento de problemas y toma de decisiones;
- Relaciones del yo: empatía, asertividad y comunicación.

Para evaluar la Personalidad Eficaz en infancia se han encontrado cuatro cuestionarios en contextos españoles y chilenos, destinados a niños de entre 8 a 12 años.

En primer lugar, Fueyo Gutiérrez, Martín Palacio y Dapello Pellerano (2010) elaboran un cuestionario de Personalidad Eficaz en primaria para niños de 8 a 12 años en contextos españoles a partir de los cuestionarios de educación secundaria, adaptándolos a la población en cuestión con 22 ítems y los siguientes factores:

- Fortalezas del yo: autoestima (autoconcepto y autoestima);
- Demandas del yo: autorrealización académica (motivación intrínseca, atribución y expectativas).
- Retos del yo: autoeficacia resolutiva (toma de decisiones y afrontamiento de problemas);
- Relaciones del yo: autorrealización social: (empatía y asertividad).

A partir de este cuestionario, Cortés Luengo (2016) lleva a cabo una adaptación al contexto chileno, obteniendo como resultado un instrumento con los mismos factores y el mismo número de ítems.

En segundo lugar, Pizarro Ruiz (2012) realiza una ampliación del cuestionario de Personalidad Eficaz para niños de primaria de segundo y tercer ciclo con un instrumento final de 43 ítems y con los siguientes factores:

- Fortalezas del yo: autoconcepto social y autoconcepto físico;
- Demandas del yo: atribuciones eficaces, evitación del castigo, expectativas optimistas de conducta, expectativas optimistas de rendimiento, atribuciones de esfuerzo y motivación intrínseca;
- Retos del yo: afrontamiento positivo y búsqueda de apoyo social;
- Relaciones del yo: configuración de derechos propios y asertividad.

A continuación, se presentan las investigaciones que se han encontrado en otros ámbitos en los que se ha complementado el instrumento de Personalidad Eficaz con otros constructos o test.

El primero de los estudios de este tipo que se lleva a cabo es en población adolescente con el objetivo de relacionar las dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz con los estilos de comportamiento emocional adolescentes. Los instrumentos utilizados para este fin son “Emocional Behaviour Scale” (adaptación de Fernández Zapico, 2004) y el Cuestionario de Personalidad Eficaz en educación secundaria (Martín del Buey et al., 2004). De esta investigación realizada por Muñoz Rojo (2013) los factores de la escala de comportamiento emocional que se obtienen son: tendencia agresiva, *reactividad* social y soporte social.

La segunda de las investigaciones es la de Arraño Muñoz (2014) tras aplicar a adolescentes el cuestionario de Personalidad Eficaz y el cuestionario del Modelo Integrativo Supraparadigmático (2014) relaciona las siguientes dimensiones:

- Cuestionario de Personalidad Eficaz: autoestima, autorrealización académica, autorrealización social y autorrealización resolutiva;
- Cuestionario de Evaluación del Modelo Integrativo Supraparadigmático: sentido pesimista frente a optimista, desinterés frente a interés por la actividad física, baja frente a alta tolerancia a la frustración, alta frente a controlada impulsividad; disfuncionalidad frente a disfuncionalidad ambiental y familiar, bajo frente a alto control emocional, baja frente a reparadora calidad del sueño y exigencia de perfeccionismo.

Siguiendo en la línea Castellanos Cano, Guerra Mora y Bueno Álvarez (2014) analizan las diferencias de sexo en Personalidad Eficaz en una muestra de 736

estudiantes de cuatro universidades de Chile, encontrando diferencias estadísticamente significativas con medias superiores para las mujeres en el factor autorrealización académica mientras que los hombres obtuvieron medias superiores en autoestima, autoeficacia resolutiva y autorrealización Social.

Tapia Allende (2015) utiliza el cuestionario de Personalidad Eficaz en el ámbito universitario elaborado por Dapelo y Martín del Buey (2006) y el instrumento de Inteligencia Emocional (Goleman, 2001) adaptado a contextos chilenos por Tapia (2010), con el objetivo de revelar la relación existente entre la Personalidad Eficaz y la Inteligencia Emocional, descubriendo que las dimensiones de inteligencia emocional intrapersonal e interpersonal enriquecen las características de la Personalidad Eficaz y no encontrando diferencias significativas entre sexos.

Al hilo, Baeza Martín (2015) analiza el Cuestionario de Personalidad Eficaz en adultos (López Pérez, 2011), el Cuestionario de Ansiedad (Zung, 1971) y el Cuestionario de Depresión (Beck, 1961) con la finalidad de indicar el grado de presencia de las dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz en pacientes con síndrome ansioso-depresivo, encontrando una relación inversa entre la intensidad del síndrome ansioso-depresivo y las dimensiones correspondientes a las categorías de las competencias personales.

De otro lado, Vera Medinelli (2015) analiza los sistemas ambientales del profesor en formación en cuanto al desarrollo de las competencias profesionales y la Personalidad Eficaz, para ello utiliza el cuestionario de Sistemas Ambientales del Profesor en Formación, el cuestionario de Competencias Profesionales del Profesor en Formación y el cuestionario de Personalidad Eficaz en adultos, obteniendo los siguientes factores en cada cuestionario:

- Personalidad Eficaz: autorrealización social positiva, autoestima, autorrealización social negativa, autorrealización académica y autoeficacia resolutiva;
- Sistemas Ambientales del Profesor en Formación: inclusión, recursos, gestión y tecnologías;
- Competencias Profesionales del Profesor en Formación: enseñanza, desarrollo del estudiante, competencias sello y gestión y políticas educativas.

Además, Sánchez García-Arista (2016) lleva a cabo una investigación con el fin de conocer las competencias personales y sociales en alumnos adolescentes y su relación con el afrontamiento de conflictos, utilizando dos instrumentos, por una parte, el Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes de Dapelo, Marcone, Martín del Buey, Martín Palacio y Fernández (2006) y por otra el cuestionario sobre Afrontamiento de problemas y/o resolución de conflictos (2009), descubriendo que un buen desarrollo de la Personalidad Eficaz implica un afrontamiento constructivo de conflictos.

Por otra parte, Chiva-Bartoll, Pallarés-Piquer y Gil-Gómez (2016) se plantean el objetivo de conocer si el Aprendizaje-Servicio (ApS) contribuye al desarrollo de la Personalidad Eficaz en estudiantes de segundo curso del Grado de Magisterio en el área de Educación Física, para ello se analiza el resultado de un programa ApS sobre un grupo de segundo curso, concluyendo la existencia de diferencias significativas a favor del grupo experimental en los resultados globales del Test de Personalidad Eficaz para Universitarios.

Por último, Merma-Molina et al., (2018) realizan un trabajo para explorar si la docencia en las diferentes asignaturas contribuye a desarrollar la Personalidad Eficaz de los futuros maestros, participando 177 estudiantes del primer año del Grado de Maestro en Educación Primaria que cursan la asignatura de Teoría e Historia de la Educación y 126 que cursan otras asignaturas, valorando los resultados como una llamada de atención para reconsiderar la docencia no solamente orientada al aprendizaje de contenidos sino también al desarrollo de la Personalidad Eficaz de los estudiantes.

Todos estos instrumentos relacionan el constructo de Personalidad Eficaz con otro instrumento, lo que conlleva un enriquecimiento y permite un análisis aún más profundo de las implicaciones que tienen las competencias personales y sociales. La Personalidad Eficaz no se basa exclusivamente en la evaluación a través de instrumentos, sino que sus aportaciones van más allá llegando incluso al desarrollo de programas de intervención para desarrollar las competencias personales y sociales, adaptados a diferentes grupos de edad.

Después de hacer una búsqueda, conocer y analizar diferentes estudios sobre competencias personales y sociales, se han detectado dos cosas, por una parte, que no existen investigaciones que evalúen estas competencias en contextos de pobreza y/o exclusión, y por otra que tampoco se ha encontrado bibliografía referente al estudio de unidades familiares completas, ya sea en contextos normalizados, como en exclusión y/o pobreza.

A partir de los resultados obtenidos de la aplicación de estos cuestionarios, en algunos de los casos, se establecen diferentes tipologías, que tienen la clara intención de clasificar la información y agruparla en función de las características que comparten.

### **3.1.1. Tipologías modales multivariadas en Personalidad Eficaz**

Los cuestionarios de Personalidad Eficaz permiten establecer diferencias tras su aplicación, a través de tipologías modales multivariadas a partir de los resultados, lo que implica una mayor comprensión. Los intentos de clasificación en las ciencias sociales en general y en concreto a la psicología son bastantes y muy diversos, reflejando una de las preocupaciones principales de ser humano el propio conocimiento y el conocimiento del otro, con el objetivo de ordenar las diferencias individuales (Marcote, 2001).

Existen tres grandes concepciones “tipológicas” generadas a lo largo de la historia: la causal, la metafísica y la factorial, por una parte, las tipologías causales son explicativas y buscan las causas de los comportamientos, por otra parte, las metafísicas o éticas se interesan por la orientación profunda del ser y, por último, en las tipologías factoriales se enmarcan la corriente psicoestadística y la corriente correlacional (Vargas Osorio, 2017).

El concepto de tipo ha sido duramente criticado debido a la dificultad que implica el poner en orden las diferencias individuales mediante el estudio de rasgos. El describir a diferentes personas con los mismos rasgos sirve para expresar cuantitativamente las diferencias entre ellos (Tyler, 1972). No obstante, existe una propuesta metodológica que resume en siete grandes grupos los métodos utilizados

por investigadores para determinar una tipología adecuada y que consiste en un conjunto de técnicas de análisis de datos cuyo objetivo consiste en discernir y explicar una estructura simple dentro de una compleja masa de datos y que es el estudio de las Tipologías Modales Multivariadas (Bolz, 1972).

En definitiva, lo que se pretende es situar las diferencias individuales a través del estudio de rasgos, poniendo atención en aquellos que se manifiestan en su conducta con el claro objetivo de predecir. Martín del Buey, defiende que las tipologías se han construido de forma lenta, sin embargo, cuentan con el beneficio de remontarse muy lejos en el tiempo y poder extenderse así a todos los países y culturas (Vargas Osorio, 2017).

El establecimiento de tipologías modales multivariadas en Personalidad Eficaz se lleva a cabo en función de la presencia o por el contrario de la ausencia de las cuatro categorías del yo (Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones), según el contexto y la etapa vital. Supone una aportación enriquecedora conocer cómo se establecen las tipologías modales multivariadas en función de los diferentes contextos y grupos de edad, así como que tipología cuenta con un mayor grupo de individuos.

A continuación, se presentan las tipologías modales multivariadas que se han establecido en cada una de las etapas vitales en las que se ha centrado su evaluación, con especial atención en niños y niñas, adolescentes y adultos, con el claro objetivo de conocer la situación actual y comparar resultados en contextos de pobreza y/o exclusión social.

Silva Concha (2014) tras aplicar el Cuestionario de Personalidad Eficaz en adultos chilenos de Ramírez Fernández (2013) establece las siguientes tipologías modales:

- tipo I: eficaz introvertido, obtiene puntuaciones moderadas en todos los factores del cuestionario a excepción de Relaciones del yo, con puntuaciones por debajo de la media;
- tipo II: eficaz, obtiene puntuaciones por encima de la media en los cuatro factores;



- tipo III: ineficacia acusada, obtiene puntuaciones por debajo de la media en todos los factores;
- tipo IV: ineficaz resolutivo, puntuaciones dentro de la normalidad en Retos del yo y bajas en todos los demás factores.

Presentamos a continuación los dos trabajos realizados en cuanto al establecimiento de tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz en edad adulta, por un lado, en España y por otro en Chile.

López Pérez (2011) llevó a cabo una investigación, diseñando e implementando un cuestionario, obteniendo la siguiente clasificación tipológica de Personalidad Eficaz en contextos adultos españoles de entre 30 a 60 años:

- tipo I: eficaz introvertido, buen funcionamiento en los factores de Demandas y Retos del yo, presentando carencias en las otras dos categorías, sobre todo en Relaciones del yo, teniendo una valoración negativa de sí mismos, pero, sobre todo, una puntuación baja en habilidades sociales;
- tipo II: ineficaz, presentan puntuaciones muy bajas en los cuatro factores del cuestionario, se ven a sí mismos como problemáticos, insignificantes y no están de acuerdo con su forma de ser y actuar, no se gustan ni física ni emocionalmente, presentando una baja autoestima en los ámbitos tanto laboral como social, lo que repercute negativamente a nivel profesional y con sus relaciones entre iguales, dando lugar a un funcionamiento poco adaptativo o todo lo contrario a una Personalidad Eficaz, es decir, una personalidad ineficaz;
- tipo III: ineficaz sociable, presentan puntuaciones muy bajas en Fortalezas, Demandas y Retos del yo, mientras que en relaciones del yo obtienen una puntuación por encima de la media, caracterizándose por tener buenas relaciones con sus iguales y desenvolviéndose de forma favorable en situaciones sociales, aunque con carencias en cuanto a afrontamiento de conflictos y toma de decisiones;
- tipo IV: eficaz, esta tipología presenta sujetos con puntuaciones superiores a la media en los cuatro factores: Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones del yo, representando el prototipo de persona eficaz, son individuos que tienen

un buen autoconcepto y que valoran de forma positiva sus actitudes y capacidades en los diferentes contextos.

Por otra parte, Ramírez Fernández (2012) realizó una investigación aplicando el cuestionario de adultos en contextos chilenos, resultando la siguiente clasificación tipológica de Personalidad Eficaz entre 30 a 60 años:

- tipo I: ineficaz, presentan puntuaciones muy bajas en las cuatro categorías, se ven a sí mismos como problemáticos, insignificantes y no están de acuerdo con su forma de ser y actuar;
- tipo II: eficaz inhibido, buen funcionamiento en Demandas, Fortalezas y Retos del yo, mientras que en Relaciones del yo obtienen puntuaciones por debajo de la media, por lo que carecen de habilidades sociales;
- tipo III: eficaz, esta tipología se considera el prototipo de Personalidad Eficaz, obteniendo puntuaciones en todas las categorías superiores a la media;
- tipo IV: ineficaz sociable, presentan puntuaciones muy bajas en Fortalezas, Demandas y Retos, mientras que en Relaciones del yo obtienen una puntuación por encima de la media.

A continuación, se muestran las tipologías modales de Personalidad Eficaz en muestra universitaria española, dentro de la investigación desarrollado por Gómez Masera (2012):

- tipo I: personalidad ineficaz, presentan puntuaciones muy bajas en los cuatro factores, se ven a sí mismos como insignificantes tanto a nivel personal como social, escasa motivación académica, visión pesimista sobre acontecimientos futuros, baja autoestima, dificultades para afrontar problemas y para la toma decisiones;
- tipo II: ineficacia motivacional y *atribucional*, presentan un buen funcionamiento en la mayoría de las categorías del constructo, con puntuaciones medias en Fortalezas, Relaciones y Retos y muy bajas en Demandas del yo, teniendo por tanto una buena imagen de sí mismos, baja motivación interna hacía los estudios y pocas expectativas de éxito académico;

- tipo III: ineficacia relacional y resolutive, presentan un buen funcionamiento en Demandas del yo y puntuaciones bajas en todas las demás, tiene una valoración de sí mismos muy baja, así como dificultades en habilidades sociales, afrontamiento de conflictos y toma de decisiones;
- tipo IV: personalidad eficaz, esta tipología se considera el prototipo de Personalidad Eficaz, obteniendo puntuaciones en todas las categorías por encima de la media, por lo que estos universitarios tienen por tanto un buen autoconcepto, saben lo que quieren y como conseguirlo, adoptan una actitud optimista frente a los sucesos, en el plano social tienen éxito y se relacionan de manera adecuada.

De otro lado, Bernal Ruiz (2014) aplica el cuestionario universitario chileno a una muestra de cuatro universidades diferentes y tres carreras distintas y tras su aplicación se obtienen las siguientes tipologías modales multivariadas, que resultan sustancialmente diversas de la muestra española:

- tipo I: ineficaz social, los universitarios que se incluyen en esta tipología presentan puntuaciones bajas en autoestima, autorrealización académica y eficacia resolutive, mientras que su funcionamiento en autoeficacia social está por encima de la media;
- tipo II: eficaz inhibido, los jóvenes universitarios de este tipo presentan puntuaciones por encima de la media en autorrealización académica, autoestima y eficacia resolutive, mientras que su funcionamiento en autoeficacia social se sitúa por debajo de la media;
- tipo III: eficaz, presentan puntuaciones muy por encima de la media en todos los factores del cuestionario;
- tipo IV: ineficaz, presentan puntuaciones por debajo de la media en todos los factores del cuestionario.

Guerra Mora (2015), tras la elaboración y aplicación del cuestionario a población española infanto-juvenil de entre 8 a 14 años con Trastorno del Espectro Autista (TEA) o síndrome de Asperger, establece las siguientes tipologías modales:

- tipo I: ineficaz, puntuaciones por debajo de la media en todas las dimensiones, lo que supone que los niños y adolescentes en esta tipología son todo lo contrario a lo que se entiende por una persona eficaz;
- tipo II: eficacia inhibida, puntuaciones muy bajas en las categorías de Fortalezas y Relaciones, moderadas en Retos y muy altas en Demandas;
- tipo III: eficacia moderada, niños y adolescentes que obtienen puntuaciones por encima de la media en las categorías de Fortalezas y Demandas del yo y por debajo de la media en Retos y Relaciones;
- tipo IV: eficaz, obtienen puntuaciones por encima de la media en todas las categorías que constituyen la Personalidad Eficaz, sobre todo en Relaciones del yo.

Para adolescentes en población diagnosticada de TDAH (Trastorno de Atención con Déficit de Hiperactividad) de entre 12 y 18 años en España, Guerrero Tomás (2017) tras la aplicación del instrumento, establece las siguientes tipologías:

- tipo I: eficaz, adolescentes que obtienen puntuaciones por encima de la media en todos los factores de la Personalidad Eficaz;
- tipo II: eficaz motivacional, puntuaciones por debajo de la media en autoestima, autoeficacia resolutiva y autorrealización social y por encima de la media en autorrealización académica;
- tipo III: eficaz *desmotivacional*, puntuaciones moderadas en los factores de autoestima, autoeficacia resolutiva y autorrealización social y baja en autorrealización académica.

En infancia, Pizarro Ruiz (2012), tras la aplicación del cuestionario ampliado para niños de segundo y tercer ciclo de educación primaria, con edades comprendidas entre 8 y 12 años, establece las siguientes tipologías modales de Personalidad Eficaz:

- tipo I: eficacia relacional, niños cuyas puntuaciones se encuentran por debajo de la media, excepto en Relaciones del yo, que alcanzan puntuaciones muy altas;
- tipo II: eficaz, es el ideal de persona eficaz, alcanzando en todas las categorías del yo puntuaciones muy altas;

- tipo III: inhibido, niños que presentan puntuaciones bajas en Relaciones del yo y en todas las demás categorías un desarrollo correcto;
- tipo IV: eficacia limitada, se consideraría lo contrario al ideal de Personalidad Eficaz, niños que presentan una puntuación bajísima en todas las categorías, especialmente en Demandas del yo;
- tipo V: ineficaz, al igual que la tipología anterior, sería contraria al prototipo de Personalidad Eficaz, con puntuaciones muy bajas en todos los factores y especialmente en Retos del yo;
- tipo VI: eficacia resolutive, puntuaciones bajas en Fortalezas y en Demandas, muy bajas en Relaciones y alcanzando la normalidad en Retos del yo.

Además, Cortés Luengo (2016) realiza un estudio comparativo de Personalidad Eficaz entre población española y chilena de 8 a 12 años, dando lugar a las siguientes tipologías modales multivariadas en la muestra española:

- tipo I: ineficaz (similar al tipo V en población chilena), los niños que constituyen esta tipología manifiestan puntuaciones muy bajas en todos los factores que integran la Personalidad Eficaz, siendo la tipología que recoge menor número de alumnos;
- tipo II: motivado (similar al tipo IV en población chilena), los niños que constituyen esta tipología presentan unas puntuaciones elevadas en Demandas, moderadas en los Fortalezas y Retos y bajas en Relaciones del yo;
- tipo III: eficaz moderado (similar al tipo I en población chilena), presentan puntuaciones moderadas en todos los factores de Fortalezas y Relaciones, bajas para los correspondientes a Retos y muy bajas para los de Demandas del yo;
- tipo IV: eficaz (similar al tipo II en población chilena), manifiestan puntuaciones altas en todos los factores de la Personalidad Eficaz;
- tipo V: desmotivado *irresolutive* (similar al tipo III en población chilena), presentan puntuaciones moderadas en los factores de Fortalezas y Relaciones y bajas en los de Retos y Demandas del yo.

Seguidamente se presentan las tipologías modales multivariadas que se han encontrado en torno a la Personalidad Eficaz, es decir, que complementan el constructo con otros constructos o instrumentos de recogida de información.

En primer lugar, Arraño Muñoz (2014), en su investigación anteriormente mencionada en la que relaciona el constructo de Personalidad Eficaz con el modelo Integrativo Supraparadigmático, (CPE-Es/Ch: Cuestionario de Personalidad Eficaz-Educación Secundaria y EMS: Cuestionario de Evaluación del Modelo Integrativo Supraparadigmático) obtienen las siguientes tipologías modales multivariadas:

- tipo I: eficaz mediatizado, adolescentes que tienen facilidad para resolver conflictos, tomar decisiones y con un buen rendimiento académico, sin embargo, con dificultad para relacionarse;
- tipo II: ineficaz, adolescentes que presentan puntuaciones bajas en todas las categorías del yo y muy por encima de la media en las dimensiones del *Modelo Integrativo Supraparadigmático*;
- tipo III: ineficaz social, presentan puntuaciones medias en cuanto autoestima y en relaciones interpersonales, sin embargo, muy bajas en cuanto al rendimiento académico, resolución de conflictos y toma de decisiones;
- tipo IV: eficaz, puntuaciones altas en todas las categorías del constructo de Personalidad Eficaz y muy por debajo de la media en las dimensiones del *Modelo Integrativo Supraparadigmático*.

Las tipologías modales multivariadas que se establecen en el trabajo de Baeza Martín (2015) en pacientes con síndrome ansioso depresivo, teniendo en cuenta los resultados de las tres escalas, son las siguientes:

- tipo I: eficaz moderadas, las personas que entran dentro de este tipo tienen puntuaciones medias en todas las categorías por lo que se consideran que son moderadamente eficaces en cuanto al prototipo de persona eficaz que supondría puntuaciones más altas;
- tipo II: ineficaz social, presentan puntuaciones bajas en todas las categorías del yo, excepto en Relaciones, lo que supone que solamente tienen un funcionamiento adecuado en cuanto a capacidades comunicativas, de empatía y asertividad, es decir, de competencias sociales;

- tipo III: eficaz, las personas que constituyen esta tipología presentan puntuaciones por encima de la media en todas las categorías del yo, lo que supondría el prototipo de Personalidad Eficaz;
- tipo IV: ineficaz, obtienen puntuaciones por debajo de la media en las cuatro categorías del yo: Fortalezas, Retos, Demandas y Relaciones del yo, el funcionamiento de las dimensiones que constituyen la Personalidad Eficaz no se considera favorable.

Por otra parte, Tapia Allende (2015), en su estudio donde relaciona la Personalidad Eficaz y la Inteligencia Emocional, obtiene las siguientes tipologías modales multivariadas en contextos universitarios chilenos:

- tipo I: ineficaz, presentan puntuaciones bajas en todos los factores de Personalidad Eficaz;
- tipo II: ineficaz social, presentan puntuaciones bajas en todos los factores excepto en autoeficacia social que obtienen una puntuación por encima de la media;
- tipo III: eficaz inhibido, puntuaciones por encima de la media en autorrealización académica, moderadas en autoestima y autoeficacia resolutiva y bajas en autoeficacia social;
- tipo IV: social, puntuaciones por encima de la media en todos los factores del cuestionario.

De otro lado, Mardones Luco (2016) en su investigación detallada anteriormente en la que complementa la Personalidad Eficaz con las habilidades emocionales en adolescentes en contextos de educación secundaria tanto españoles como chilenos, establece las siguientes tipologías modales multivariadas:

- tipo I: hábil social alto (similar al tipo III en muestra chilena), obtienen puntuaciones altas en todos los factores sobre todo en evitación de interacción y cesación de interés;
- tipo II: hábil social moderado (similar al tipo II en muestra chilena), muestra puntuaciones moderadas en hacer peticiones, interacción con el sexo opuesto y evitación de interacción y con puntuaciones por encima de la media en autodefensa social y cesación de interés;

- tipo III: inhábil social (similar al tipo I en muestra chilena), esta tipología presenta puntuaciones bajas en todos los factores, sobre todo en cesación de interés.

Además, Sánchez García-Arista (2016) en su investigación y tras la aplicación de los cuestionarios de Personalidad Eficaz para adolescentes y Afrontamiento de problemas y/o resolución de conflictos, establece las siguientes tipologías modales multivariadas en adolescentes:

- tipo I: eficaz *desmotivacional*, presenta puntuaciones por encima de la media en todos los factores menos en Demandas del yo que se sitúa por debajo de la media;
- tipo II: eficaz, puntuaciones muy por encima de la media en todos los factores del cuestionario;
- tipo III: ineficaz, puntuaciones por debajo de la media en todos los factores del cuestionario;
- tipo IV: ineficaz motivacional, puntuaciones por debajo de la media en todos los factores del cuestionario excepto en Demandas del yo que se situó por encima de la media.

Finalmente, Vargas Osorio (2018) realiza un estudio para establecer tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz y competencias emocionales en población universitaria de la República Dominicana con los siguientes resultados:

- tipo I: ineficaz, incluye universitarios que han obtenido puntuaciones en todos los factores por debajo de la media;
- tipo II: eficaz inhibido, universitarios con puntuaciones muy bajas en Relaciones, moderadas en Retos y Fortalezas y con un buen funcionamiento en el factor Demandas del yo;
- tipo III: ineficaz, universitarios que han obtenido puntuaciones en todos los factores por encima de la media;
- tipo IV: ineficaz social, universitarios que presentan un buen funcionamiento en Relaciones del yo, pero se sitúan por debajo de la media en los demás factores del cuestionario.



El establecimiento de tipologías modales multivariadas puede ser de utilidad para clasificar a la muestra y agruparla en función de las características que comparten, así como para predecir y ajustar mejor una intervención socioeducativa.

### **3.1.2. Intervención en Personalidad Eficaz**

Como ya se ha puesto de relieve, la Personalidad Eficaz no se limita solamente a la medición de las categorías o al establecimiento de tipologías modales multivariadas, sino que tiene también como objetivo diseñar e implementar programas para reforzar y desarrollar las dimensiones del constructo. Los programas son elaborados por el equipo de Investigación de la Cátedra de Psicología Evolutiva a cargo de Martín del Buey de la Universidad de Oviedo y con la colaboración de Martín Palacio de la Universidad Complutense de Madrid, se adaptan a diferentes etapas y a las necesidades de los destinatarios, dividiéndose en cuatro sesiones según las categorías del yo: Fortalezas del yo (autoconcepto y autoestima), Demandas del yo (motivación, atribución y expectativas), Retos del yo (afrentamiento del problemas y toma de decisiones) y Relaciones del yo (empatía, asertividad y comunicación) (Di Giusto, 2013).

Las diez dimensiones que integran el constructo de Personalidad Eficaz se pueden desarrollar y este trabajo es necesario que se comience lo antes posible, no teniendo una fecha de finalización, sino que debería llevarse a cabo durante todas las etapas de la vida, aunque teniendo como cualquier programa unos objetivos, contenidos, actividades, temporalización, diferentes recursos y evaluación procesual delimitados y concretos (Martín del Buey, Martín Palacio y Fernández Zapico, 2009).

Es importante tener en cuenta que las dimensiones anteriormente mencionadas funcionan de manera interrelacionada, por ello no pueden considerarse de forma independiente y se entienden como un todo, no se desarrollan de forma autónoma y tampoco se pueden trabajar de forma total, ya que se complementan unas a otras (Kifafi, Lizana y Ortiz, 2012).

La intervención en competencias personales y sociales en todos los contextos, especialmente en infancia, tiene entre sus principales ventajas favorecer el vínculo con la escuela, mejorar el rendimiento escolar y reducir las conductas problemáticas, así como un afrontamiento positivo del conflicto (Durlak, Weisberck y Pacahn, 2010 y Guerrero, Hoffmann y Munroe-Chandler, 2016).

La existencia de programas específicos para el desarrollo de la Personalidad Eficaz supone una posibilidad muy importante, teniendo en cuenta la importancia que tienen las competencias personales y sociales en la vida de cualquier persona. Por otra parte, y como se ha puesto de relieve en este capítulo, conocer su nivel y clasificarlas, ofrece la oportunidad de poder intervenir de forma eficiente en los casos en los que sea necesario.

### **3.2. Estudios sobre la Personalidad Eficaz desde el contexto de familia**

Existen diferentes estudios sobre una o algunas de las dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz desde el contexto familiar, en el que se estudian diferentes variables como el contexto, los estilos educativos parentales y el lugar que ocupan los hijos. Sin embargo, no se han encontrado estudios concretos que analicen la Personalidad Eficaz o las competencias personales y sociales en su conjunto en unidades familiares o en contextos de pobreza y/o exclusión social. Por ello, se hace una revisión bibliográfica por una parte en función de la familia y por otra en función de los contextos de pobreza y/o exclusión social.

Uno de los más antiguos descubrimientos en este ámbito son las constelaciones familiares de Adler, dentro de la psicología individual, que defiende que las interacciones entre los hermanos, así como su edad y sexo determinan el desarrollo de la personalidad (Cloninger, 2003):

Tabla 6.  
Lugar que ocupan entre los hermanos

Lugar que ocupa	Implicaciones
Hijos primogénitos	Obtienen toda la atención de sus padres y cuando llega un segundo deben compartirla, con la consecuencia de que se siente “destronado”, lo que implica que los niños más grandes no resuelvan bien el destronamiento y es muy probable tengan problemas de comportamiento de adulto
Segundos hijos	Pueden sentir envidia por la ventaja que tiene el hermano mayor en general, lo que lo hace ser rebelde, y en algunos casos puede resultar exitoso para el segundo, pues se propone superar al primogénito y por otra parte es más improbable que sea malcriado, pues siempre ha compartido el amor de sus padres, al contrario que su hermano
Hijo menor	Suele crecer un ambiente más cálido que los hermanos mayores, pudiendo suponer que sea consentido y malcriado y por ende no tener ninguna motivación para independizarse, es posible que alcance el éxito si encuentra una disciplina no reclamada por los demás miembros de la familia
Hijo único	Al no competir con los hermanos en la búsqueda por la atención, es posible que sea consentido y que este sobreprotegido, lo que le da un sentido irreal de valor personal

(Cloninger, 2003).

Siguiendo en la línea, un estudio analiza las diferencias en autoconcepto con relación al sexo y al número de hermanos, encontrando diferencias significativas en la autoestima familiar en función al número de hermanos y siendo superior para los hijos únicos y en autoestima emocional en base al sexo siendo más alta para el sexo masculino (Arnaiz García, Guerra Mora, Di Giusto Valle y Pizarro Ruiz, 2017). Estos mismos autores defienden que estos resultados pueden deberse, por una parte, a que los hijos únicos reciben una atención exclusiva en el ámbito familiar (Shaffer, 2002) y por otra en cuanto a la baja autoestima en mujeres, por el hecho de que los hombres puntúan más alto debido a la alta sobreestimación de sus capacidades (Jímenez y López Zafra, 2008).

Otro estudio en adolescentes inmigrantes latinoamericanos residentes en España, analizó la interrelación entre la personalidad y las familias con los niveles de conducta antisocial, obteniendo como resultado que un estilo de *separación* se asocia a niveles bajos de empatía cognitiva y afectiva, pobre autocontrol, escasa supervisión parental, baja adaptabilidad y cohesión familiar (Sobral, Gómez-Fraguela, Romero, Luengo y Villar, 2002). Por otra parte, una investigación llevada a cabo en niños y adolescentes de 10 a 16 años con la finalidad de conocer cuáles son los factores que influyen en la conducta prosocial, obtuvo como resultados que la familia, la cultura, la escuela y la personalidad juegan un papel fundamental y determinante y donde constata que, aunque todos ellos son importantes la familia tiene un peso mayor (Garaigordobil, 2017).

En un estudio sobre las competencias personales, se analiza la percepción que tiene el alumnado en riesgo de Abandono Escolar Temprano (AET), sobre las competencias personales del padre y de la madre, la supervisión educativa, así como la comunicación con ellos, examinando también la tipología familiar, concluyendo que el alumnado en riesgo de AET tiene progenitores con menos competencias en desarrollo personal y resiliencia y en organización del escenario educativo familiar y competencia educativa, así como una comunicación escasa y violenta (Martín Quintana, Alemán Falcón, Marchena Gómez y Santana Hernández, 2015).

Por otra parte, un estudio realizado en Grecia evalúa un programa de mejora de competencias personales y sociales en niños de 4 a 6 años con métodos adaptados para el aula como diálogos, juegos de rol y cuentacuentos, involucrando también a un número considerable de padres y aplicando un pretest y postest a un grupo experimental y otro de control, con dimensiones como autocontrol, autoestima, empatía y resolución de problemas, obteniendo como resultado una mejora considerable de las competencias personales y sociales en todos los niños que habían participado en el programa (Kourmosi, Salagianni, Merzakou, Tzvara y Koutras, 2017a).

Una investigación pone en relieve el papel que juega la familia, pues el ambiente familiar, según diferentes estudios, es el factor más significativo para que se dé un desarrollo óptimo de la personalidad, relacionándose principalmente con un

ambiente de afectividad, seguridad, confianza, dialogo y responsabilidad (Egberts, Prinzie, Deković, de Haan y van den Akker, 2015).

De otro lado, investigan sobre la relación entre el apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes de primaria, determinando una relación estadísticamente significativa entre este y el apoyo familiar, lo que indica que a mayor apoyo familiar mayor rendimiento académico (Lastre Meza, López Salazar y Alcázar Berrío, 2008). Al hilo, con respecto a los factores que se consideran relevantes para la implicación del alumnado y su satisfacción con la escuela, un estudio relaciona que son de vital importancia el grupo de iguales, el profesorado y sobre todo la familia (Gutiérrez, Tomás, Romero y Barrica, 2017).

Por una parte, se realiza un estudio sobre la interacción de los estilos educativos parentales en función del temperamento de sus hijos, confirmándose un efecto bidireccional en cuanto a la frustración, el miedo, la autorregulación y la impulsividad de los niños (Kiff, Liliana y Lengua, 2011). Por otra parte, también se detectan asociaciones bidireccionales entre el temperamento infantil, concretamente el miedo, la frustración, el afecto positivo y el autocontrol, con los estilos educativos parentales, como son la calidez, la negatividad y el establecimiento de límites (Klein et al., 2018).

En esta misma línea, una investigación se plantea describir los nexos que vinculan la educación familiar con el desarrollo de la personalidad y las virtudes sociales, considerando desde la familia pueden potenciar estrategias para un desarrollo psicológico y pedagógico y obteniendo como resultados una relación entre rasgos positivos de la personalidad y el desarrollo de las virtudes (Martínez Priego, Anaya Hamue y Salgado, 2014).

Al hilo, en un estudio comparativo entre países de América Latina, se constata que en la mayoría de los países existen diferencias en diferentes categorías de la vida a favor de los alumnos procedentes de familias con dos padres frente a los que viven en hogares monoparentales o familias desestructuradas, aunque esta brecha desaparece cuando el nivel socioeconómico es normalizado o alto (Cervini, Dari y Quiroz, 2016). En la misma línea que el estudio anterior, se lleva a cabo una investigación con la finalidad de configurar perfiles estudiantiles en secundaria en

función a la tipología familiar, obteniendo como resultado que aquellos adolescentes pertenecientes a familias compuestas por dos padres, madres o tutores tienen un mayor rendimiento académico que aquellas de familias monoparentales (Chaparro Caso-López, González Barbera y Caso Niebla, 2016).

Por otra parte, en una investigación en la que se desarrolla un programa de promoción de la mejora de las habilidades parentales, se obtienen cambios significativos muy positivos en la competencia parental, en las actitudes educativas de los progenitores y en la calidad de vida infantil (Maya e Hidalgo, 2016). Y es que la construcción y desarrollo de la personalidad se relacionan con el tipo de personalidad de los padres, la familia de origen, el contexto social y cultural y la situación en la que se encuentran a nivel económico y social (Nieri, 2019).

Por último, un estudio realizado que se propone conocer la forma en la que influye el rol que adquieren los padres en sus hijos, obtiene como resultados que el papel que desempeñan las familias es fundamental para favorecer el aprendizaje de las competencias emocionales, ya que inciden fuertemente sobre su desarrollo a nivel general, destacando la importancia que tiene esta como principal agente socializador (Guzmán Huayamave, Bastidas Benavides y Mendoza Sangacha, 2019).

A modo de conclusión, cabe destacar que, tras la revisión bibliográfica en estudios sobre las familias, es muy importante que exista un ambiente positivo de confianza y diálogo, y especialmente un ambiente de afectividad, pues la familia puede potenciar las virtudes sociales, existiendo un efecto bidireccional en cuanto a la forma de expresar el miedo, la frustración, la autorregulación y la impulsividad entre los miembros de una misma familia. En el desarrollo de la personalidad entran en juego diferentes variables socioeconómicas como el número de hermanos y el sexo, así como los hogares monoparentales en situación de pobreza y exclusión social se relacionan con un rendimiento académico menor y con circunstancias menos favorables que para las familias nucleares. Por último, destacar que el apoyo familiar es la base para un desarrollo positivo del menor, principalmente para un rendimiento escolar propicio, en el que también son importantes, aunque en menor medida, el grupo de iguales y el profesorado.

### 3.3. Estudios de la Personalidad Eficaz en pobreza y exclusión social

Existen múltiples influencias en el desarrollo de la personalidad que se deben tener en cuenta, como por ejemplo la influencia que tiene el temperamento heredado y la familia en la que crece un niño. Si la familia en la que crece está marcada por carencias materiales y sociales, sin lugar a duda condicionará el desarrollo de la personalidad del individuo, repercutiendo en muchos casos de forma negativa (Cloninger, 2003)

Un estudio en adolescentes evaluó las relaciones de interacción, recabando también información sobre diversas variables personales y contextuales con la finalidad de conocer la relación entre personalidad y conducta antisocial, resultando el contexto el mayor determinante para evitar la conducta antisocial y siendo los contextos de privación material y social los que más propician esta conducta (Sobral, Romero, Luengo y Marzoa, 2000). Para conocer los efectos de que tiene la pobreza y la exclusión social en los adolescentes en riesgo de exclusión social se realiza un estudio que desvela que estos tienen una mayor predisposición a tener problemas de socialización, menor capacidad para resolver problemas interpersonales y problemas de conducta (Mata, et al., 2016).

De otro lado, se estudian las habilidades sociales de adolescentes en riesgo de exclusión social y las variables del entorno en el desarrollo de estas, para ello utilizan el estudio de casos múltiple, obteniendo como resultado que los adolescentes participantes en su investigación manifestaron dificultad para desarrollar habilidades interpersonales asertivas, considerando el entorno social próximo como favorecedor de la vulnerabilidad, la marginación y la exclusión social (Santana Vega et al., 2018).

Por otra parte, una investigación analiza los factores de protección que favorecen el desarrollo en niños y niñas que viven en contextos de pobreza, destacando que, aunque no alcanzan un desarrollo cognitivo correcto, poseen una inteligencia social que les capacita para seguir adelante y avanzar, a pesar de la situación de carencia en la que se encuentran (Amar, 2000). En Argentina se analizaron las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza, encontrando diferencias sólidas entre la competencia social en la infancia y el

funcionamiento social posterior, el estudio en concreto no obtuvo diferencias en cuanto al nivel económico (Betinas Lacunza y Contini de González, 2009).

Otra investigación sobre las redes de apoyo o apoyo social de las familias en situación de pobreza y exclusión social puso de relieve que estas son diferentes a las de las familias normalizadas, no cuantitativamente, sino en cuanto a su composición, y suelen acudir con más frecuencia a fuentes de apoyo formal como figuras de los Servicios Sociales o de entidades del tercer sector (Rodríguez, Camacho, Rodrigo, Martín y Máiquez, 2006).

En un estudio comparativo en Argentina entre niños de 6 a 8 años en situación de pobreza y niños en una situación sin estas condiciones se obtuvieron diferencias significativas especialmente en el factor de escrupulosidad y en las facetas: competencia, vulnerabilidad, sentimiento gregario y emociones positivas, orden y acción (Lemos, 2009). Con respecto a las familias, concretamente a las mujeres, un estudio puso de relieve el impacto que tiene el estrés en el bienestar psicológico en madres en situación de vulnerabilidad, en el que mostraban un nivel de estrés muy alto que se relacionó con la pobreza y la acumulación de circunstancias vitales estresantes (Pérez Padilla y Álvarez-Dardet, 2016).

De un lado, un trabajo realizado sobre pobreza y rendimiento escolar evidencio que el entorno familiar influye en el autoconcepto y por tanto en los proyectos de vida y en el equilibrio de la personalidad para alcanzar éxito y en definitiva en el éxito académico (Ramírez, Devia Quiñones, y León Salazar, 2011). De otro lado, otro estudio sobre el autoconcepto, las dificultades interpersonales, las habilidades sociales y las conductas asertivas en adolescencia, concluyó que los menores se encuentran constantemente en situaciones de riesgo, careciendo de las destrezas suficientes para evitar comportamientos y actitudes conflictivas (Carmona y López (2015).

Con respecto al autoconcepto físico y académico en niños de contextos en situación de exclusión social, se descubre que el autoconcepto se relaciona directamente con la construcción de la personalidad y tiene que ver con el bienestar del individuo (Gaeta y Cavazos, 2017). El autoconcepto se formula a través de diferentes procesos cognitivos entre los que se encuentra el contexto, la experiencia



propia y la interacción social, así como la evaluación de personas significativas (Utreras de la Torre, 2018).

Al hilo, un estudio evalúa en niños de 5 y 7 años la eficacia que tiene un programa de enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión social residentes en un centro de acogida, para ello se realiza un pretest y se aplica este programa sobre aquellos que tienen puntuaciones más bajas, obteniendo finalmente resultados muy satisfactorios (De Miguel, 2014). De la misma forma, se evidencia también la importancia de incorporar la autoestima a los programas de intervención dirigidos a menores que viven en situación de pobreza y exclusión social, con la pretensión de mejorar su bienestar (González Arriata, 2018).

Analizando el rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes en contextos de exclusión social, se concluye que el nivel académico de los padres, especialmente el de las madres es igual de determinante para el rendimiento académico como el nivel socioeconómico de las familias (Escarbajal Frutos, Sánchez y Guirao, 2015). En la misma línea, los contextos de pobreza y exclusión social afectan negativamente a los adolescentes, estando las causas relacionadas con la falta de oportunidades, la segregación y la estigmatización, lo que repercute sin lugar a duda en la amplitud de metas que se proponen y en las estrategias de logro utilizadas (Silva y Martínez-Guzmán, 2015).

A modo de conclusión se puede destacar que la pobreza y la exclusión social afectan directamente al desarrollo de la personalidad del individuo, propiciando un caldo de cultivo para la conducta antisocial y siendo el mayor factor de protección para superar las adversidades, la inteligencia social. Las redes sociales de apoyo en estos contextos son diferentes a las del resto, pues se componen por servicios sociales y entidades del tercer sector. El rendimiento escolar en infancia y adolescencia se relaciona con un bajo autoconcepto, desencadenando en la mayoría de los casos en menos oportunidades, pues se encuentran constantemente en situaciones de riesgo y no cuentan con competencias personales y sociales suficientes para evitar comportamientos y actitudes conflictivas.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223-243.
- AIS Group (2019). *El mapa de la pobreza infantil en España*. Barcelona: Ais-int. Recuperado de: <https://www.ais-int.com/el-mapa-de-la-pobreza-infantil-espana/>
- Albores-Gallo, L., Márquez-Caraveo, M. E., y Estañol, B. (2003). ¿Qué es el temperamento? El retorno de un concepto ancestral. *Salud mental*, 26(3), 16-26.
- Alles, M. (2005). *Desarrollo del talento humano*. Buenos Aires: Granica.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. Oxford: Holt.
- Amar, J. A. (2000). Niños invulnerables. Factores cotidianos de protección que favorecen el desarrollo de los niños que viven en contextos de pobreza. *Psicología desde el Caribe*, 5(1), 96-126.
- Arnaiz García, A., Guerra Mora, P., Di Giusto Valle, C., y Pizarro Ruiz, J. P. (2017). Autoconcepto en adultos: estudio de género y de tenencia de hermanos. *Alternativas en Psicología*, 21(38), 33.
- Arraño Muñoz, M. (2014) *Evaluación del Constructo de la Personalidad Eficaz enriquecido con el Modelo Integrativo Supraparadigmático, en población adolescente entre 14 y 18 años* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Baeza Martín, R. (2015). *La personalidad eficaz en pacientes con síntomas ansioso-depresivos* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliff: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1999) *Auto-Eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bandura, A., & Locke, E. (2003). Negative Self-efficacy and goal effect re-visited. *Journal of Applied Psychology*, 8(1), 87-99.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On modelo f emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25.

- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre: Manual de evaluación de las competencias y resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa
- Bates, J. E., Schermerhorn, A. C., & Petersen, I. T. (2012). Temperament and parenting in developmental perspective. En M. Zentner (Ed), *Handbook of temperament* (pp. 425-441). New York: The Guilford Press.
- Benítez-Arias, R. A., Riol-Hernández, M, y Diéguez-Batista, R. (2018). La escuela y la familia en la formación axiológica de los estudiantes: retos en la enseñanza preuniversitaria. *EduSol*, 18(64), 40-53.
- Benito Martínez, J. (2010). Aproximación a la exclusión social en la Región de Murcia a través de la pobreza y la privación múltiple. un enfoque cuantitativo y cualitativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3). 203-204.
- Bermúdez Moreno, J., Pérez-García, A.M. Ruiz Caballero, J., A, Sanjuán Suárez, P. y Rueda Laffond, B (2011). *Psicología de la personalidad*. Madrid: UNED.
- Bernal Martínez de Soria, A. y Sandoval Estupiñan, L.S. (2013). "Parentalidad positiva" o ser padres y madres en la educación familiar. *Estudios sobre educación*, 25(1), 133-149.
- Bernal Ruiz, F. (2014) *Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en contextos universitarios chilenos. Análisis de diferencias con muestras universitarias españolas* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Betinas Lacunza, A. y Contini de González, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57-66.
- Bolaños Mayorga, E., Aguilar Aguilar, L., y Chacón Vargas, R. (2018). Fracaso Escolar Masivo. *RedPensar*, 5(2), 1-15
- Bolognini, M., Plancherel, B., Bettschart, W., y Halfon, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19(3), 233-245
- Bolz, C.H. (1972). *Personality Types en Multivariate Personality*. New York.: Ralph Maxion Dreger.

- Borroto López, L. (2017). Cultura y formación de la personalidad en la primera infancia. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 5(2), 34-39.
- Brownell, P. (Ed.). (2019). *Handbook for theory, research, and practice in Gestalt therapy*. UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Brugué, Q., Gomà, R. y Subirats, J. (2002). De la pobreza a la exclusión social. Nuevos retos para las políticas públicas. *Revista Internacional de Sociología*, 60(33), 7-45.
- Bustamante, J. A. (2019). Factores psicofisiológicos y culturales de la personalidad. *Revista Cubana de Medicina*, 1(5), 61-69
- Cabanillas Diestro. M.T. (2010). *Modelos de hogar y cultura de familia* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Extremadura.
- Campanero, M. P. (2018). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Cánepa, E. T. (2016). Recuerdos de la infancia. Las experiencias tempranas y la epigenética. *Química Viva*, 15(1), 13-19.
- Cano González, R. y Casado González, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(2), 15-27.
- Caprara, G.V. & Cervone, D. (2000). *Personality. Determinants, dynamics and potentials*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caraballo, M., de la Caridad, G., Brito Taboada, E., Ayona, R., Vicente, A., Arévalo Suquitana, J. A. y Sandoval Jaramillo, M. L. (2017). Tendencias y manifestaciones del temperamento. Relación con el desempeño social y físico-deportivo en estudiantes. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 36(2), 127-137.
- Caride Gómez, J. A. (2017). Educación Social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría de la Educación*, 29(1), 245-272.
- Carmona, M. G., y López, J. E. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58.

- Carrasco, M. A. & Del Barrio, M. V. (2007). Temperamental and personality variables in child and adolescent. *Psicothema*, 19(1), 43-48.
- Carrillo, S., Feijóo, M. L., Gutiérrez, A., Jara, P. y Schellekens, M. (2017). El Papel de la Dimensión Colectiva en el Estudio de la Felicidad. *Revista colombiana de psicología*, 26(1), 115-129.
- Castel, Robert (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Argentina: Paidós.
- Castel. R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Ed.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa, SA.
- Castellanos Cano, S., Guerra Mora, P. y Bueno Álvarez, J.A. (2014). Diferencias de género en Personalidad Eficaz en universitarios chilenos. *INFAD Revista de Psicología*, 5(1), 131-139.
- Castellanos Cano, S., Martín Palacio, M. E. y Pizarro Ruiz, J. P. (2013). Relación entre la Personalidad Eficaz y a adaptación infantil y adolescente en la Alta Capacidad. *Revista Orientación Educativa*, 51(27), 15-29.
- Castellanos, S., Martín Palacio, M. E. y Dapelo, B. (2012). Cuestionario de Personalidad Eficaz en población adulta de 30 a 60 años. *Revista de Orientación Educativa*, 26(50), 15-30.
- Cea D'Ancona, M. A. (2009). La sociedad española ante los nuevos modelos de familia. *Panorama Social*, 10(1), 8-22.
- Cervini, R., Dari, N., y Quiroz, S. (2016). Estructura familiar, tamaño de la familia y el rendimiento en matemática y lectura: análisis comparativo entre países de América Latina. *Perfiles educativos*, 38(151), 12-31.
- Cervone, D. y Pervin, L. (2009). Teorías de la personalidad: Allport, Eysenck y Cattell. En D. Cervone y L. Pervin, *Personalidad: teoría e investigación* (pp.187-212). México: Manual Moderno.
- Chaparro Caso-López, A. A., González Barbera, C. y Caso Niebla, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 53-68.
- Chiva-Bartoll, O., Pallarés-Piquer, M y Gil-Gómez. (2016). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197.

- Choi, D., Oh, I. S., & Colbert, A. E. (2015). Understanding organizational commitment: A meta-analytic examination of the roles of the five-factor model of personality and culture. *Journal of Applied Psychology, 100*(5), 1542.
- Clay, C. (2018). *Laberintos: Emma, su matrimonio con Carl Jung y los primeros años del psicoanálisis*. Madrid: Tres Puntos Ediciones.
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. España: Prentice Hall.
- CODESPA (2018). *Observatorio empresarial contra la pobreza. Negocios inclusivos y empresas españolas: el momento de no dejar a nadie atrás* (1). Recuperado de: <https://www.empresascontralapobreza.org/blog/que-es-indicador-arope-que-representa-y-que-criterios-utiliza/>
- Combs-Orme, T. y Cains, D.S. (2006). Poverty and the Daily Lives of Infants. *Journal of Children and Poverty, 12*(1), 1-20.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Dirección General de Educación y Cultura, Comisión de Cultura.
- Cortés Luengo, V.M. (2016) *Tipologías modales multivariadas en personalidad eficaz en población infantil de 8 a 12 años: estudio comparativo entre población chilena y española* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1998). Estado de ánimo y personalidad en la etapa adulta. En M.P. Sánchez López y M.A. Quiroga Estévez (Eds), *Perspectivas actuales en la investigación psicológica de las diferencias individuales* (pp. 295-310). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces SA.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992) *Revised NEO personality inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cuevas, J. (2014). Imagen de la pobreza, pobreza de la imagen. *Eu-topías: Revista de interculturalidad, comunicación y estudios europeos, 7*(23), 55-70.
- Dapelo Pellerano, B. y Martín del Buey, F. (2006). Estudiante Eficaz en el contexto de formación de profesores. Adaptación del cuestionario de Personalidad Eficaz al ámbito universitario. *Revista Orientación Educativa, 20*(38), 63-77.

- Dapelo Pellerano, B. y Martín del Buey, F. (2007). Personalidad Eficaz (PECE) en el contexto de la educación técnico-profesional. *Revista de Orientación Educativa*, 21(39), 13-29.
- Dapelo Pellerano, B., Marccone Trigo, R., Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., y Fernández Zapico, A. (2006). Adaptación chilena del cuestionario de personalidad eficaz para adolescentes. *Psicothema*, 18(1), 130-134.
- De Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 17-26.
- De Vigan, D. (2008) *Gli effetti secondari dei sogni*. Milán: Mondadori.
- Deary, J. (2009). The trait approach to personality. En P.J. Corr y G. Matthews (Eds.), *The Cambridge handbook of personality psychology* (pp. 89-109). Cambridge: Cambridge University Press.
- Deza Villanueva, S. L. (2015). Factores de riesgo y protección en niños y adolescentes en situación de pobreza de instituciones educativas en Villa El Salvador. *Avances en Psicología*, 23(2), 231-240.
- Di Giusto Valle, 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, Oviedo.
- Di Giusto Valle, C., Mercado, E., Silva Concha, L. y Aranda, L. (2019). Competencias sociales y personales en el envejecimiento: personalidad eficaz. En Padilla Góngora, D., Aguilar Parra, K.M y López Liria (Eds.) *Salud y Ciclo Vital*. (pp. 253-264). Madrid: Dykinson.
- Di Giusto, C., Martín Palacio, M.E. y Martín del Buey, F. (2009). Evaluación de competencias básicas personales. *INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 643-652.
- Di Giusto, Martín, Arnaiz y Guerra (2014). Competencias personales y sociales en adolescentes. *Revista Iberoamericana de educación*. 66(1). 89-104.
- Díaz Morales, J.F. y Sánchez López, M.P. (2002). Relaciones entre estilos de personalidad y satisfacción autopercebida en diferentes áreas vitales. *Psicothema*, 14(1), 100-105.
- Domingo, J., y Martos, J. M. (2017). ¿Cómo investigar la exclusión educativa? *Qualitative Social Research*, 18(2), 1- 23.

- Domínguez, J. Martín A, M. (2006) Medición de la pobreza: una revisión de los principales indicadores. *Revista de métodos cuantitativos para la economía y la empresa*, 1(2), 27-6
- Domínguez, L. y Fernández, L. (1999). Individuo, sociedad y personalidad. *Revista Cubana de Psicología*, 16(1) 48-52.
- Durkheim, E. (1986). *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Morata.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American journal of community psychology*, 45(3), 294-309.
- EAPN. (2018). *Informe AROPE sobre el estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España (7)*. Recuperado de: [https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe\\_AROPE\\_2017.pdf](https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2017.pdf)
- EAPN. (2019). *Informe AROPE sobre el estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2008-20017. (8)*: Recuperado de: [https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe\\_AROPE\\_2018.pdf](https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2018.pdf)
- Egberts, M. R., Prinzie, P., Deković, M., de Haan, A. D. & van den Akker, A. L. (2015). The between child personality and perceived parenting: Mediation by parental sense of competence. *Personality and Individual Differences prospective relationship*, 77(1), 193-198.
- Eggers, K., De Nil, L. F. & Van den Bergh, B. R. (2010). Temperament dimensions in stuttering and typically developing children. *Journal of Fluency Disorders*, 35(1), 355-372.
- Erikson, E.J. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Escarbajal Frutos, A., Sánchez, M., y Guirao, I. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 9(1), 31-46.
- Esteban Guitart, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en humanidades*, 9(18), 7-23.



- Eyseneck, H.J. (1987). The definition of personality disorders and the criterion appropriate for their description. *Journal of Personality Disorders*, 1(1), 211-219.
- Eyzaguirre, B. (2004). Claves para la educación en pobreza. *Estudios públicos*, 93(4), 249-277.
- Fernández-Abascal, G. (2008) (coord.). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.
- Florenzano, R. e Igor, S. (2016). Freud, Jung y la competencia maestro-discípulo. *Psiquiatría Universitaria*, 12(2), 208-215.
- FOESSA. (2019). *VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España* (8). Recuperado de: <https://www.foessa.es/viii-informe/>
- Formoso Silva, M., y Caballo Villar, M. B. (2019). Fortaleses i limitacions de la xarxa socioeducativa del programa CaixaProinfància a Vigo: percepció dels professionals. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 72(1), 135-150.
- Freud, S. (1933). La scomposizione della personalità psichica. *Rivista Italiana di Psicoanalisi*, 2(3), 152-177.
- Freud, S. (1967). *Obras completas*. España: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (2001) *Más allá del Principio del Placer. Obras Completas*, Tomo 7. España: Biblioteca Nueva.
- Fueyo Gutiérrez, E., Martín Palacio, M. E. y Dapello Pellerano, B. (2010). Cuestionario de evaluación de la Personalidad Eficaz en segundo y tercer ciclo de educación primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 5(1), 35-50.
- Gaeta, M. y Cavazos, J. (2017). Autoconcepto físico y académico en niños de contextos marginados en México. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 19(2), 114-124.
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 146-157.
- García Zavala, P. G. (2016). *Influencia de la estructura y funcionalidad familiar en la resiliencia de adolescentes en situación de pobreza*. (Tesis doctoral). Universidad de Católica de San Pablo, Perú.

- García, D., Kerekes, N., Andersson Arntén, A. C. & Archer, T. (2012). Temperament, character, and adolescents' depressive symptoms: focusing on affect. *Depression Research and Treatment*, 1(1), 1-8.
- Gardner, H. (1997). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el Siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Garnezy, N. y Masten, A. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. En E. M. Cummings, A.L. Greene y K.K. Karraker (Eds.), *Lifespan developmental psychology: perspectives on stress and coping* (pp. 151-176). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Garrstein, M.A., Putnam, S. P., Aaron, E., & Rothbart, M.K. (2016). Temperament and personality. En Mstxmsn, D. (Ed.), *Oxford handbook of treatment processes and outcomes in counseling psychology* (pp. 11-41). New York: Oxford University oPress.
- Gaspar, T., Cerqueira, A., Branquinho, C. & Matos, M. G. (2018). The Effect of a Social-Emotional School-Based Intervention upon Social and Personal Skills in Children and Adolescents. *Journal of Education and Learning*, 7(6), 57-66.
- Gigli, A., Demozzi, S. y Pina-Castillo, M. (2019). La alianza educativa escuela/familia y los grupos de chat de padres: una mirada a la situación italiana. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 15-30.
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós.
- Gomáriz Vicente, M.A., Martínez-Segura, M.J. y Parra Martínez, J. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 45-60.
- Gómez Masera, R. (2012). *Evaluación de la Personalidad Eficaz en Población Universitaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.
- Gómez, E. y Cogollo, Z. (2010). Factores predictores relacionados con el bienestar general en adolescentes estudiantes de Cartagena, Colombia. *Revista Salud Pública*, 12(1), 61-70.

- Gómez, E., Muñoz, M. M., y Haz, A. M. (2007). Familias multiproblemáticas y en riesgo social: características e intervención. *Psykhé*, 16(2), 43-54.
- Gómez, E., y Kotliarenco, M. A. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de psicología*, 19(2), 103-131.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E.M. y Ortega Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: medición del constructo y su relación con los roles del bullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44.
- González Arriata, L.F.N.I. (2018). Autoestima, optimismo y resiliencia en niños en situación de pobreza. *Revista internacional de psicología*, 16(1), 2-119.
- González Mazo, Y. I., Mejía Ruiz, L. A., y Muñoz Palacio, Y. P. (2019). Calidad de vida: la familia como una posibilidad transformadora. *Poiésis*, 36(1), 98-110.
- González, M.I., Castro, P.J. y Martín, M.E. (2011). Personalidad eficaz en estudiantes chilenos de ingeniería de primer año. *Formación Universitaria*, 4(5), 3-12.
- González-Pienda, J.A., Núñez Pérez, J.C., Glez-Plumariéga, S. y García García, M.S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Guerra Mora, P. (2015). *Evaluación e intervención de competencias personales y sociales: la personalidad eficaz en población infanto-juvenil con síndrome de Asperger* (Tesis doctoral) Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Guerrero Tomás, R (2017) *La personalidad eficaz en adolescentes diagnosticados de trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)* (Tesis doctoral). Universidad de Burgos, Burgos.
- Guerrero, M.D., Hoffmann, M.D & Munroe-Chandler, K. J. (2016). Children's Active Play Imagery and Its Association with Personal and Social Skills and Self-Confidence. *Journal of Imagery Research in Sport and Physical Activity*. 11(1), 47-57.
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I., y Barrica, J. M. (2017). Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111-117.

- Guzmán Huayamave, K., Bastidas Benavides, B., y Mendoza Sangacha, M. (2019). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Apuntes Universitarios*, 9(2), 28-41.
- Hands, C. (2013). Including all Families in Education: School district level efforts to promote parent engagement in Ontario, Canada, *Teaching Education*, 24(2), 134-149.
- Heath, D.H. (1965). *Explorations of maturity*. Apleton: Century Crofts.
- Hermangómez, L. y Fernández, C. (2012). *Psicología de la Personalidad y Diferencial*. Manual CEDE de Preparación PIR, 07. CEDE: Madrid.
- Hernández Lafuente, P. (2009). *El análisis de la pobreza y la exclusión social: una propuesta metodológica* (Tesis doctoral) Universidad de Granada, Granada.
- Hernández Prados, M.A. (2004). *Los conflictos escolares desde la perspectiva familiar* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Hernández Prados, M.A. (2014). La familia desde la Pedagogía de la Alteridad. En P. Ortega Ruiz (Ed.). *Educación en la alteridad* (pp. 173-193). Colombia: Redipe y Editum
- Hernández Prados, M.A. y Ros, Pérez-Chuecos, R. (2014). No a la exclusión escolar: aprender a convivir. En Pozo Serrano, F.J. y Peláez Paz (Coords.), *Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica* (p. 366-372). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- INE (2019). *Encuesta de Población Activa (ECV)*. Año 2018. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93(1), 21-39.
- Jung, C.G. (1985). *Tipos psicológicos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Kang, K.L., Liverley, W.K. & Vemon, P.A. (1996). Heritability of the Big Five Personality Dimensions and Their Facets: A Twin Study. *Journal of Personality*, 64(3), 577-91.
- Keogh, B. K. (2006). *Temperamento y rendimiento escolar: qué es, cómo influye, cómo se evalúa*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Kifafi Díaz, S., Lizana Vargas, V. y Ortiz Ávila, R. (2012). Personalidad Eficaz y rendimiento académico en estudiantes de séptimo y octavo año de educación básica. *Revista de Psicología*, 2(1), 30-45
- Kiff, C. J., Lengua, L. J. & Zalewski, M. (2011). Nature and nurturing: Parenting in the context of child temperament. *Clinical child and family psychology review*, 14(3), 251-268.
- Klein, M. R., Lengua, L. J., Thompson, S. F., Moran, L., Ruberry, E. J., Kiff, C. & Zalewski, M. (2018). Bidirectional relations between temperament and parenting predicting preschool-age children's adjustment. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(1), 113-126.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages*. San Francisco: Harper and Row.
- Kourmosi, N., Salagianni, M., Merzakou, K, Tzvara, C. & Koutras, V. (2017b). Evaluation of the "Steps for Life" Personal and Social Skill Greek -Curriculum. *Creative Education*, 8(1), 1912-1940.
- Kourmousi, N., Markogiannakis, G., Lazaridis, I., Kolliopoulou, K., Papoutsaki, K., Kounenou, K. & Koutras, V. (2017a). Validity and Reliability of an Adaptation of Personal and Social Skills Scale for K-Students for Use in 2.691 Greek Elementary Students. *Creative Education*, 8(1), 2352-2377.
- Larsen, J., & Buss, M. (2010). Traits and trait taxonomies. En K. Larsen y M. Buss, *Personality Psychology. Domains of knowledge about human nature* (pp. 56-89). Nueva York: McGraw-Hill.
- Lastre Meza, K., López Salazar, L.D. y Alcázar Berrío, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115.
- Latorre Reolon, M. (2016). *Trayectorias migratorias y socialización familiar: Las familias migrantes frente al riesgo de exclusión y malestar psicosocial de los hijos adolescentes*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Laverde Rojas, H., Gómez Ríos, J. J. y Sellamén Garzón, A. (2019). Pobreza en la infancia: enfoques y aproximaciones conceptuales. *Equidad y Desarrollo*, 33 (1), 63-87.

- Lemos, V. (2009). Características de personalidad infantil asociadas al riesgo ambiental por situación de pobreza. *Interdisciplinaria*, 26(1), 5-22.
- Lengua, L. J., Gartstein, M. A. & Prinzie, P. (2018). Temperament and Personality Trait Development in the Family. En D.P. McAdams. (Ed) *Handbook of Personality Development* (pp. 201-218), New York: The Guildford Press.
- León Hernández, A., González Escobar, S., López Fuentes, N. I. G. A., y Barcelata Eguiarte, B. E. (2019). Estrés, autoeficacia, rendimiento académico y resiliencia en adultos emergentes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 17(47), 129-148.
- Leyva Ávalos, M. N. y Muñoz Estela, M. (2018). *Factores que Inciden en el desarrollo de Habilidades Sociales en los Niños y Niñas de 3 Años de Educación Inicial de la Institución Educativa N° 2152 del Asentamiento Humano “Nuevo Jerusalén” Distrito La Esperanza*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Perú.
- Linares, J. (1997). La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática: la experiencia de Ciutat Vella. En M. Coletti & J. Linares (Ed.) *Modelo sistémico y familia multiproblemática*. (pp. 23-44). Barcelona: Paidós Terapia Familiar.
- Linares, J. J. G., Fuentes, M. D. C. P., Rubio, I. M., y Saura, C. J. I. (2014). Repercusión del optimismo y de los Cinco Grandes factores de la personalidad sobre la salud de personas mayores. *Universitas Psychologica*, 13(3), 15-25.
- LLuis, J. (2002). Personalidad: esbozo de una teoría integradora. *Psicothema*, 14(4), 693-701.
- Longas Mayayo, J., Cusó Parcerisas, I., de Querol Duran, R., y Riera Romaní, J. R. (2016). Análisis de factores de apoyo a trayectorias de éxito escolar en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad social en España. Un estudio de casos múltiples. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(28), 107-127.
- Longás, J., de Querol, R., Ciraso-Calí, A., Riera, J., y Úcar, X. (2018). Redes de acción socioeducativa contra la pobreza infantil. Evaluación de la percepción de impacto del programa CaixaProinfancia. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 2(1), 109-126.

- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado*, 20(1), 311-322.
- López Pérez, J.M. (2011) *Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en población adulta de 30 a 60 años* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- López, G. y Guiamaro, Y. (2017). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *Ixaya, Revista Universitaria de Desarrollo Social*, 10(1), 31-55.
- Louzao Rojas, I. I. (2018). Viaje teórico y práctico por el estudio de la personalidad. En Climent y Carmona (Coord.) *Transpsiquiatría. Abordajes queer en salud mental* (pp.26-52). Asociación Española de Neuropsiquiatría: Madrid.
- Magnusson, D., & Magnusson, D. (Eds.). (2013). *Toward a psychology of situations: An interactional perspective*. Psychology Press.
- Maqueira Caraballo, C, C., Brito Taboada, E., Recalde Ayona, V., Arévalo Suquitana, J.A., Sáenz Gavilanes, J.V. y Sandoval Jaramillo, M.L. (2017). Tendencias y manifestaciones del temperamento. Relación con el desempeño social y físico-deportivo en estudiantes. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 36(2), 127-137.
- Marbán Gallego, V. (2001). Sociedad civil, tercer sector y entidades de acción social en España. *Revista Internacional de Sociología*, 59(30), 169-205.
- Marchesi, A. y Hernández-Gil, C. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Alianza.
- Marcote, F. (2001). *Tipologías motivacionales y su incidencia sobre el rendimiento académico* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Mardones Luco, C. (2016). *Tipologías modales multivariadas en habilidades sociales en el marco de la personalidad eficaz en contextos educativos de educación secundaria chilenos y españoles* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Marín Iral, M. P., Quintero Córdoba, P. A., y Rivera Gómez, S. C. (2019). Influencia de las relaciones familiares en la primera infancia. *Poiésis*, 36(1), 164-183.
- Martín del Buey, F. y Martín Palacio, M.E. (2012). *Competencias personales y sociales: personalidad eficaz*. Material editado en formato digital sin finalidad venal.

- Martín del Buey, F., Fernández Zapico, A., Martín Palacio, M. E., Dapelo Pellerano, B., Marccone Trigo, R. y Granados Urban, P. (2008). Cuestionario de personalidad eficaz para la formación profesional. *Psicothema*, 20(2), 224–228.
- Martín del Buey, F., Fernández Zapico, A., Morís, J., Marccone Trigo, R., y Dapelo Pellerano, B. (2004). Evaluación de la personalidad eficaz en contextos educativos: primeros resultados. *Revista de Orientación Educativa*, 33(34), 79-101.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E. y Fernández Zapico, A. (2009). El constructo de personalidad eficaz versus competente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 575-5883.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Dapelo Pellerano, B., Pizarro Ruíz, J.P., Di Gisuto Valle, C., Castellanos Cano, S., Guerra Mora, P. y Arnaiz García, A. (2015). El constructo de personalidad eficaz: últimos avances. *Revista de Orientación Educativa*, 29(55), 53-68.
- Martín Palacio, M.E., Cedeira Costales, J.M. y Pizarro Ruíz, J.P. (2011). Adaptación de un cuestionario de personalidad eficaz en personas con discapacidad física. *Educación y Diversidad*, 5(2), 37–50.
- Martín Quintana, J. C., Alemán Falcón, J., Marchena Gómez, R., y Santana Hernández, R. S. (2015). Educación parental y competencias parentales para prevenir el abandono escolar temprano. *Revista de pedagogía*, 67(4), 73-92.
- Martínez García, J. S., y Molina Derteano, P. (2019). Fracaso escolar, crisis económica y desigualdad de oportunidades educativas: España y Argentina. *Revista de Sociología*, 104(2), 270-303.
- Martínez Priego, C., Anaya Hamue, M. E. y Salgado, D. (2014). Desarrollo de la Personalidad y virtudes sociales: relaciones en el contexto educativo familiar. *Educación y Educadores*, 17(3), 447-467.
- Martínez, A. I. (2002). Temperamento, carácter; personalidad. Una aproximación a su concepto e interacción. *Revista complutense de educación*, 13(2), 617-643.
- Martínez, F. y Carmona, G. (2009). Aproximación al concepto de “competencias emprendedoras”: Valor social e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 82-98.



- Mata, S., Conrado-Montes, M., y Calero, M. D. (2016). Sociabilidad y problemas de conducta en Adolescentes con riesgo de exclusión social. *Psicología Conductual*, 24(1), 127-140.
- Maya, J. e Hidalgo, M.V. (2016). Evaluación de la implementación del Programa de Formación y Apoyo Familiar con familias peruanas. *Apuntes de psicología*, 34(2), 119-128.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mazo González, Y. I., Mejía Ruiz, L. A., y Muñoz Palacio, Y. P. (2019). Calidad de vida: la familia como una posibilidad transformadora. *Revista Poiésis*, 36(1), 98-110.
- McAdams, D. P. (2000). *The person: And integrated introduction to personality psychology*. Fort Worth: Harcourt College.
- McCrae, R. (2009). The five-factor model of personality traits: consensus and controversy. In P.J. Corr y G. Matthews (Eds.) *The Cambridge handbook of personality psychology* (pp. 148-116). Cambridge: Cambridge University Press.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (2008). The five factor theory of personality. O. P. John, R. W. Robins y L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: theory and research* (pp 159-181). Nueva York: The Guilford Press.
- Megías-Lizancos, F. y Castro-Molina, F.C. (2018). Competencia personal y social. Las habilidades sociales. *Metas de Enfermería*, 21(4), 68-71.
- Melendro Estefanía, M. M., de Juanas Oliva, Á., & Rodríguez Bravo, A. E. (2017). Déficit en la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(1), 123-138.
- Merma-Molina, G., Beresaluce Díez, R. y Blanes Mora, R. (2018). El desarrollo de la personalidad eficaz en la formación inicial de los maestros: situación y perspectivas. En R. Roig-Vila, R. (Ed). (2018). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 987-998). Barcelona, España: Octaedro.
- Mestre, M.V. (2014). Desarrollo prosocial: crianza y escuela. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 115-134.

- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. & Kazdin, A. E. (2013). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. New York: Springer Science & Business Media.
- Millon, T. y Davis, R. (2006). *Trastornos de la personalidad en la vida moderna*. Barcelona: Masson
- Mischel, W. (1988). *Personality and assesment*. New York: Wiley.
- Molero Jurado, M. M., Martos Martínez, Á., Barragán Martín, A. B., Pérez-Fuentes, M. C. & Gázquez Linares, J. J. (2017). Análisis de la evolución del concepto familia en riesgo. Acercamiento multidisciplinar, En M.M. Molero (Ed), *Acercamiento multidisciplinar a la salud* (497-508). Madrid, España: ASUNIVEP.
- Montaño Sinisterra, M.R., Palacios Cruz, J.L. y Gantiva Díaz, C.A. (2009) Teorías de la Personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición. *Psychologia: Avances de la disciplina*, 3(2). 81-107.
- Montoya Zuluaga, D. M., Castaño Hincapié, N. y Moreno Carmona, N. D. (2016). Enfrentando la ausencia de los padres: recursos psicosociales y construcción de bienestar. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(1), 181-200.
- Montoya, M.A. y Sol, C.E. (2001). *Autoestima. Estrategias para vivir mejor con técnicas de PNL y desarrollo humano*. México: Pax.
- Moreno, A. (2000). Las familias monoparentales en España. *Revista Internacional de Sociología*, 58(26), 39-63.
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Sánchez-Queija, I., Moreno-Maldonado, C., Paniagua, C., Villafuerte-Díaz, A., y Morgan, A. (2016). *Los adolescentes españoles: estilos de vida, salud, ajuste psicológico y relaciones en sus contextos de desarrollo*. Resultados del Estudio HBSC-2014 en España. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 242-255.
- Morente Mejías, F., y Barroso Benítez, I. (2003). La precariedad familiar ante la pobreza de la infancia: una aproximación sociológica. *Portularia*, 3(1), 67-88.
- Morris, G. y Maisto, A. (2005). *Psicología*. México: Prentice Hall

- Mulder, M. (2001). Competence development- some background thoughts, *Journal of Agricultural Education and Extension*, 7(4) 147-159.
- Muñoz Machicao, J. A., y Sánchez Pinto, M. (2006). Estructura de la familia de origen del trastorno límite de la personalidad. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UC BSP*, 4(1), 59-89.
- Muñoz Rojo, M.I. (2013). *Estilos de comportamiento emocional adolescente en el marco de la Personalidad Eficaz en contextos educativos chilenos* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Murdock, G.P. (1968). *The universality of the Nuclear Family*. New York: Bell.
- Nieri, L. P. (2017). Relación entre la sensibilidad paterna y los estilos de apego, la personalidad y la capacidad empática, según variables sociodemográficas. *Psicología desde el Caribe*, 34(1), 1-15.
- Noguera, J. A. (2000). La renta básica y el estado del bienestar en España. *Revista internacional de sociología*, 58(26), 65-95.
- OCDE (2002) Key competencies for a successful life and a well-functioning society. OCDE.
- Organización de las Naciones Unidas (2013). *Follow-up to the World Summit for Social Development and the twenty-fourth special session of the General Assembly: review of relevant United Nations plans and programmes of action pertaining to the situation of social groups*. (49) Recuperado de: [http://www.un.org/disabilities/documents/reports/csocd\\_49\\_sr.doc](http://www.un.org/disabilities/documents/reports/csocd_49_sr.doc)
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. World Health Organization. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Oros, L. B. y Vargas Rubilar, J. A. (2012). Fortalecimiento emocional de las familias en situación de pobreza: una propuesta de intervención desde el contexto escolar. *Suma Psicológica*, 19(1), 69-80.
- Ortiz-Andrellucchi, A., Peña Quintana, L., Albino Beñacar, A., Mönckeberg Barros, F., y Serra-Majem, L. (2006). Desnutrición infantil, salud y pobreza: intervención desde un programa integral. *Nutrición hospitalaria*, 21(4), 533-541.

- Oviedo Valencia, K. A., y Tarrazona Reyes, R. G. (2018). Familia: Hábitat natural del ser humano—estructura base de una verdadera ecología humana. *Apuntes de Bioética*, 1(1), 57-75.
- Paguay, R. y Espinoza, M. (2014). *El ambiente familiar y su influencia en la seguridad emocional y afectiva*. (Tesis doctoral). Universidad Estatal de Milagro, Ecuador.
- Parada Navas, J. L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio siglo XXI*, 28(1), 17-40.
- Parra Martínez, J., Gomariz Vicente, M. A., Hernández Prados, M. A. y García Sanz, M. P. (2017). Family involvement in early childhood education. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(1) 5-28
- Parson, T. (1967). *Sociological Theory and Modern Society*. Glencoe: The free press.
- Pereyra, R. (2017). Afrontamiento y estrés en el marco del modelo de los cinco factores de la personalidad. Estudio de revisión. *Psocial*, 3(2), 38-45.
- Pérez-Padilla, J. y Álvarez-Dardet, S. M. (2016). El estrés parental como predictor de la sintomatología psicológica en madres de familias en riesgo. *Psicología Conductual*, 24(1), 51-71.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graò.
- Perricone, G. & Morales, M. R. (2011). The temperament of preterm infant in preschool age. *Italian journal of pediatrics*, 37(1), 4.
- Pétrides, K. V. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(1), 313-320.
- Pétrides, K. V., Pérez González, J.C. y Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21(1), 26-55.
- Piaget, J. (1970). *Science of the education and the psychology of the child*. New York: Viking.
- Pizarro Ruiz, J.P. (2012) *Evaluación de competencias personales y sociales en contextos de educación primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Placeres Hernández, J.F., Olver Moncayo, D.H., Rosero Mora, G.M, Urgiles Calero, R. J. y Abdaka-Jalil Barbadillo, S. (2017). La familia homoparental en la realidad y la diversidad familiar actual. *Revista Médica Electrónica*, 39(2), 361-369

- Puerta-Cortés, D. X., y Carbonell, X. (2014). El modelo de los cinco grandes factores de personalidad y el uso problemático de Internet en jóvenes colombianos. *Adicciones*, 26(1), 54-61.
- Quintana, J.C. Falcón, J.A. Gómez, R.M. y Hernández, R.S. (2015). El contexto familiar del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano según la tipología familiar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 246-263.
- Ramírez Fernández, E. (2013). *Tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz en población adulta chilena de 30 a 60 años* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Ramírez, M., Devia Quiñones, R. E., y León Salazar, R. A. (2011). Pobreza y rendimiento escolar: estudio de caso de jóvenes de alto rendimiento. *Educere*, 15(52), 663-672.
- Ramírez, M., Quiñones, R. E. D., y Salazar, R. A. L. (2011). Pobreza y rendimiento escolar: estudio de caso de jóvenes de alto rendimiento. *Educere*, 15(52), 663-672.
- Ramos Rangel, Y., y González Valdés, M. Á. (2017). Un acercamiento a la función educativa de la familia. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1), 100-114.
- Ramos Serpa, G. y López Falcón, A. (2015). La formación de conceptos: una comparación entre los enfoques cognitivista e histórico-cultural. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 615-627.
- Rascón-Gómez, M. T., Cabello-Fernández-Delgado, F., y Alvarado-Jódar, A. (2019). Miradas multimedia sobre resiliencia y educación: innovación educomunicativa para la resiliencia de la infancia en riesgo social. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(28), 157-169.
- Real Academia Española (2017). *Diccionario de la Lengua Española* (23.a ed.). Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.html>
- Ribes-Iñesta, E. (1990). La individualidad como problema psicológico: el estudio de la personalidad. *Revista Mexicana de Análisis de la conducta*, 16(1), 7-24.
- Ribes-Iñesta, E. (2009). La personalidad como organización de los estilos interactivos. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 145-161.

- Rodrigo López, M. J., Máiquez Chavez, M. L., Martín Quintana, J. C., Byrne, S. y Rodríguez Ruiz, B. (2015a). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis
- Rodrigo López, M.J., Amoros, P., Arranz, E., Hidalgo, M.V., Máiquez, M.L., Martín, J.C., Martínez, R.A. y Ochaita, E. (2015b). *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).
- Rodríguez, G., Camacho, J., Rodrigo, M. J., Martín, J. C. y Máiquez, M. L. (2006). Evaluación del riesgo sicosocial en familias usuarias de servicios sociales municipales. *Psicothema*, 18(2), 200-206.
- Rodríguez, M. A., Del Barrio, V. y Carrasco, M. A. (2009). Consistencia interparental y su relación con la agresión y la sintomatología depresiva en niños y adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 1(14), 51-60.
- Rogers, C. R. (1977). *Carl Rogers on personal power*. Oxford, England: Delacorte.
- Rojas, M. (2016). Aprendizaje transformacional en la familia y en la educación. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 8(1), 189-200.
- Román Sánchez, J.M., Martín Antón, L.J. y Carbonero Martín, M. A. (2009). Tipos de familia y satisfacción de necesidades de los hijos. *INFAD Revista de Psicología* 2(1), 549-558.
- Ruiz, J.A. (2011). Introducción a los trastornos de personalidad desde la psicología de la personalidad. En J. Bermúdez Moreno, A. Pérez-García, J. A. Ruiz Caballero, P. Sanjuán Suárez y B. Rueda Laffond (Eds.), *Psicología de la personalidad* (pp.585-629). Madrid: UNED.
- Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. R., Loo-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 2(1), 127-137.
- Salom, D. T. (2019). Lucha contra la exclusión social y la pobreza. La necesaria ratificación de la Carta Social Europea revisada y su protocolo sobre reclamaciones colectivas en España. *Lex Social: Revista de Derechos Sociales*, 9(1), 379-393.

- Sánchez García-Arista, M.L. (2016) *Competencias personales y sociales en alumnos adolescentes y su relación con su afrontamiento de conflictos* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Santana Vega, L. E., Delgado Garcés, Y., y Feliciano García, L. (2018). Incidencia del entorno en el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes en riesgo de exclusión. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 20(1), 7-22.
- Sanz, J. (2008). Evaluación de la personalidad mediante el NEO PI-R (inventario de personalidad NEO revisado). En J. L. Graña Gómez, M. E. Peña Fernández y J. M. Andreu Rodríguez (Eds.), *Manual docente de psicología clínica y forense* (pp.341-382) Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Sarrias, F (2016). *Temperamento, Carácter y Personalidad*. Madrid: EIUNSA.
- Saucier, G. & Srivastava, S. (2015). What makes a good structural model of personality? Evaluating the Big Five and alternatives. *APA handbook of personality and social psychology*, 4(1), 283-305.
- Seelbach González, G. A. (2013). *Teorías de la personalidad*. Red Tercer Milenio: México.
- Serrano, I., Benito, J. y Hernández, M. (2011). El papel de los observatorios en el conocimiento de los procesos de exclusión social. *Revista de servicios sociales*. 50(1), 57-69.
- Shaffer, D.R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomsom
- Silva Concha, S. (2014). *Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en población chilena mayor de 60 años* (Tesis doctoral). Universidad de Burgos, Burgos.
- Silva, C. y Martínez-Guzmán, M. L. (2017). El self adolescente desde la perspectiva contextual: pobreza, viviendas sociales, apoyo parental y participación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 117-130.
- Simkin, H. y Etchevers, M. (2014). Religiosidad, espiritualidad y salud mental en el marco del Modelo de los Cinco Factores de la Personalidad. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 60(4), 265-275.
- Simkin, H., Azzollini, S. y Voloschin, C. (2014). Autoestima y problemáticas psicosociales en la infancia, adolescencia y juventud. *Revista de Investigación En Psicología Social*, 1(1), 59-96.

- Sobral, J., Gómez Fragueta, J.A., Romero, E., Luengo, A. y Villar, P. (2012). Riesgo y protección de desviación social en adolescentes inmigrantes: Personalidad, familia y aculturación. *Anuales de Psicología*, 28(3), 66-674.
- Sobral, J., Romero, E., Luengo, A. y Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12(4), 661-670.
- Stenberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: University Press.
- Stenberg, R. J. (2003). Construct validity of the theory of successful intelligence. En Stenberg, R. J., Lautrey, J. y Lubart, T. (Eds), *Models of intelligence. International perspectives*, (pp.5-7). Washintong: American Psychosomatic Research.
- Stitt, Nichole M. & Nancy J. Brooks ( 2014 ), Reconceptualizing Parent involvement: Parent as accomplice or parent as partner?. *Studies in Education*, 11(1), 75-101.
- Tapia Allende, R. (2015) *Personalidad Eficaz e inteligencia emocional en contextos universitarios chilenos* (Tesis doctoral). Universidad de Burgos, Burgos.
- Tezanos, J. F. (2004). *Tendencias en Desigualdad y Exclusión Social*. Madrid, España: Sistema.
- Torres Muñoz, M.A., Valdez Medina, J.L., López Fuentes, N.I.G.A. y González Escobar, S. (2013). Personalidad en caos o entrópica y su asociación con la presencia de síntomas somáticos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(1), 144-158.
- Torres Valenzuela, A., Velázquez Hernández, G. Y., Martínez Luna, M., A. A., García García, J., Gómez Rodríguez, M., Jasso Jiménez, L.A. y Ortiz Valdivia, D. (2018). Rasgos de personalidad en alumnos de reciente ingreso a la carrera de medicina. *Investigación en educación médica*, 7(25), 27-35.
- Trallero, A. A. (2016). Singularidades de la acción desempeñada por el Tercer Sector Social ante la pobreza infantil en España: intervenciones sociales y educativas con y para la infancia y sus familias. *Praxis sociológica*, 20(1), 113-128.
- Tung, J., Barreiro, L. B., Johnson, Z. P., Hansen, K. D., Michopoulos, V., Toufexis, D., Michlini, K., Wilson, M.E. & Gilad, Y. (2012). Social environment is associated with gene regulatory variation in the rhesus macaque immune system. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(17), 6490-6495.



- Tyler, L.E. (1972). *Psicología de las diferencias humanas*. Madrid: Napova.
- UNESCO (2016). *Marco conceptual para la evaluación e las competencias*. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000245195\\_spa.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000245195_spa.locale=es)
- Urzúa, A. y Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de vida: una revisión teórica del concepto. *Terapia Psicológica*, 30(1), 61-71.
- Utreras de la Torre, A. D. (2018). *El autoconcepto en niños institucionalizados por abandono, desde la percepción de los tutores* (Tesis doctoral) Quito: Universidad de las Américas.
- Valdés, M., Serrano, T. y Florenzano, R. (1995). Factores familiares protectores para conductas de riesgo: vulnerabilidad y resiliencia. *Revista Psiquiatría Clínica*, 32(1), 49-56.
- Vargas Osorio, C. (2017). *Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz y competencias emocionales en universitarios de República Dominicana* (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Vasallo, H. M. M. (2015). La familia: una visión interdisciplinaria. *Revista médica electrónica*, 37(5), 523-534.
- Vera Medinelli, M.D. (2015). *Sistemas ambientales de los profesores en formación y su relación con el desarrollo de la Personalidad Eficaz y de las competencias profesionales* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Vidal Ledo, M. J., Salas Perea, R. S., Fernández Oliva, B., y García Meriño, A. L. (2016). Educación basada en competencias. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 30(1), 1-13.
- Vilaplana, C. L. (2013). *Children were the age group at the highest risk of poverty or social exclusion in 2011*. Eurostat Statistic in focus, (4).
- Villalobos Badilla, K. J. (2012). *El Derecho Humano al libre desarrollo de la personalidad* (Tesis de postgrado). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Vukasović, T. & Bratko, D. (2015). Heritability of personality: a meta-analysis of behavior genetic studies. *Psychological bulletin*, 141(4), 769.
- Wahba, M. A. & Bridwell, L. G. (1976). Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. *Organizational behavior and human performance*, 15(2), 212-240.

- Wallston, K. (1992). Hocus-Pocus, the focus isn't strictly on locus: Rotter's Social Learning Theory modified for health. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 183-199
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Waters, E. y Sroufe, L.A. (1983). Social competences as a developmental construct. *Developmental Review*, 3(1), 79-97.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of competence. A conceptual clarification. En D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencias* (pp. 45-65). Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers.
- Wilkinson, R. y Pickett, K. (2009). *La misura dell'anima. Perché le disuguaglianze rendono le società più infelici*. Milán: Feltrinelli.
- Yoder, J. & López, A. (2013). Parent's Perceptions of Involvement in Children's Education: Findings from a qualitative study of public housing residents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 30(5), 415-433.
- Zurita Ortega, F., Castro Sánchez, M., Álvaro González, J. I., Rodríguez Fernández, S y Pérez Cortés, A. J. (2016). Autoconcepto, Actividad física y Familia: Análisis de un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 97-104.

# **CAPÍTULO II**

## **DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

Este es un homenaje a los locos. A los inadaptados. A los rebeldes. A los alborotadores. A las fichas redondas en los huecos cuadrados. A los que ven las cosas de forma diferente. A ellos no les gustan las reglas, y no sienten ningún respeto por el statu quo. Puedes citarlos, discrepar de ellos, glorificarlos o vilipendiarlos. Casi lo único que no puedes hacer es ignorarlos. Porque ellos cambian las cosas. Son los que hacen avanzar al género humano. Y aunque algunos los vean como a locos, nosotros vemos su genio. Porque las personas que están lo suficientemente locas como para pensar que pueden cambiar el mundo... son quienes lo cambian

*Walter Isaacson*

## INTRODUCCIÓN

Los contextos de pobreza y de exclusión social presentan unos rasgos que posicionan a las personas que habitan en ellos en una situación de privación respecto al resto de la ciudadanía, lo que nos lleva a cuestionarnos, en qué medida las familias en riesgo de exclusión social son espacios que potencian o limitan el desarrollo de las competencias personales y sociales. Los rasgos que más se ven afectados son en el social, el personal y especialmente la salud mental, y es que la OMS (2019) defiende que diferentes factores sociales, psicológicos y biológicos influyen en estos, siendo un claro indicador las presiones socioeconómicas persistentes, constituyendo un riesgo para las personas y las comunidades, que están directamente relacionados con la pobreza, pero sobre todo con el bajo nivel educativo.

Al respecto, en la fundamentación teórica se ha puesto de relieve la repercusión que tiene la familia en la construcción de la personalidad, la importancia de un desarrollo positivo en las competencias personales y sociales, así como la escasa incidencia del sistema educativo en dichas competencias, más aún en familias que están en una situación nada favorable y que presentan dificultades para promoverlas de forma eficiente. Sin desmerecer las aportaciones de la revisión teórica, como señala Chalmers (2003) la liberación del conocimiento, sin las restricciones o ataduras a un único método, demanda de un mayor conocimiento teórico principal como requisito inicial para la comprensión de la situación a la que se enfrenta el individuo, también evidencia la necesidad de abordar estos interrogantes desde un planteamiento empírico que permita una aproximación desde los contextos reales de exclusión social y pobreza.

De ahí que el objeto principal de este capítulo consista en delimitar todos los aspectos metodológicos esenciales para dar respuesta a los objetivos de esta investigación que consiste en conocer a grandes rasgos, la Personalidad Eficaz en los miembros de las familias en situación de pobreza y exclusión social de la muestra seleccionada de la Región de Murcia. Ahora bien, conocer una determinada realidad, de forma competente y encaminarla al éxito, requiere de un diseño metodológico que aporte organización y coherencia mediante un proceso sistemático y científico,

ya que no existe solamente una forma de conocer o construir conocimiento y el concepto de investigación no se muestra invariable.

El concepto de investigación ha ido evolucionando con el transcurso del tiempo y varía en función de objetivos y características, dando lugar a diferentes enfoques y aproximaciones al conocimiento de la realidad, hasta el punto de que, tal y como afirman Izquierdo, Sanmartí y Espinet (1999) el interés de la filosofía de la ciencia se ha centrado tradicionalmente en la justificación del conocimiento científico, pero en la actualidad se focaliza en la actividad científica, es decir, en cómo hacen ciencia los científicos reales, entendiendo la ciencia como un tipo de actividad humana y, por ello, compleja y difícil de describir.

La Real Academia Española (RAE), (2017) define la palabra investigar en su primera acepción como “el acto de llevar a cabo diferentes estrategias para descubrir algo” y en su tercera acepción como “el conjunto de actividades de índole intelectual y experimental de carácter sistemático, realizadas con la intención de incrementar los conocimientos sobre un determinado tema”. Para Ander-Egg (1995), la investigación es un proceso que mediante el método científico obtiene nuevos conocimientos o estudia una situación para diagnosticar necesidades y problemas con el objetivo de aplicar los conocimientos a fines prácticos.

Concretamente y más próximo a lo que implica esta tesis doctoral, Sierra Bravo (1995) define la investigación social como el proceso de aplicación del método y las técnicas científicas establecidas a determinadas situaciones y problemas en el área de realidad social con la finalidad de encontrar respuestas y generar nuevos conocimientos. Por otra parte, Kemmis (2007) pone de relieve que en la investigación acción es muy importante tener en cuenta metodologías basadas en la colaboración y en la participación.

Esta tesis doctoral tiene muy en cuenta estas dos corrientes: la investigación social y la investigación acción, pues la pretensión es la de conocer una realidad social para posibilitar una intervención socioeducativa de calidad.

En definitiva, aunque el concepto de investigación, a nivel general, no se mantenga intacto con el paso de los años, su naturaleza sigue siendo la misma e

implica un mayor conocimiento de un tema determinado, utilizando unas determinadas reglas y normas durante el proceso, que son las que se describen en este capítulo.

El presente capítulo por tanto, incluye los antecedentes y el problema de investigación, el diseño metodológico de la investigación que se ha desarrollado atendiendo a los objetivos propuestos, al marco teórico y los trabajos previos más relevantes tanto de Personalidad Eficaz como de familias en situación de pobreza y exclusión social. Concretamente, se ha estructurado en los siguientes apartados: la delimitación del objeto de investigación, el problema de investigación, los objetivos, el enfoque metodológico, la población y los participantes, la descripción de los instrumentos de recogida de información, las variables de la investigación, el proceso de investigación y cronograma, el tratamiento estadístico de los datos y los baremos de cada cuestionario.

## **1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

El planteamiento del problema de investigación supone el punto de partida, “parte de la identificación y descripción de los síntomas que se observan y son relevantes de la situación, relacionándolos con las causas que lo producen” (Méndez Álvarez, 1993, p.29) Es la base a partir de la cual se construye la investigación desde el nacimiento del problema, hasta la metodología y las herramientas para abordarlo, pasando por la delimitación y acción de este, que en este caso son las familias en situación de pobreza y/o exclusión social de la Región de Murcia. La elección de este tema se debe al conocimiento derivado de años de trabajo de campo, con infancia, adolescencia y sus familias en situación de pobreza y/o exclusión social. A partir del cual, se detecta como no solamente la estructura social y económica perpetúa esta situación de pobreza y exclusión, sino cómo también los mecanismos personales y sociales de alguna forma también se transmitían a un nivel educativo, lo que implica un agravamiento de las posibilidades de romper con esta dinámica de marginalidad.

Concretamente, este trabajo se centra en el constructo de Personalidad Eficaz por considerarse que recoge de forma ordenada y competente los aspectos más

relevantes de las competencias personales y sociales. La identificación de estas competencias que conforman a las personas, en especial para los adolescentes, constituye un ingrediente esencial en los procesos de orientación personal y vocacional, mejorando la comprensión integral del alumnado lo que posibilita una intervención educativa de mayor calidad (Dapelo et al.,2006). En este sentido, en función de los instrumentos que se empleen se puede profundizar en unas u otras competencias.

Actualmente son muchos los estudios sobre el constructo de Personalidad Eficaz, que se ha ido desarrollando en dos líneas, la de intervención y la de evaluación y que lleva creciendo de forma activa desde el año 1996 por el grupo de investigación GOYAD, relacionado con la elaboración de cuestionarios, la creación de programas de intervención para desarrollar las dimensiones que integran el constructo y el establecimiento de tipologías modales multivariadas. Los instrumentos elaborados para la medición de las dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz son diversos y van destinados tanto a diferentes grupos de edad como a diferentes contextos, así como desde la medición de estas dimensiones por separado hasta un cuestionario único que las incluye todas, pasando por versiones ampliadas y reducidas.

Ahora bien, un problema se define como (RAE, 2017): “cuestión que se trata de aclarar” o “planteamiento de una situación cuya respuesta desconocida debe obtenerse a través de métodos científicos”, por lo que un problema de investigación puede considerarse como una situación sin una solución competente y que para solventarse necesita la “utilización de métodos científicos”, condicionando el método a seguir y buscando el mejor camino para su resolución.

Aunque existen diferentes estudios sobre la exploración de las competencias personales y sociales en diferentes poblaciones, como el de Fueyo Gutiérrez, Martín Palacio y Dapelo Pellerano (2010) en niños; el de Dapelo et al., (2006) en adolescentes y el de López Pérez (2011) en adultos, no se conoce hasta la fecha ninguna investigación de Personalidad Eficaz que verse sobre contextos de pobreza y/o exclusión con este constructo, por lo que abordar las competencias personales y



sociales en familias en situación de pobreza y/o exclusión social se presenta como un reto importante, a la par que necesario.

Por otra parte, plantear el problema de investigación implica afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación, y la cantidad de tiempo requerido para esta tarea dependerá de muchos factores como: el dominio del tema, la dificultad que esté presente, la presencia o no de investigaciones, la motivación del investigador y sus capacidades personales, formulando el problema de forma específica y explícita en términos concretos para poder ser investigado con el método científico (Selltiz, Jahoda, Deutsch y Cook, 1976).

Como educadora social con experiencia en familias en situación de pobreza y exclusión social, la mayoría de estos en contextos marginales dónde, no solo la pobreza viene perpetuada, sino que también se detecta que a veces estas familias presentan dificultades para relacionarse de forma favorable o cuentan con problemas para gestionar sus recursos personales de forma positiva. De ahí surge la curiosidad de conocer cuáles son las competencias personales y sociales de los miembros de una misma familia y, más allá, analizar si existe alguna relación entre los aspectos socioeconómicos con estas competencias.

De modo que el punto de partida nace de la importancia que tienen las competencias personales y sociales no solamente para encontrarse bien con uno mismo y gozar de una buena salud mental, sino también para establecer relaciones saludables con los demás. El concepto que tiene una persona de sí misma, cómo se valora, lo que le gusta hacer, lo que hace, lo que espera conseguir, la forma de resolver conflictos, el proceso de toma de decisiones, la forma en la que se relaciona, como se comunica, etc., todos estos aspectos pueden tener consecuencias positivas o negativas en función de si su desarrollo es favorable o no.

De la revisión bibliográfica llevada a cabo en el marco teórico se desprende que las competencias personales y sociales son un conjunto de capacidades, conductas y estrategias que facilitan a la persona el poder construir y valorar su identidad, actuar competentemente, relacionarse de forma sana y satisfactoria con los demás, afrontar las demandas, las dificultades y los retos de la vida, adaptándose a diferentes situaciones, teniendo así un mayor bienestar personal e interpersonal y

viviendo una vida más satisfactoria y plena. La consulta de las diferentes fuentes permite reconocer que la adquisición y el desarrollo favorable de la diversidad de competencias asociadas a la Personalidad Eficaz se asocia a múltiples beneficios entre ellos, se consideran factores protectores de la salud mental y de integración social.

La adquisición de competencias personales y sociales de cualquier individuo en general, implica un proceso lento y de aprendizaje constante en el que las experiencias vitales son cruciales. Y es que, como defiende Gismero (2000) una persona que vive en un entorno desfavorecido puede desarrollar una serie de competencias sociales que se consideran adecuadas para el entorno en el que vive, pero que no son extrapolables a otros entornos sociales.

Cuando en la infancia no se desarrollan las competencias sociales es probable que en la adolescencia y en la adultez se presenten problemas para la adaptación e inclusión social (Betina, Castro y Contini, 2009). En contextos de carencia y de dificultad como son la pobreza y la exclusión social donde las experiencias son más estresantes y complicadas de lo que pueden llegar a ser en contextos normativos, se crea un círculo vicioso en el que, la adquisición favorable de competencias personales y sociales depende del contexto, lo que conlleva entrar en una dinámica de la que resulta muy difícil salir y que requiere una acción urgente y competente, y para ello se hace necesario conocer cuál es la situación actual con respecto a este tema.

La importancia que tiene el entorno es incuestionable, no solamente a nivel familiar sino también social, en el desarrollo de las habilidades interpersonales, pues los menores que crecen y se desarrollan en contextos de pobreza y exclusión social pueden desarrollar habilidades sociales poco asertivas, lo que dificulta desenvolverse eficazmente en los entornos más próximos (Santana Vega, Garcés Delgado y Feliciano García, 2018). Sin embargo, esta situación de precariedad a diferentes niveles puede ser al mismo tiempo la causa o el resultado de otros tipos de exclusión, por lo que resulta relevante conocer si las competencias personales y sociales se transmiten o se reproducen de padres a hijos, al igual que sucede con la pobreza.

La correcta adquisición de competencias personales y sociales garantizan en términos generales la inclusión en la sociedad y la calidad de vida de cualquier persona; su ausencia, por el contrario, y sobre todo en contextos de exclusión suponen un agravamiento de la situación. El buen desarrollo de las competencias personales y sociales posee efectos positivos en la calidad de vida de las personas (Mendo-Lázaro, León del Baro, Felipe-Castaño, Polo del Río y Palacios-García, 2016). Hacer un diagnóstico de esta situación es fundamental para poder actuar de forma competente, por ello conocer las competencias personales y sociales de familias en situación de pobreza y exclusión social se considera imprescindible para proponer mejoras.

Tras una larga revisión bibliográfica se constata la carencia de investigaciones que ahonden en conocer aspectos de la personalidad en general, ni sobre Personalidad Eficaz en concreto, en contextos de exclusión social y pobreza, de la misma forma que tampoco existen investigaciones sobre la relación existente entre competencias personales y sociales en miembros de una misma familia, no solamente en contexto de vulnerabilidad, tampoco en contextos normativos.

Una motivación añadida, se debe a que mientras se lleva a cabo el diseño de esta investigación existe una relación laboral con la Asociación Columbares que realiza un trabajo de intervención socioeducativa con familias en esta situación, por lo que se considera un proyecto viable y accesible dentro de la temporalidad y recursos, siendo conscientes de que el acceso y la disponibilidad a este tipo de muestra no siempre es fácil.

En esta tesis doctoral se discute la necesidad de analizar sobre el proyecto de vida de los jóvenes en riesgo de exclusión social, concretamente sobre la transmisión de la Personalidad Eficaz en sus unidades familiares, ya que lleva asociado determinadas competencias personales y sociales esenciales para ir consolidando sus trayectorias socioeducativas y aumentar sus posibilidades de inserción sociolaboral. En coalición, se plantea como finalidad de la presente investigación conocer las competencias personales y sociales de familias que se encuentran en situación de pobreza y exclusión social, a través del constructo de Personalidad Eficaz.

Como ya se ha puesto de relieve, son dos las condiciones que resultan imprescindibles para considerar que son familias en situación de pobreza y/o exclusión social: la primera, que pertenecen a zonas marginales, es decir, que viven en territorios con indicadores de vulnerabilidad así como; rentas familiares, tasas de desempleo, rendimiento escolar, número total de niños menores cuyas familias se hallan en situación de pobreza económica relativa o extrema, etc.; y la segunda, que no alcanzan unos ingresos económicos mínimos según el número de miembros y la renta familiar, aunque no procedan de un contexto marcado por las carencias. La muestra del estudio incluye a los miembros de las familias con las que trabaja la Asociación Columbares dentro del programa Caixa Proinfancia en la Región de Murcia, a los que se le aplicará un cuestionario adaptado a cada grupo de edad (niños, adolescentes y adultos).

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, surge la siguiente reflexión que da lugar al problema de investigación y que se expresa de la siguiente forma: ¿cuáles son las competencias personales y sociales de las familias en situación de pobreza y/o exclusión social en la Región de Murcia? Esta pregunta se desglosa en los siguientes planteamientos de forma más específica: ¿cuáles son los niveles de Personalidad Eficaz en las categorías de Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones del yo que presentan los niños y adolescentes en situación de pobreza y/o exclusión social y pobreza en la Región de Murcia, así como la de sus padres o tutores?, ¿cuáles son los perfiles niños y adolescentes y sus padres o tutores en situación de pobreza y/o exclusión social en función del nivel de Personalidad Eficaz en las categorías de Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones del yo?, ¿cuáles son los perfiles familiares, en función del nivel de Personalidad Eficaz, en las categorías de Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones del yo?, y ¿en qué medida se relaciona el nivel de Personalidad Eficaz de niños y adolescentes con el nivel de Personalidad Eficaz de su familia? El problema de investigación aquí planteado sirve para delimitar los objetivos de investigación que se muestran seguidamente.

La investigación en general busca un mayor conocimiento de una determinada realidad, en el caso concreto de la investigación en el ámbito de la educación social, la finalidad debe ser conocer para poder actuar competentemente. Con esta

investigación lo que se pretende es contribuir a una mejora de la sociedad para promover un tejido social más justo e igualitario, abordando el conocimiento sobre nivel de competencias personales y sociales de familias en situación de pobreza y/o exclusión para que este problema sea más fácil de atajar.

## **2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

En la presente investigación se plantea el objetivo general que debe estar en íntima relación con el problema de investigación y debe responder a todos los aspectos relacionados con el cómo, dónde, con quién y para qué se va a hacer. Asimismo, los objetivos deben expresar de forma muy clara y concisa el objeto de estudio y el problema de investigación planteado. Concretamente, se ha formulado a continuación un único objetivo general tangible y alcanzable, que se desglosa en cuatro específicos.

Objetivo general:

Conocer las competencias personales y sociales en los miembros de las familias en situación de pobreza y/o exclusión social en la Región de Murcia.

Objetivos específicos:

- Analizar los niveles de competencias personales y sociales que presentan los niños, adolescentes y adultos.
- Explorar los perfiles del alumnado de niños y adolescentes en función del nivel de Personalidad Eficaz en las categorías de Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones en torno al yo.
- Explorar los perfiles familiares en función de las competencias personales y sociales de padres o tutores en niños y adolescentes.
- Conocer en qué medida se relaciona el nivel de Personalidad Eficaz de niños y adolescentes con el nivel de Personalidad Eficaz de su familia (padres o tutores).

Como defienden Grau, Correa y Rojas (1999) los objetivos de una investigación reflejan de forma muy resumida la intencionalidad del estudio, teniendo un nexo

inseparable con las tareas que se van a llevar a cabo, es por eso por lo que se inician con el verbo en infinitivo con la finalidad de indicar la pretensión de cambiar o transformar algo. La potencialidad de esta investigación radica en la visión que ofrece de los procesos de transmisión educativa en las unidades familiares en situación de riesgo de exclusión social desde una perspectiva socioeducativa de un constructo ampliamente psicologizado: la Personalidad Eficaz.

### **3. ENFOQUE METODOLÓGICO**

Para definir el enfoque metodológico de la investigación, es necesario distinguir entre dos perspectivas de investigación; la cualitativa y la cuantitativa, ya que del posicionamiento elegido depende el diseño metodológico y todo lo que ello conlleva. Flick (2007) hace una diferenciación entre la investigación cuantitativa y la cualitativa, en la que mientras el enfoque cuantitativo busca encontrar la causalidad de los hechos pretendiendo su explicación y control, presupone la posición del investigador objetiva y libre de valores, el enfoque cualitativo busca la comprensión de los hechos y su complejidad mediante la profundización, en la que el investigador se implica personalmente e interpreta los hechos, dando lugar a una descripción densa, donde se presentan diferentes realidades. De otro lado, con respecto a las debilidades de ambos enfoques se critica la escasa representatividad muestral de la metodología cualitativa y que la metodología cuantitativa es un atajo de investigación rentable para la generación de datos.

Los métodos de investigación cuantitativos se caracterizan de forma general por: objetividad, generalización, representación muestral, sistematización del plan de investigación, intervencionismo, instrumentos cerrados, técnicas estadísticas, fiabilidad y validez y teniendo como finalidad principal explicar, controlar y predecir los fenómenos mediante la aplicación del método científico (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Considerados los pros y los contras de cada enfoque, la presente investigación se realiza cabo a través de un enfoque cuantitativo. La elección del enfoque va en consonancia con el marco teórico y con el objetivo principal de la investigación de esta tesis doctoral que supone una investigación de campo, con una metodología

descriptiva, es decir describir, analizar e interpretar una realidad. El alcance de la investigación es por tanto descriptivo, ya que la pretensión es evaluar las competencias personales y sociales de los miembros de las familias en situación de pobreza y exclusión social.

La investigación descriptiva se encuentra dentro de la metodología no experimental, que tiene como pretensión describir una situación mediante la observación no participante a través de preguntas a una muestra y la información obtenida está relacionada con los comportamientos o las circunstancias de esta muestra, es un método idóneo cuando se quiere abordar un tema que no ha sido estudiado con anterioridad que permite obtener respuestas a las preguntas del investigador cuando existen las circunstancias adecuadas (Pérez Ferra, 2009). La investigación descriptiva incluye los métodos de encuesta en los que la información es obtenida a partir de cuestionarios y otros instrumentos cerrados.

En menor medida, la presente investigación tiene un alcance correlacional, ya que también se evalúa la relación entre dos o más variables en un contexto. Así mismo, como argumentan Carvajal (2010) la utilidad de los estudios correlacionales es predecir el valor de una variable a partir del valor de otra relacionada, explicando un fenómeno, aunque se corre el riesgo de obtener relaciones falsas, por lo que es imprescindible la rigurosidad del análisis en este tipo de estudios.

Fox (1982) hace casi cuatro décadas, defendía el uso del cuestionario por su utilidad para la recogida de datos, aunque teniendo muy en cuenta que es necesario asegurar que las preguntas puedan formularse con la claridad suficiente para maximizar la concreción de la respuesta, suponiendo también una ventaja cuando existe dificultad de acceso a la muestra por la dispersión de los sujetos. La motivación de elegir el cuestionario como principal instrumento de recogida de información se debe entonces a que es el que mejor se adapta a los objetivos de la investigación, pudiendo ser aplicado a un grupo amplio de personas teniendo en cuenta las variables que pretendemos estudiar. Según autores más actuales como Díaz de Rada y Nuñez Villuendas (2008), entre las ventajas del cuestionario se encuentra que siendo un instrumento sencillo y simple, no requiere mucho tiempo para su cumplimentación, pudiéndose administrar simultáneamente a una gran población

con la ventaja de que se favorece el anonimato haciendo que los encuestados se sientan con más libertad para ofrecer su opinión.

#### **4. POBLACIÓN Y PARTICIPANTES**

Las personas que se encuentran en situación de pobreza y/o exclusión social tienen diferentes rasgos en común (dificultad de acceso a diferentes recursos: económicos, educativos, laborales...) todos ellos referidos principalmente al plano económico. En consecuencia, cuando se habla de familias implica que cada uno de los miembros se encuentre en una situación idéntica o muy similar en cuanto a recursos económicos se refiere.

La población es un conjunto de casos limitados, definidos y accesibles que constituye el referente para la elección de la muestra, y es que la importancia de delimitarla deriva de la posibilidad de generalizar o extrapolar los resultados obtenidos hacia el resto de la población (Arias-Gómez, Villasís-Keever y Miranda Novales, 2016).

Para garantizar la representatividad de una muestra y por ende poder generalizar los resultados, es necesario definir los criterios de inclusión y de exclusión de manera previa a la elección de esta (Otzen y Manterola, 2017).

##### **4.1. Delimitación de la población.**

El concepto de población se define como el conjunto de personas, grupos, objetos, cosas, etc., que tienen las mismas características con respecto al problema a investigar (López, 2004). La población sobre la que llevamos a cabo el estudio son las familias en situación de pobreza y exclusión social con las que lleva a cabo su intervención la Asociación Columbares, de la Región de Murcia, más concretamente en el programa Caixa Proinfancia. Es necesario hacer una diferenciación y aclaración entre dos términos que definen nuestra población para evitar confusión debido a la similitud entre ellos, que son la exclusión y la vulnerabilidad y que cómo defiende Castel (1995) la diferencia básica radica en que la exclusión es un estado y la vulnerabilidad un proceso.



También existen diferencias fundamentales entre la exclusión social y la pobreza ya que el carácter básico de la pobreza es personal y afecta a individuos y el de la exclusión social es estructural y afecta a grupos sociales (Tezanos, 1999). De acuerdo con este mismo autor la vulnerabilidad social está caracterizada por las siguientes generalidades: una situación laboral precaria o inestable, economía desregulada o sumergida, fragilidad relacional, sentimientos basados en miedos e incertidumbres, actitudes básicas de desconfianza e inseguridad y factores de riesgo como crisis familiares, fracaso escolar, inadaptación cultural y discapacidades. En la situación antes descrita, no solamente es relevante tener un apoyo social importante, sino que las competencias personales y sociales son fundamentales para evitar caer en la exclusión.

Por una parte, se entiende la exclusión social como “una situación concreta, resultado de un proceso creciente de desconexión, de pérdida de vínculos personales y sociales, que hace que le sea muy difícil a una persona o a un colectivo el acceso a las oportunidades y recursos de que dispone la propia sociedad” (Subirats, 2004: 137). La pobreza y la exclusión social son multidimensionales, pudiendo haber interrelación entre una o varias dimensiones, por lo que resulta muy difícil concretar indicadores para poder hacer un análisis riguroso. Para García, Laparra, Pérez y Trujillo (2008) existen tres ejes de exclusión social: eje económico (producción y consumo), eje político (participación política y social) y eje social y relacional (ausencia de lazos sociales y existencia de relaciones sociales “perversas”).

Por otra, la exclusión social es un proceso de malestar producido por la combinación de múltiples dimensiones de desventaja, en el que toda esperanza de movilidad social ascendente, de superación de su condición social de exclusión o próxima a ella, es contemplada como extremadamente difícil de alcanzar, por el contrario, conlleva una percepción de inseguridad y miedo a la posibilidad de una movilidad social descendente, de empeoramiento de sus actuales condiciones de vida (Hernández Aja, 2011).

Podemos decir entonces, que la pobreza es una situación, aunque también puede ser una forma de vida, que se caracteriza por la imposibilidad de acceso a los

recursos y a las necesidades básicas, lo que tiene consecuencias graves y una repercusión negativa en la vida de las personas que viven en esta situación. Nuestra población incluye a personas que se encuentran en situación de pobreza y/o exclusión social y que por tanto son vulnerables socialmente hablando.

Para entender el alcance de esta situación en España y más concretamente en Murcia se hace necesario hablar de cifras, la Encuesta de Condiciones de Vida 2018 sitúa el porcentaje en riesgo de pobreza en España en un 21,5% de la población lo que supone una gran parte de la población, mientras que en Murcia se sitúa en un 28,6%, además los ingresos medios anuales más bajos se registraron en primer lugar en las Canarias y en segundo lugar en la Región de Murcia (INE, 2019).

Una de las cifras más alarmantes viene dada por el indicador AROPE, siendo en 2017 en España el porcentaje de pobreza infantil el segundo más alto de Europa por detrás de Rumanía (EAPN, 2018). En cualquier caso, según la tasa AROPE en el año 2018 sobre el estado de la pobreza el 26,1% de la población que residía en España, se encontraba en riesgo de pobreza y/o exclusión social, lo que supone una situación preocupante que requiere un mayor estudio y conocimiento del tema (INE, 2019).

Uno de los objetivos propuestos en una investigación dirigida por Hernández Pedreño (2008), es la de conocer los perfiles sociales de personas y hogares en riesgo/situación de exclusión social a partir de datos cuantitativos y cualitativos obtenidos de la Encuesta de Condiciones de Vida, técnicos de centros de apoyo social y del Registro de usuarios de OES (Observatorio de la Exclusión Social de la Universidad de Murcia), que coinciden en que estos perfiles son: personas extranjeras, con problemas de salud y en situación de precariedad laboral, residencial y relacional, así como familias monoparentales, parados, personas sin estudios, con trabajos precarios, con viviendas cedidas o alquiladas y con problemas de delincuencia en el entorno.

La sociedad se define como el conjunto de personas que tienen en común la cultura y que interactúan entre ellos con el objetivo de progresar (Gellen y Levinne, 2000). Un compromiso moral de las sociedades es garantizar el bienestar de todos los ciudadanos, especialmente de los más vulnerables como es el caso de los menores. La situación de pobreza instaurada en un volumen considerable de familias

demanda de una respuesta asistencial, pero principalmente educativa que permita el desarrollo de las capacidades necesarias para desenvolverse de manera favorable en el medio en el que viven sin dificultad, y que la sociedad avance hacia el progreso.

Por ello es necesaria una labor educativa, aunque no existen fórmulas mágicas para acabar con las desigualdades de forma radical, conocer cuál es el estado actual de la situación, es decir, cual es el nivel de competencias personales y sociales de las familias en situación de pobreza y/o exclusión social, es el primer paso para contribuir a una mejora considerable, y que se puedan desarrollar programas de intervención educativa ajustada a la realidad.

De todas las instituciones que trabajan en el sector de la exclusión social y la pobreza se lleva a cabo la investigación en la Asociación Columbares por tratarse de una tesis industrial que pretende dar respuesta a un problema de investigación que emana de un contexto laboral concreto de atención a la pobreza y a la exclusión.

#### **4.2. Proceso muestral**

Partiendo del hecho de que la muestra es un subconjunto o parte de la población en que se llevará a cabo la investigación, el objetivo no es solamente entender a los participantes en concreto, sino poder extender en la medida de lo posible esos resultados a otros individuos y otras situaciones, por lo que la validez externa y la representatividad de la muestra son cuestiones fundamentales (Argibay, 2009). Para definir el tamaño de la muestra, según Fisher (citado en Pineda, Alvarado y De Canales, 1994), han de tenerse en cuenta los recursos disponibles y la lógica del investigador, llegando al mayor número posible, pues cuanto más grande, mayor representatividad y menor error muestral.

Un factor que hay que valorar en el proceso muestral es la dificultad de acceso a esta población en concreto, por dos cuestiones fundamentales, la primera relacionada con las entidades del tercer sector o servicios sociales que trabajan con datos muy sensibles al tratarse de personas en situación de pobreza y/o exclusión social y, la segunda ligada con la predisposición de los posibles individuos a participar en esta investigación.

Teniendo como referencia la delimitación de la población a la que se va a pasar el cuestionario y reconociendo la dificultad de acceso a la misma, se hace necesario el establecimiento de un proceso que nos permita garantizar los rasgos de pobreza y exclusión social en los menores y sus familias, como consecuencia se decide realizarlo en la Asociación Columbares.

Esta decisión está fundamentada en que al existir una relación laboral con la misma se facilitan las cuestiones anteriormente mencionadas, como son el acceso a una entidad del tercer sector y la predisposición de las familias, al trabajar con muchas de ellas a diario. Por otra parte, está justificada por cumplir los requisitos necesarios, debido a que son familias en situación de pobreza y/o exclusión social, y se elige hacerlo con todas las familias, con el claro objetivo de abordar el mayor número de muestra posible.

Los participantes de este estudio son las familias usuarias del programa de Caixa Proinfancia de la Asociación Columbares de la Región de Murcia, concretamente con niños y adolescentes (y con los hermanos de estos) así como con los padres o tutores y se lleva a cabo un muestreo no probabilístico, ya que no todos los elementos muestrales tienen la misma probabilidad de formar parte de la muestra del estudio.

Se trata más concretamente de un muestreo accidental o casual, en donde la selección de los individuos se hará en función de su presencia en la Asociación Columbares en el momento de la aplicación del instrumento, que se ha llevado a cabo por la accesibilidad, la disponibilidad porque garantiza que son familias en situación de pobreza y exclusión social (al existir unos criterios de acceso al programa que valoran su situación). La muestra corresponde a los siguientes datos de las familias con las que trabaja Columbares en el curso académico 2017-2018:

Tabla 7.  
*Muestra*

	Muestra Inicial	Muerte Muestral	Muestra Definitiva
Niños	181	18	163
Adolescentes	118	25	93
Adultos	283	50	233
Total:	582	93	489

Aunque la predisposición por parte de los participantes fue muy alta, la muerte muestral tuvo dos causas muy claras, por un lado, la no participación de al menos un adulto y un niño o adolescente, por lo que se tuvo que anular la familia (pues era un criterio de inclusión preestablecido) y por otro lado, la dificultad de comprensión del cuestionario debido a diferentes causas (que en 58 casos supuso la anulación por no estar cumplimentados de forma correcta, es decir, por faltar algún ítem por contestar).

### **4.3. Descripción de los participantes**

Los cuestionarios se aplicaron en familias de cinco barrios y pedanías de la zona sur de la Región de Murcia, más concretamente en centros educativos dónde la Asociación Columbares lleva a cabo una intervención socioeducativa, en seis centros de educación primaria y tres de educación secundaria. Participaron en el estudio un total de 489 personas, lo que supone 161 familias de las cuales 98 lo hicieron de forma completa. De estas 161 familias 106 están constituidas por el padre, la madre y los hijos, 32 monoparentales, 14 de familias reconstituidas y 9 familias en las que existía otra composición familiar diferente.

En cuanto al sexo de los participantes: de los 163 niños, 69 eran niñas y 94 niños; de los 93 adolescentes, 44 son chicas y 49 chicos; y por último de los 233 adultos que cumplimentaron el cuestionario 146 eran mujeres y 87 hombres.

#### **4.3.1. Infancia**

De los 163 niños participantes el 50,9% asistía al programa Caixa Proinfancia por primer año, un 17,2% llevaba dos años asistiendo, un 16,6% tres años, mientras que el 4,3% era su cuarto año, el 5,5% el quinto, 2,5% el sexto y también el séptimo y un 0,6% que no había asistido nunca al programa, es decir era hermano de algún usuario del programa.

La distribución de edad, sexo y nacionalidad en los niños participantes en esta investigación es la siguiente.

Tabla 8.  
Distribución por edad, sexo y nacionalidad en niños

		Niñas (%) N= 69 (42,3)	Niños (%) N = 94 (57,7)
Edad			
	7 años	14 (20,3)	15 (16)
	8 años	14 (20,3)	13 (13,9)
	9 años	16 (23,2)	22 (23,4)
	10 años	10 (14,5)	20 (21,2)
	11 años	12 (17,4)	12 (12,8)
	12 años	3 (4,3)	9 (9,5)
	13 años	0 (0)	3 (3,2)
		100%	100%
Nacionalidad			
	Española	49 (71)	58 (61,8)
	Marroquí	17 (24,6)	23 (24,4)
	Otras	3 (4,3)	13(13,8)
		100%	100%

Tras la española la nacionalidad con más presencia es la marroquí, las otras nacionalidades que se presentan de forma menos significativa para niños son: ecuatoriana, argelina, brasileña, guatemalteca, siria, nigeriana y venezolana. En cuanto al idioma, el 100% de los niños hablan español, de los cuales un 35% también habla árabe y solamente un 0,6% inglés, francés y portugués.

En cuanto a las unidades familiares, el número de personas que viven en casa es el siguiente:

Tabla 9.  
Número de personas que viven en casa, niños

Nº de miembros	Frecuencia	Porcentaje
Dos miembros	4	2,5
Tres miembros	25	15,3
Cuatro miembros	40	24,5
Cinco miembros	43	26,4
Seis miembros	26	16,0
Siete miembros	20	12,3
Ocho miembros	2	1,2
Nueve miembros	3	1,8
Total	163	100,0

Los porcentajes más altos son 26,4% para los niños que viven en una vivienda compuesto por cinco miembros y un 24,5% con cuatro miembros.

El número de hermanos que tienen se puede apreciar a continuación, con los valores más altos para los niños que tienen dos hermanos (30,1%), un hermano (27%) y tres hermanos (24,5%):

Tabla 10.  
Número de hermanos, niños

Nº de hermanos	Frecuencia	Porcentaje
Hijo único	9	5,5
Un hermano	44	27,0
Dos hermanos	49	30,1
Tres hermanos	40	24,5
Cuatro hermanos	7	4,3
Cinco hermanos	8	4,9
Seis hermanos	5	3,1
Nueve hermanos	1	,6
Total	163	100,0

Con respecto al lugar que ocupan entre los hermanos solo un 5,5% son hijos únicos, mientras que del resto el 32,5% es el primogénito, el 36,2% es el segundo, el 20,2% es el tercero, el 7,4% el cuarto y el 1,8%, el 1,2% y el 0,6% el quinto, el sexto y el séptimo respectivamente. Por otra parte, un 89,6% de los menores afirma que tiene apoyo social o familiar externo, mientras que un 10,4% expresa que no lo tiene.

Las zonas de las que proceden son cinco barrios, pedanías o pueblos de la zona sur de la Región de Murcia, siendo la Zona 2 la más numerosa con un 31,9% de los niños participantes como se puede ver a en la siguiente figura:

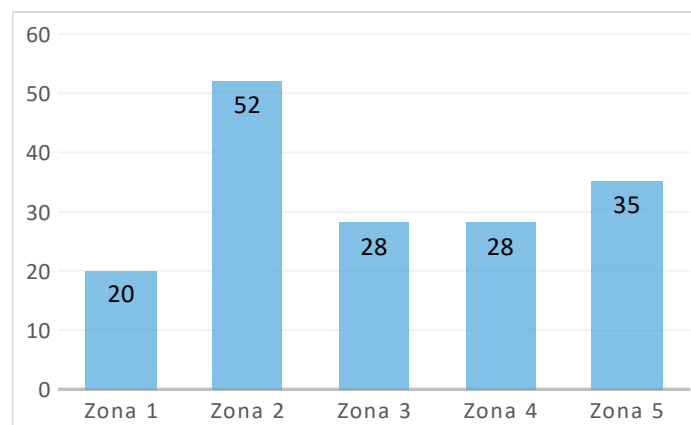


Figura 3. Distribución según la zona

En la siguiente tabla se expone la distribución de niños según el curso de primaria que están realizando:

Tabla 11.  
Distribución según cursos, niños

Curso	Frecuencia	Porcentaje
1° Primaria	19	11,7
2° Primaria	32	19,6
3° Primaria	30	18,4
4° Primaria	37	22,7
5° Primaria	28	17,2
6° Primaria	17	10,4
Total	163	100,0

De estos niños el 67,5% no ha repetido ningún curso, frente al 32,5% que ha repetido una vez. La distribución de los menores según los centros educativos es la siguiente, siendo el que más alumnado tiene el centro dos con un 30,1% y que a su vez corresponde a la zona 2:

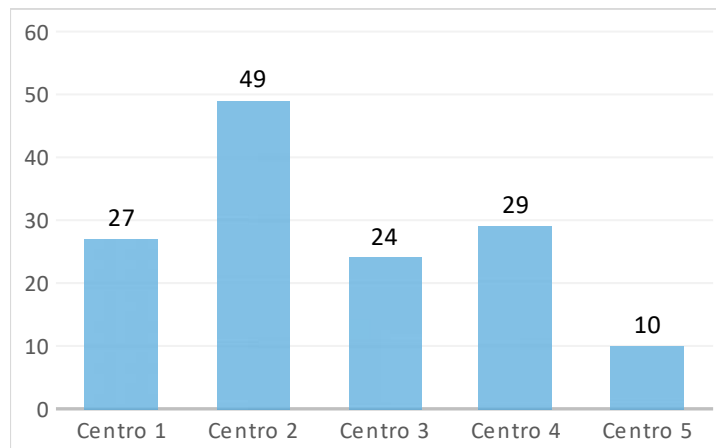


Figura 4. Distribución según el centro

Los centros educativos uno, dos, tres y cuatro corresponden a la zona uno, dos, tres y cuatro correlativamente, mientras que los centros educativos cinco y seis corresponden a la zona cinco. En cuanto a la media de las notas del curso anterior, los menores expresan que el 6,7% obtuvo un suspenso (notas de 0 a 4,9) un 21,5 un aprobado (de 5 a 5,9), el 24,5% un bien (de 6 a 6,9), mientras la mayoría del alumnado alcanzó un notable (de 7 a 8,9) con 36,2% y el 11% un sobresaliente (9 a 10).

Finalmente, en relación con la asignatura preferida estos son los resultados:



Tabla 12.  
*Asignatura preferida*

Asignatura preferida	Frecuencia	Porcentaje
Lengua castellana y literatura	56	34,4
Matemáticas	48	29,4
Ciencias Sociales	17	10,4
Ciencias de la Naturaleza	21	12,9
Inglés	21	12,9
Total	163	100,0

Es importante destacar que las opciones de respuesta para esta última variable incluían solamente las materias troncales y por tanto obligatorias, excluyendo algunas como Educación Física, Valores y Ética y Religión. De igual forma en todos los porcentajes se incluyen hermanos y miembros de una misma familia, por lo que los resultados no se realizan distinguiendo por unidades familiares

#### 4.3.2. Adolescencia

De los 93 adolescentes participantes el 33,3% no asistía en el momento de la cumplimentación del cuestionario al programa Caixa Proinfancia. Del resto de adolescentes un 12,9% asistía al programa por primer año, un 7,5% llevaba dos años, un 6,5% tres años, mientras que el 7,5% era su cuarto año, el 10,8% el quinto año, el 3,2% el sexto, el 11,8% el séptimo, el 4,3% el octavo y para el 2,2% el noveno año.

La siguiente tabla aglutina la distribución de los adolescentes en función del sexo, la edad y la nacionalidad:

Tabla 13.  
Distribución por edad, sexo y nacionalidad en adolescentes

		Chicas (%) N= 44 (47,4)	Chicos (%) N= 49 (52,6)
<b>Edad</b>			
	12 años	4 (9,1)	3 (6,1)
	13 años	8 (18,2)	7 (14,3)
	14 años	14 (31,8)	8 (16,3)
	15 años	3 (6,8)	11 (22,4)
	16 años	6 (13,6)	7 (14,3)
	17 años	4 (9,1)	7 (14,3)
	18 años	0 (0)	4 (8,2)
	19 años	5 (11,4)	2 (4,1)
	20 años	0 (0)	0 (0)
		100%	100%
<b>Nacionalidad</b>			
	Española	23 (52,2)	23 (46,9)
	Marroquí	15 (34)	15 (30,6)
	Otras	6 (13,6)	11 (22,4)
		100%	100%

Después de la española la nacionalidad con mayor número de participantes es la marroquí, mientras que las otras nacionalidades que se presentan son las mismas que en niños, aunque en un mayor porcentaje, a excepción de la nigeriana y añadiéndole la boliviana. Con relación al idioma, el 2,2% no habla español, un 40,9% habla árabe, un 9,7% habla también francés, un 2,2% habla inglés y un 1,1% portugués.

Los resultados del número de personas que viven en casa son muy similares a los obtenidos en niños, con diferencias poco significativas, siendo el grupo más numeroso el compuesto por cinco miembros con un 23,7% frente al 26,4% de los niños, y en el caso de los adolescentes el segundo grupo más numeroso es el compuesto por seis miembros con un 20,4% como se puede ver a continuación:

Tabla 14.  
Número de personas que viven en casa, adolescentes

	Frecuencia	Porcentaje
Dos miembros	3	3,2
Tres miembros	14	15,1
Cuatro miembros	16	17,2
Cinco miembros	22	23,7
Seis miembros	19	20,4
Siete miembros	12	12,9
Ocho miembros	6	6,4
Nueve miembros	1	1,1
Total	93	100,0

El número de hermanos de los adolescentes participantes es de forma general muy parecido al de los niños, ya que en la mayoría de los casos son hermanos entre ellos, sin embargo, difiere un poco de estos pues el porcentaje más alto corresponde aquellos que tienen un solo hermano en el 25,8% de los casos, dos hermanos en el 21,5% y tres hermanos en el 19,4%, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 15.

*Número de hermanos, adolescentes*

	Frecuencia	Porcentaje
Hijo único	5	5,4
Un hermano	24	25,8
Dos hermanos	20	21,5
Tres hermanos	18	19,4
Cuatro hermanos	11	11,8
Cinco hermanos	11	11,8
Seis hermanos	4	4,3
Total	93	100,0

En relación con la posición que ocupan entre los hermanos el 45,2% son los primogénitos, un 30,1% los segundos, el 11,8% los terceros, el 6,5% los cuartos y el 3,2% los quintos y también los sextos. Por otra parte, un total del 91,4% manifiesta tener apoyo familiar o social externo.

La distribución de adolescentes según el territorio la encabeza la zona 2 con un 33,3%, seguida por la zona 1 con 22,6%, la zona 5 con un 20,4%, la zona 3 con un 9,7% y por último la zona 4 con un 9,7%.

Por otra parte, un 39,8% ha repetido algún curso en primaria y un 30,1% en secundaria. De todos los adolescentes el 94,6% sigue estudiando, de los cuales el 77,4% está en la ESO, el 9,6% realiza bachiller, el 2,2% un grado medio, el 6,5% cursa formación profesional y el 4,3% no está estudiando. En la siguiente tabla se puede ver de forma más detallada el curso o la modalidad de estudio que realiza:

Tabla 16.  
*Distribución según estudios*

Estudios	Frecuencia	Porcentaje
1° ESO	30	32,3
2° ESO	21	22,5
3° ESO	14	15,1
4° ESO	7	7,5
1° Bachiller	4	4,3
2° Bachiller	5	5,4
Grado medio	2	2,1
Formación profesional	6	6,5
No estudio	4	4,3
Total	93	100,0

Un aspecto a resaltar es que al sumar el porcentaje de adolescentes que están trabajando y que están estudiando es superior al 100% lo que implica que algunos compaginan estudios y trabajo.

#### 4.3.3. Adultos

De los 233 adultos participantes el 59,7% son madres, el 36,9% padres, el 1,7% tutores, el 1,3% hermanos y un 0,4% otras figuras de referencia. El tiempo en el que las familias han estado en la asociación como usuarias es el siguiente:

Tabla 17.  
*Tiempo en Columbares*

Tiempo en Columbares	Frecuencia	Porcentaje
Nada	3	1,3
1 año	89	38,2
2 años	31	13,3
3 años	39	16,7
4 años	16	6,9
5 años	15	6,4
6 años	9	3,9
7 años	10	4,3
8 años	9	3,9
9 años	4	1,7
10 años	8	3,4
Total	233	100,0

Para el 38,2% es su primer año, para el 16,7% es su tercer año y para el 13,3 su segundo, mientras que los valores que van de 3,4% a 6,9% son de familias que están en el programa una media de 4 a 10 años. El 1,3% corresponde a los hermanos u otras figuras de referencia de los menores que nunca han asistido al programa. Por otra parte, considerando que del total de los adultos participantes un 34,8% es español, un 6% lleva menos de cinco años viviendo en España, un 10,3% de cinco a diez años, un 18,9% de diez a quince años, un 19,3% de quince a veinte años, un 11,6% más de 20 años y el 33,9% toda la vida.

En la siguiente tabla se puede apreciar la distribución de la muestra en función de la edad, el sexo, la nacionalidad, el nivel de estudios y la situación laboral:

Tabla 18.

*Distribución por edad, sexo, nacionalidad, nivel educativo y situación laboral*

		Mujeres (%) N= 146 (60)	Hombres (%) N= 87 (40)
<b>Edad</b>			
	Veinte años o menos	3 (2,1)	0 (0)
	De 21 a 30 años	12 (8,2)	5 (5,7)
	De 31 a 40 años	79 (54,1)	23 (26,4)
	De 41 a 50 años	47 (32,2)	40 (46)
	Más de 50 años	5 (3,4)	19 (21,8)
		100%	100%
<b>Nacionalidad</b>			
	Española	54 (37)	27 (32,1)
	Marroquí	55 (37,7)	39 (44,8)
	Otras	37 (25,3)	21 (24,1)
		100%	100%
<b>Nivel educativo</b>			
	Sin estudios	23 (15,8)	12 (13,8)
	Primarios	46 (31,5)	33 (37,9)
	Secundarios	45 (30,8)	24 (27,6)
	Bachiller	20 (13,7)	13 (15)
	Superiores	4 (2,7)	4 (4,6)
	Universitarios	8 (5,5)	1 (1,1)
		100%	100%
<b>Situación laboral</b>			
	Trabajo	36 (24,7)	53 (60,9)
	Trabajo irregular	18 (12,3)	12 (13,8)
	Paro	23 (15,8)	13 (14,9)
	Jubilación o incapacidad	4 (2,7)	5 (5,7)
	Tareas del hogar	65 (44,5)	4 (4,6)
		100%	100%

El porcentaje mayor se acumula en mujeres de 31 a 40 años con un 54,1% y hombres de 41 a 50 años con un 46%. En relación con la nacionalidad en este grupo de participantes existe una mayor diversidad con nacionalidades como la ecuatoriana, colombiana, argelina, brasileña, boliviana, guatemalteca, rumana, siria, ecuatoguineana, hondureña, nigeriana y venezolana. Con respecto al nivel educativo el porcentaje mayor se concentra en estudios primarios y secundarios, mientras que el 44,5% de las mujeres se dedica a las tareas del hogar y el 60,9% de los hombres trabaja frente al 24,7% de las mujeres, lo que confirma que existe una gran presencia de los roles tradicionales de género en cuanto a la situación laboral.

Uno de los aspectos que más llama la atención es que un 17,2% de la muestra no habla español. El 46,4% habla árabe, el 9% francés, un 1,7% inglés y también italiano y portugués y un 0,4% rumano. La presencia de tanta diversidad lingüística se debe a que en algunos países como Marruecos y Argelia se habla el árabe como lengua principal y un gran porcentaje de la población también habla francés, lo que implica que muchos de los participantes lleguen a hablar más de dos idiomas.

Con respecto al número de miembros que conviven en la unidad familiar de los adultos se presentan los siguientes resultados:

Tabla 19.  
*Número de miembros en la familia*

Nº de miembros en la familia	Frecuencia	Porcentaje
Dos miembros	8	3,4
Tres miembros	31	13,3
Cuatro miembros	68	29,2
Cinco miembros	67	28,7
Seis miembros	33	14,2
Siete miembros	20	8,6
Ocho miembros	4	1,7
Nueve miembros	2	,9
Total	233	100,0

El 29,2% de las unidades familiares está constituido por cuatro miembros, seguido del 28,7% por cinco, y después da un gran salto y es que el 14,2% está formado por seis individuos y el 13,3% por tres. Las personas que constituyen la familia están muy lejos del modelo tradicional de familia nuclear, aunque sigue siendo el

predominante con un 73,8% de familias constituidas por el padre, la madre y los hijos, mientras que un 14,6% de las familias participantes en el estudio son monoparentales, un 6,9% familias reconstituidas, en el que alguno de los padres se ha unido o casado otra vez y los hijos, y por último un 4,7% pertenece a otros tipos de familias. Por otra parte, un 17,6% no tiene apoyo familiar ni social externo.

La zona con mayor presencia de participantes adultos es la 2 con un 35,2%, seguida por la zona 3 y la 5 ambas con un 18%. De los adultos participantes el porcentaje más grande trabaja para una empresa o administración mientras que el 29,6% se encarga de las tareas del hogar, el 15,5% se encuentra parado y el 12,9% trabaja de forma irregular y sin contrato. De forma más detallada se desglosa la frecuencia y el porcentaje de la ocupación de las familias:

Tabla 20.  
*Ocupación*

Ocupación	Frecuencia	Porcentaje
Trabajo para una empresa o administración	82	35,2
Trabajo como autónomo o tengo una empresa	7	3,0
Trabajo de forma irregular y sin contrato	30	12,9
No trabajo porque estoy en el paro (aunque no cobre prestación)	36	15,4
No trabajo por estar jubilado o tener una incapacidad	9	3,9
Me encargo de las tareas del hogar	69	29,6
Total	233	100,0%

Por lo que se refiere a los ingresos familiares las fuentes principales son muy diversas, siendo las más recurrentes según el porcentaje la nómina con 47,2%, los trabajos irregulares con 18,5% y la ayuda de un amigo o familiar con 9% de las personas. A continuación, se desglosan los principales ingresos familiares:

Tabla 21.  
*Ingresos familiares*

Ingresos familiares	Frecuencia	Porcentaje
Nómina	110	47,2
Pensión por incapacidad	14	6,0
Ayuda de una amigo o familiar	21	9,0
Trabajos irregulares	43	18,5
Autónomo	6	2,6
Pensión por jubilación	1	,4
Paro	14	6,0
Renta básica	9	3,9
Ayudas del tercer sector y ONG	4	1,7
Otros	6	2,6
Pensión por viudedad	5	2,1
Total	233	100,0

Por otro lado, la situación de la vivienda es la siguiente: el 62,2% se encuentra en régimen de alquiler, el 29,2% propia, el 3% cedida por un familiar, el 2,6% en situación de desahucio, el 1,6% han ocupado una vivienda, el 0,9% están hipotecados y un 0,4% habita en viviendas sociales.

En cuanto a la presencia de las TIC el teléfono móvil es el más usado, ya que solo un 0,9% manifiesta no tener ninguno y el 41,2% tiene dos unidades. De otro lado el 54,9% tiene un ordenador y el 42,5% no tiene ninguno, mientras que el 64,4% manifiesta no poseer ninguna videoconsola y el 28,3% al menos una, y por último el 53,6% no tiene ninguna tableta y el 37,8% al menos una. En la siguiente tabla se detallan el porcentaje según las unidades:

Tabla 22.  
*Distribución TIC según unidades*

	1	2	3	4	5	6	Ninguno
Teléfonos	11,6%	41,2%	29,2%	10,3%	4,7%	2,1%	0,9%
Ordenadores	54,9%	1,7%	0,4%	0,4%	-	-	42,5%
Videoconsolas	28,3%	5,6%	1,3%	0,4%	-	-	64,4%
Tabletas	37,8%	8,6%	-	-	-	-	53,6%

Con respecto a variables socioeconómicas relacionadas con equipamiento de viviendas y transporte, de los adultos que cumplimentaron el cuestionario el 48,5% manifiesta tener un solo televisor, el 36,5% dos televisores y solamente un 2,6% no



tenía ninguno. Un 68,7% tiene un automóvil, un 10,3% dos y el 20,6% ninguno. Por otro lado, un 71,3% tiene una casa con 3 dormitorios y un 18,5% con dos. De la misma forma solo el 68,2% tiene internet en casa y el 85,4% manifiesta tener un lugar tranquilo en casa para estudiar, frente al 14,2% que no lo tiene. Por lo que se refiere al número de libros en casa el 40,8% declara tener de entre 0 y 10 libros, el 34,3% de entre 11 a 25 libros y el 19,3% de entre 26 a 100 libros, mientras que solo un 0,9% tiene más de 500 libros

Por último, el 6,4% de los adultos expresan que tienen algún tipo de diversidad funcional, de los cuales el 5,2% física y el 1,3% sensorial. De otra forma manifiestan que el 11,6% de sus hijos tienen diversidad funcional de los cuales el 3,9% física, el 1,7% cognitiva, 2,1% sensorial y el 3,9% intelectual.

Para evitar falsear resultados en el análisis de algunas variables predictoras como el número de personas que viven en la unidad familiar, el tipo de familia, el tiempo que han sido usuarios en Columbares, la situación de la vivienda, los ingresos familiares y la diversidad funcional en hijos solamente se ha incluido a uno de los adultos. Por otra parte, es importante tener en cuenta que gran parte de la muerte muestral se produjo porque algunas personas tenían algún tipo de diversidad funcional, que dificultaba su aplicación, por lo que no se incluyen, aunque su presencia es de destacar.

## **5. SELECCIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS CUESTIONARIOS DE PERSONALIDAD EFICAZ**

Para la evaluación de las competencias personales y sociales en familias en situación de pobreza y/o exclusión social, se lleva a cabo un proceso de búsqueda de un instrumento que se adapte a los objetivos propuestos, para ello se establecen unos criterios de inclusión acorde a las características de la población y la finalidad de la investigación. Tras considerar estos criterios se selecciona el constructo de Personalidad Eficaz en su versión reducida y adaptada a los diferentes grupos de edad (infancia adolescencia y adultez).

## 5.1. Selección del instrumento de recogida de información

Entre noviembre de 2016 y junio de 2017 se llevó a cabo una búsqueda en Scopus, Web of Science, ERIC y Dialnet, utilizando y combinando las siguientes palabras clave (en español o inglés, según la base): competencias personales, competencias sociales, competencias básicas, competencias clave, competencias, niños, infancia, adolescentes, adolescencia, adultos. De los artículos resultantes se eligieron aquellos de más relevancia para nuestro tema objeto de estudio, no limitando la selección por fecha de publicación, ni origen geográfico, e incluyendo solamente artículos en inglés y español.

Para la selección del instrumento se hace necesario atender a las características de la muestra de la población con el objetivo de elegir un instrumento que se adapte en la medida de lo posible a sus particularidades, por lo que para la selección del instrumento se tiene presente que una gran parte de estas familias tiene dificultades de comprensión debido a que o bien son inmigrantes o bien han tenido dificultades de alfabetización. Previo a la búsqueda se establecen unos criterios de inclusión con el objetivo de que el instrumento se adapte a los objetivos y la metodología de la investigación: estar dirigidos expresamente a evaluar competencias personales y sociales, escalas con un número de ítems reducido, validado, fiabilidad alta, auto-aplicación, lenguaje claro y sencillo y adaptado a cada grupo de edad. Tras una búsqueda larga y exhaustiva se revisaron 108 resúmenes, de los cuales se seleccionaron 18 después de aplicar los criterios de inclusión previamente establecidos.

Se descartan diferentes instrumentos por no adaptarse a los criterios establecidos como el de Muñoz Rojo (2013) que relaciona las competencias personales y sociales con los estilos de comportamiento emocional en adolescentes utilizando los instrumentos Emocional Behaviour Scale en su versión abreviada de Fernández Zapico (2004) y el Cuestionario de evaluación de la Personalidad Eficaz en educación secundaria española (CPE-Ese, de Martín del Buey, Fernández Zapico, Moris, Marcone y Dapelo Pellerano, 2004). Se descarta también el instrumento de Araño Muñoz (2014) que relaciona el constructo de Personalidad Eficaz con el Modelo Integrativo Supraparadigmático en población adolescente entre 14 y 18

años, a través de las dimensiones que tienen en común, con el objetivo de un enriquecimiento tanto teórico como científico, para lo que se crea un instrumento evaluador de las dimensiones de ambos (constructo y modelo). De la misma forma se excluye el instrumento creado por Baeza Martín (2015) de Personalidad Eficaz en pacientes con síntomas ansioso-depresivos y el de Vera Medinelli (2015) que analiza los sistemas ambientales del profesor en formación y su relación con el desarrollo de las competencias profesionales.

Finalmente, tras desechar todos los cuestionarios que no se adaptaban a nuestros intereses académicos, se llegó al constructo de Personalidad Eficaz, cuyo instrumento contenía ambas competencias en un solo cuestionario, se adaptaba a diferentes grupos de edad y contextos y contaba con una versión reducida de todos sus cuestionarios, con un lenguaje que se adecuaba perfectamente al nivel de nuestra población. Dicho instrumento de recogida de información ya se encuentra validado, por lo que se considera un instrumento fiable y útil que ha sido aplicado en diferentes investigaciones y con la posibilidad de establecer tipologías modales.

Se trata de tres cuestionarios, uno para cada grupo de edad: niños de 8 a 12 años (contextos de primaria), adolescentes de 13 a 20 años (contextos de secundaria) y adultos. El constructo de Personalidad Eficaz integra diversas competencias personales y sociales: autoconcepto, autoestima, motivación, atribución, expectativas, afrontamiento de problemas, toma de decisiones, comunicación, asertividad y empatía, todas ellas estrechamente relacionadas. Se agrupan en cuatro categorías en torno al yo: Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones.

Dicho constructo recoge de forma competente y ordenada los aspectos fundamentales de las competencias personales y sociales, aunando los avances teóricos-empíricos más importantes de las últimas décadas, como describe Pizarro (2012): la teoría triárquica de Stenberg, las inteligencias múltiples de Gardner, la inteligencia emocional introducida por Mayer y Salovey, posteriormente difundida por Goleman, el modelo de la Inteligencia General de Bar-On, la teoría de Bandura sobre la Autoeficacia y el modelo de madurez psicológica de Heath. La idea de Personalidad Eficaz está desarrollada por el Grupo de Investigación

Interuniversitario de Orientación y Atención a la Diversidad (GOYAD), que ha trabajado a lo largo de los últimos veinte años en la construcción de un instrumento válido y fiable, adaptándolo a diferentes contextos y realidades.

A continuación, dado que se tratan de instrumentos ya validados y empleados en investigaciones previas, se procede a describir cada uno de los instrumentos que se utilizarán para el desarrollo de la investigación.

## **5.2. Cuestionario de competencias personales y sociales en infancia**

El nombre del test es Cuestionario de Personalidad Eficaz en Primaria (CPE-P/8-12/E) de los autores Fueyo Gutiérrez, Martín Palacio y Dapelo Pellerano (2010) (ANEXO I). El cuestionario cuenta con 22 ítems y una fiabilidad en el alfa de Cronbach de .85, pudiendo ser su administración individual o colectiva y con una duración de unos 15 minutos, no siendo nunca el tiempo límite. Va destinado a niños de entre 8 a 12 años, es auto-aplicable. Este cuestionario explora las siguientes dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz (Cortés Luengo, 2016):

- La dimensión Fortalezas del yo, incluye el factor autoestima personal y describe un niño que se acepta como es, siendo consciente de la aceptación que los demás tienen de él;
- la dimensión Demandas del yo incluye el factor autoestima académica, describe un niño contento con su forma de ser, con interés por aprender, hacer sus obligaciones por propia voluntad, confianza en el éxito de sus estudios en base a su esfuerzo y capacidad y que se siente capaz de resolver las dificultades que encuentre para alcanzar las metas;
- la dimensión Retos del yo incluye el factor autonomía resolutiva, se ven reflejados niños que buscan información antes de tomar cualquier decisión y que expresan una intencionalidad de enfrentarse a las dificultades con el claro objetivo y esfuerzo de resolverlas;
- la dimensión Relaciones del yo incluye dos factores, por una parte, autorrealización social y por otra autonomía social, el primer factor se relaciona con las habilidades sociales y la relación con los iguales, y el segundo

con la percepción que tiene de un amplio círculo de amigos, lo que supone facilidad de comunicación, así como autonomía en la toma de decisiones.

El reparto de los ítems se distribuye según las dimensiones de la siguiente forma:

Tabla 23.

*Distribución de los ítems del cuestionario CPE-P/8-12/E según dimensiones*

Dimensiones	Ítems
Ítems Fortalezas del yo	15. Me acepto como soy 18. Soy importante para los demás 21. Estoy contento/a conmigo mismo/a 26. Me gusta mi aspecto físico
Ítems Demandas del yo	16. Me gusta aprender cosas nuevas 19. Creo que este curso aprobaré todo 29. Apruebo porque estudio mucho 28. Creo que me irá bien en el colegio 30. Soy buen estudiante 34. Apruebo porque soy listo/a 35. Hago los deberes porque quiero, no me obligan
Ítems Retos del yo	20. Antes de hacer algo lo pienso mucho 22. Antes de hacer algo busco información 25. Antes de hacer algo pienso lo que pasará si lo hago 27. Si tengo un problema lo intento resolver 29. Estoy tranquilo cuando tengo que decidir algo 31. Me gusta decidir por mí mismo 33. Soy capaz de resolver mis problemas
Ítems Relaciones del yo	17. Tengo muchos amigos/as 23. No me da vergüenza decir lo que pienso 32. Me relaciono sin problemas con los demás 36. Si cambiara de colegio haría amigos pronto

### 5.3. Cuestionario de competencias personales y sociales en adolescentes.

El nombre del test es Cuestionario de Personalidad Eficaz en Educación Secundaria (CPE-ES/Ch) de los autores Dapelo Pellerano et al., (2006) (ANEXO II). El instrumento consta de 23 ítems y una fiabilidad en el alfa de Cronbach de .85, siendo su administración individual o colectiva y de auto-aplicación, con una duración de unos 15 minutos, no siendo nunca el tiempo límite. Va destinado a adolescentes de entre 12 a 20 años,

Este cuestionario de adolescentes evalúa las dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz que se agrupan de la siguiente forma (Sánchez García- Arista, 2016):

- La dimensión Fortalezas del yo, incluye el factor Autoestima y es un indicador del grado de aceptación y satisfacción personal que los adolescentes tienen de sí mismo;
- la dimensión Demandas del yo incluye el factor autorrealización académica, describe el grado de motivación que presenta un adolescente en cuanto a los estudios y el nivel de expectativa de éxito a conseguir;
- la dimensión Retos del yo incluye el factor autoeficacia resolutive, se ven reflejados adolescentes que demuestran eficacia para el planteamiento de problemas y la toma de decisiones, y;
- la dimensión Relaciones del yo incluye el factor de autorrealización social y es un indicador del grado de facilidad que demuestra el adolescente para relacionarse con los demás y expresar de forma asertiva sus opiniones.

El reparto de los ítems se distribuye según las dimensiones de la siguiente forma:

Tabla 24.

*Distribución de los ítems del cuestionario CPE-ES/Ch según dimensiones*

Dimensiones	Ítems
Ítems Fortalezas del yo	<p>17. Me acepto como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos</p> <p>20. Creo que soy una persona valiosa para los otros</p> <p>23. En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a</p> <p>30. Me siento muy bien con mi aspecto físico</p>
Ítems Demandas del yo	<p>18. Estudio porque me interesa aprender cosas nuevas</p> <p>21. Creo que aprobaré todas las asignaturas este trimestre</p> <p>24. Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias</p> <p>27. Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación</p> <p>32. Estoy convencido/a que tendré éxito cuando trabaje</p> <p>34. Me considero un buen estudiante</p> <p>36. Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal</p> <p>38. Nadie me obliga a estudiar, estudio porque yo quiero hacerlo</p>
Ítems Retos del yo	<p>22. Cuando tengo que tomar una decisión planifico cuidadosamente lo que voy a hacer</p> <p>25. Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar</p> <p>28. Antes de tomar mis decisiones analizo las posibles consecuencias</p> <p>31. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo a resolverlo</p> <p>33. Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee</p>
Ítems Relaciones del yo	<p>19. Hago amigos con facilidad</p> <p>26. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos/as</p> <p>29. Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás</p> <p>35. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa.</p> <p>37. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa</p> <p>39. Creo con toda seguridad que tendré éxito en mis relaciones con los demás.</p>

#### 5.4. Cuestionario de competencias personales y sociales en adultos

El nombre del test es Cuestionario de Personalidad Eficaz en Adultos” (CPE-A) del autor López Pérez (2006) (ANEXO III). El instrumento consta de 30 ítems y una fiabilidad en el alfa de Cronbach de .92, siendo su administración individual o colectiva y de auto-aplicación, con una duración de unos 15 minutos, no siendo nunca el tiempo límite. Va destinado a aproximadamente entre 30 y 60.

Este cuestionario de adultos del constructo de Personalidad Eficaz, tras un análisis factorial viene constituido por cuatro factores (López Pérez, 2016):

- autorrealización laboral, incluye ítems referidos a motivación intrínseca, expectativas, atribuciones de desempeño laboral (pertenecientes a Demandas del yo) y de autoconcepto y autoestima (Fortalezas del yo);
- autorrealización social, corresponde a la esfera de Relaciones del yo, e incluye habilidades de comunicación, empatía y asertividad;
- autoestima conformada sobre todo por la esfera Fortalezas de yo, que incluye el autoconcepto y la autoestima; y
- autoeficacia resolutive perteneciente a la esfera Retos del yo, que indica el grado de afrontamiento eficaz ante los diferentes retos o tareas que se puedan presentar.

El reparto de los ítems se distribuye según las dimensiones de la siguiente forma:



Tabla 25.  
Distribución de los ítems del cuestionario CPE-A según dimensiones

Dimensiones	Ítems
Ítems Fortalezas del yo	23. Me siento muy bien con mi aspecto físico 27. Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera 31. En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a 35. Me acepto tal y como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos 39. Tengo muchas cualidades para estar orgulloso/a y satisfecho/a de mí mismo/a 43. Logro que casi todas las cosas me salgan bien 49. Creo que tengo el talento para hacer que las cosas funcionen
Ítems Demandas del yo	21. Mis éxitos en mi profesión se deben a mi esfuerzo y dedicación 25. Mi éxito en una tarea se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo 29. Tengo una buena capacidad para trabajar 33. Me considero un buen trabajador 37. Trabajo porque me gusta superar los retos que me presentan las tareas 41. Mi éxito en el trabajo se debe a mi capacidad personal 44. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo 46. Estoy convencido/a que tendré éxito cuando trabaje
Ítems Retos del yo	24. Cuando tengo que tomar una decisión, planifico cuidadosamente lo que voy a hacer 28. Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee 32. Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar 36. Controlo bien mis emociones 40. Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia
Ítems Relaciones del yo	22. Tengo pocos amigos/as porque me cuesta tratar con los demás 26. Hago amigos/as con facilidad 30. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos/as 34. Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás 38. Creo, con toda seguridad, que tendré éxito en mis relaciones con los demás 42. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos 45. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa 48. Pienso que mi fracaso en las relaciones con los demás se deben a que no le agrado a la mayoría de las personas 50. Me siento a gusto compartiendo con otras personas

### 5.5. Relación entre los instrumentos de recogida de información

Este apartado es de gran relevancia para la investigación, ya que al tratarse de un estudio que contempla unidades familiares completas con tres destinatarios posibles y con instrumentos diferentes que miden todos ellos el mismo constructo, se hace necesario conocer la relación que mantienen entre si estos instrumentos, lo que sin duda facilitará la interpretación de los resultados, identificando las posibles sinergias o disonancias en función de los destinatarios.

En la siguiente tabla se pueden diferenciar las dimensiones y subdimensiones de cada cuestionario:

Tabla 26.  
*Dimensiones de los cuestionarios*

Dimensiones	Niños (CPE-P/8-12/E)	Adolescentes (CPE-ES/Ch)	Adultos (CPE-A)
Fortalezas	Autoestima	Autoestima	Autoestima
Demandas	Autorrealización Académica	Autorrealización Académica	Autorrealización Laboral
Retos	Autoeficacia Resolutiva	Autorrealización Resolutiva	Autoeficacia Resolutiva
Relaciones	Autorrealización Social	Autorrealización Social	Autorrealización Social

La presencia de las mismas dimensiones en los diferentes grupos de edad, permiten establecer relaciones entre los distintos instrumentos para dar respuesta a uno de los objetivos propuestos, descubrir la interrelación y presencia de las dimensiones entre los diferentes miembros de las familias. La única diferencia existente es en adultos en la dimensión Demandas del yo que se adapta al contexto laboral, mientras que en niños y adolescentes se relaciona con aspectos académicos.

## 6. PROCESO DE APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Un aspecto crucial de la investigación es la aplicación del instrumento, ya que de ahí se obtendrán los datos que se analizarán posteriormente y que nos permitirán construir las conclusiones y propuestas de intervención. Dado que trabajamos con

unidades familiares y diversos cuestionarios para cada uno de los miembros de la familia, el proceso de aplicación del instrumento es complejo y requiere ser detallado minuciosamente. Se han seguido varios pasos para garantizar la calidad de la recogida de información.

Previo a la aplicación de los cuestionarios se solicitó autorización por escrito a la responsable del programa en el curso académico 2017-2018 Caixa Proinfancia de la Asociación Columbares Úrsula Rocamora (ANEXO IV) así como un consentimiento informado para las familias cuyos hijos participaron en la investigación (ANEXO V).

Por otra parte, y aunque los cuestionarios estaban publicados y eran accesibles al uso, se solicitó a la persona responsable del GOYAD, M<sup>a</sup> Eugenia Martín Palacios una autorización formal para aplicarlos en la presente investigación (ANEXO VI) y se estableció el contacto con otro de los miembros de este mismo grupo, Cristina Di Giusto Valle para facilitar los cuestionarios, los baremos y cualquier duda que pudiera surgir.

### **6.1. Proceso de pilotaje de los cuestionarios**

Esta fase es crucial en el desarrollo de la investigación, ya que supone la puesta en práctica de todo el diseño metodológico y descubrir fortalezas y debilidades del proceso de aplicación de los cuestionarios, con la clara finalidad de modificar todos los aspectos necesarios para garantizar en la medida de lo posible la calidad de la investigación.

Para realizar la prueba piloto se elige un proyecto de la misma Asociación Columbares que trabaja también con familias en situación de pobreza y/o exclusión social y con unas características muy parecidas. Concretamente se lleva a cabo el estudio piloto a todas las familias del programa “Atención integral a menores socialmente vulnerables en el municipio de Murcia” en dos pedanías diferentes. Se realiza una reunión con el responsable del programa para informarle sobre la investigación y tras su aceptación se diseña el plan de aplicación de los cuestionarios, llevándose a cabo en cuatro sesiones, dos en cada centro educativo, con la colaboración del educador responsable, el mediador cultural, una voluntaria y la

investigadora. En esta prueba piloto participaron de forma voluntaria 25 familias, de los cuales 32 niños, dos adolescentes y 24 madres y padres.

En cuanto al diseño de la metodología, el punto de partida fue la gestión de la información de las familias garantizando su confidencialidad y teniendo en cuenta la gran cantidad de información, para ello se solicita el acceso a las bases de datos de las familias participantes en la prueba piloto. Para esta fase resulta más sencillo porque la muestra inicial era de 26 familias, lo que no suponía ninguna dificultad, sin embargo, para la aplicación general era todo un reto debido al gran número de muestra inicial, por lo que se propone que sean los educadores los que realicen el registro de las familias garantizando la confidencialidad, para lo que se diseña un método de codificación, que se detallará en el apartado correspondiente.

La prueba piloto se realiza entonces, con la clara intención de evaluar la eficacia de la metodología diseñada para la correcta aplicación de los cuestionarios: la codificación, la tabla de registro de familias, los turnos de aplicación, las personas responsables de aplicar los cuestionarios, los turnos establecidos, etc. También se realiza para poner de manifiesto el nivel de claridad con el que se habían formulado las variables socioeconómicas y contabilizar el tiempo necesario de media para su cumplimentación.

El proceso diseñado en el pilotaje es el mismo que se describe en la aplicación de los cuestionarios en general, aunque se llevan a cabo algunas modificaciones, como la formación para los educadores, que fue una de las principales necesidades detectadas pues, aunque en un principio se pretendía la auto-aplicación de los cuestionarios, se encontraron muchas dificultades para que los participantes lo hicieran de forma autónoma, requiriendo así la colaboración de los educadores. Otra de las modificaciones de la prueba piloto es no solamente la presencia de un mediador cultural, sino también la traducción del cuestionario al árabe, ya que una gran parte de la población contaba con dificultades para la comprensión total o parcial del instrumento, siendo la gran mayoría de países de origen de habla árabe.

La prueba piloto tiene una utilidad incuestionable, pues permite ser flexible con la metodología inicial y adaptarla a la realidad, ya que muchas veces se plantea desde la teoría un diseño de investigación que no se corresponde con la realidad, y

en este caso su modificación es muy valiosa. El proceso de aplicación utilizado en la prueba piloto es el mismo que se explica más adelante en la fase general, sin las modificaciones que se han mencionado, por lo que en este apartado solamente se menciona para no ser redundantes con la información, aunque cabe destacar que el pilotaje es un punto clave en esta investigación, dónde a través de ensayo y error se define y rediseña toda la metodología de este estudio.

## **6.2. Traducción del cuestionario al árabe**

El importante porcentaje de personas procedentes de países de habla árabe, sobre todo de Marruecos y Argelia, hace necesario la traducción del cuestionario de adultos al árabe para asegurar la representatividad de la muestra. Previo a la traducción de un cuestionario se hace necesaria la autorización de los propietarios de los derechos de autor (Caparelli, Fernández, Saadía Otero, Steimberg, Brassesco, Campobasso, Palacios, Caro, Alberti, Rabinovich y Paulin, 2018), en consecuencia, se solicita permiso a la responsable del equipo GOYAD (ANEXO IX). Una vez que la responsable del equipo de investigación autoriza su traducción se realiza una revisión bibliográfica para conocer el proceso y los índices de calidad que se necesitan.

El traductor se convierte en un elemento fundamental para garantizar la calidad de la traducción, para ello debe cumplir una serie de requisitos como: dominar ambos idiomas (español y árabe) a nivel escrito y oral (en especial aquel a que se traduce el instrumento), haber vivido algunos años en cada una de las dos culturas, conocer y tener la fluidez de emplear ambos idiomas a un nivel de comunicación social y personal de la vida diaria, tener un adecuado conocimiento y estar habituado a la traducción (Gaité, Ramírez, Herrera y Vázquez-Barquero, 1997; González-Bueno, Calvo-Cidoncha y Sevilla-Sánchez, 2017; y Chávez-Flores, Hidalgo-Ramussen y Betanzos, 2018).

Busquets y Serra (2012) defiende que para la validación de un cuestionario en un determinado contexto se debe hacer una buena traducción con criterios de validez y sensibilidad. Para ello se realiza una doble traducción, en primer lugar, un

mediador cultural traduce el cuestionario original del español al árabe y en segundo lugar otro mediador cultural diferente al primero, traduce el cuestionario del árabe al español con el objetivo de comparar el original con este para verificar, contrastar y comprobar que se entienden de la misma forma.

Esta doble traducción se lleva a cabo por dos mediadores culturales (uno de la asociación Columbares y otro de Murcia Acoge) que cumplen todos los requisitos previamente descritos. En el proceso de traducción los dos traductores junto con otro miembro del grupo de investigación deben contrastar ambas traducciones y crean una versión conciliada en español que conserve una buena equivalencia semántica y conceptual (Mellerano- Navarro, La Pierre, García Rubio, Gusi, Collado-Mateo y Olivares, 2015)

Esta versión del cuestionario se aplica a una prueba piloto (Feldberg, Stefani, Somale y Allegri, 2016) donde se valora la pertinencia y claridad del instrumento traducido a 10 adultos participantes de la muestra que tienen un dominio de ambos idiomas, coincidiendo todos ellos en señalar que ambos criterios anteriormente mencionados se cumplen.

Cada uno de los cuestionarios se complementan con una escala de valoración tipo Likert que tiene en cuenta una gama de actitudes o factores, todas consideradas aproximadamente de igual valor, en donde los sujetos responden con diversos grados de intensidad de acuerdo o desacuerdo, en esta escala el sujeto tiene cinco opciones de respuestas, que son calificadas con puntuaciones de 1 a 5, haciendo la diferencia de intensidad de la actitud en cada sujeto (1= nada, 2= poco, 3= regular, 4= bastante y 5= mucho).

Se traduce el cuestionario al árabe (ANEXO XIII), que supone hacer accesible el instrumento a la muestra, puesto que en la prueba piloto se detecta un gran porcentaje de familias procedentes de países de habla árabe que no dominan correctamente el español y de no hacerlo supondría no garantizar la representatividad de la muestra.

### 6.3. Sistema de codificación de los cuestionarios de los miembros de la unidad familiar

En primer lugar, de forma previa a la aplicación se crea una base de datos de la población organizada por centros educativos y por unidades familiares, en las que se incluye el número de miembros de la familia y el nombre de los posibles participantes que cumplen los criterios de inclusión de la investigación.

En segundo lugar, se lleva a cabo la codificación de todos los cuestionarios por unidades familiares a partir de las hojas de registro que recogía cada educador/a con el claro objetivo de garantizar la confidencialidad y el anonimato.

Cada educador tiene que revisar el registro de familias de su centro educativo para asegurarse que está actualizado, es decir, que corresponde a la realidad y en el caso de haber sufrido alguna modificación actualizarlo. Cabe destacar que este registro es confidencial y su fin es crear la base de datos de la muestra para su posterior codificación. Los datos necesarios para la codificación de las familias Se muestran en el siguiente ejemplo:

Tabla 27.  
*Registro de familias*

Código Familia	Padre	Madre	Tutor	Niños	Adolescentes	Unidad familiar y otros	Observaciones
F01	P1 Juan	M1 Charo	X	N1 Ana N2 Juan	A1 Sara	O1 Rosario (7 miembros)	Viven en la casa de la abuela y tienen un bebe.

Todas las observaciones son importantes, ante la duda de si una información es relevante o no, es recomendable anotarla.

Con la finalidad de agrupar y clasificar a las familias, así como garantizar la confidencialidad de los datos recogidos a partir de los cuestionarios, estos se van a codificar, teniendo en cuenta la siguiente terminología:

- F = Familia
- M = Madre
- P = Padre
- A = Adolescente
- N = Niño
- T = Tutor
- O = Otro

Cada familia comparte la misma numeración, y en caso de haber más de un miembro del mismo grupo estos se numerarán correlativamente. En el caso de tratarse de Otro se indica el tipo de parentesco en el registro de familias

Los códigos se sitúan en la parte superior derecha de cada cuestionario, y se entregarán a cada educador ya codificados y con una nota pequeña en cada cuestionario con el nombre de cada participante y ordenado por montones en: niños, adolescentes y adultos. La nota con el nombre se quitará antes de entregarlo, ya que simplemente se pone para facilitar el proceso de identificación y de aplicación del cuestionario sea más rápido. Siempre se tendrán cuestionarios en blanco por si fuera necesario, o si hubiera algún miembro de la familia que no se contemplaba al principio. Cada educador tendrá un registro de las familias en función de los menores con los que trabaja.

Ejemplo de codificación para los cuestionarios en función del registro de familias anteriormente descrito, en la siguiente figura:

Familia número 1 Zona		
El padre Juan:	La madre, Charo:	La niña, Ana:
F 0 1 3 P 1	F 0 1 3 M 1	F 0 1 3 N 1
El niño, Juan:	La adolescente, Sara:	La abuela, Rosario:
F 0 1 3 N 2	F 0 1 3 A 1	F 0 1 3 O 1

Figura 5. Ejemplo de codificación de una familia

#### 6.4. Proceso de formación de los educadores de Columbares implicados en la aplicación de los instrumentos de recogida de información.

Debido al gran número de muestra a la que se aplica el cuestionario, se requiere la colaboración de distintos profesionales, más concretamente de los educadores de los niños y adolescentes. Para la unificación del proceso se establece un protocolo de aplicación y se lleva a cabo una sesión formativa con todos los educadores.



#### 6.4.1. Elaboración de un protocolo de aplicación

En primer lugar, se informa a los responsables de la Asociación Columbares de la intencionalidad de realizar la investigación en el programa Caixa Proinfancia y tras su aprobación, se lleva a cabo un consentimiento informado formalmente por parte de la responsable del programa en cuestión.

Para la elaboración del protocolo se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- El procedimiento de aplicación del instrumento de recogida de información se lleva a cabo en una sola sesión por cada grupo de edad (niños, adolescentes y adultos), en los centros educativos dónde se llevan a cabo las actividades de refuerzo educativo y ocio.
- Primero de todo, se convoca a las familias y se les explica cuál es el objetivo de la investigación y se les informa de que su participación en el estudio es voluntaria. Para que los menores puedan cumplimentar el cuestionario es imprescindible que un miembro adulto de la familia firme el consentimiento informado como requisito fundamental.
- En el caso de los centros de primaria se convoca a los adolescentes en una sesión diferente a la de adultos y en el caso de los centros de secundaria los niños se citan juntamente con los adultos. Al comienzo de cada sesión se leen las instrucciones que figuran en parte superior del cuestionario y se aclaran las dudas que puedan surgir, prestando especial atención a los casos dónde se requiere un cuestionario en árabe y/o la presencia del mediador cultural. Se les informa de que no existen respuestas incorrectas y de la importancia de su sinceridad, así como que los cuestionarios son anónimos.
- Cuando todo queda claro y una vez asegurado de que entienden el proceso pueden comenzar a cumplimentar el cuestionario, estando pendiente de cualquier incidencia que pudiera surgir y resolviendo de forma individual las dudas surgidas. En todo el proceso los educadores de cada centro están presentes y colaboran de forma voluntaria con la aplicación del cuestionario.
- Aunque en un primer momento se estableció que los cuestionarios se cumplimentaban bajo la supervisión de un educador, después del bagaje de la prueba piloto y tras descubrir las incompatibilidades laborales para acudir

en horario de tarde, se establece que se podrá llevar el cuestionario a casa por mediación de un adulto, si esto no fuera posible se procederá introduciendo el cuestionario en un sobre y enviándolo a través del menor.

- Si algún participante decide no ser parte del estudio o no se encuentra en las circunstancias para hacerlo de forma adecuada, se indicará cual ha sido la causa: desmotivación, falta de interés, síntomas de consumo de drogas, medicamentos, falta de concentración o comprensión...
- El cuestionario de adultos se ha traducido al árabe y validado para facilitar a las personas que proceden de países en los que se habla esta lengua, por lo que, a las personas con nacionalidad marroquí, argelina o cualquier otra de habla árabe, se les aplicará este cuestionario preferiblemente. Debido a que el árabe es una lengua con una alta presencia en esta muestra, habrá siempre un mediador cultural de este idioma, que les introducirá al cuestionario y solucionará todas las dudas que puedan surgir.
- En el caso de otras familias o algún miembro de la familia que tenga dificultades con el español, se comunicará con la suficiente antelación para cumplimentar el cuestionario con un mediador intercultural de la lengua que se precise.
- Cada uno de los cuestionarios se imprime en un solo folio, formato folleto, sin embargo, si alguno de los niños, adolescentes o adultos tiene problemas de visión se le imprimirá en un tamaño mayor, adaptado a sus necesidades. De la misma forma si algún niño, adolescente, adulto o miembro de la unidad familiar participante del estudio, tiene dificultades de comprensión, los educadores pueden ayudar siempre de forma objetiva y teniendo en cuenta las pautas que veremos a continuación. Anotando siempre en observaciones si se detecta que no ha comprendido bien el cuestionario o si tiene necesidades educativas especiales.

Se redacta un protocolo de aplicación de los cuestionarios para todos los colaboradores (ANEXO VII) y uno específico dirigido a los mediadores culturales (ANEXO XIV) con el fin de homogeneizar el proceso de unificar los criterios que eviten cualquier posible condicionamiento por parte de estos a los participantes.

Aunque el cuestionario está traducido al árabe, los mediadores culturales son necesarios para la introducción y explicación, así como si alguna cuestión genera duda e intervendrán procediendo de la siguiente forma, teniendo en cuenta las consideraciones de Villano y Riccio (2008):

- Escoger un lugar apropiado teniendo en cuenta, en la medida de lo posible la temperatura de la sala, la comodidad de la silla, la calidez del ambiente, la luminosidad y evitar lugares comúnmente frecuentados, así como distracciones visuales y sonoras (timbre, teléfonos, ruidos de obras...);
- no hablar muy rápido y explicar bien las cosas, incluso cuando se habla el mismo idioma existen otras barreras como la edad, las clases sociales, el país, el nivel de educación. Tener muy claro lo que se quiere comunicar y expresarlo con claridad;
- el no escuchar bien supone una barrera verbal, hay que poner mucha atención en lo que dicen y solo hay que responder a la cuestión que plantea siempre de forma clara y objetiva, nunca dando una opinión;
- evitar las suposiciones y los prejuicios, nunca se da nada por hecho. Si hay alguna duda por parte del mediador intercultural se pregunta nuevamente hasta tenerlo claro;
- estar alerta a las posibles diferencias de percepción, ser flexible y si no comprenden la idea expresarla de distinta forma hasta su entendimiento, sin facilitar o condicionar la respuesta;
- tener en cuenta la comunicación no verbal, los gestos, las expresiones faciales, el lenguaje corporal, el tono de voz...

Igualmente deberán tener en cuenta estas instrucciones los colaboradores y educadores que participen en la aplicación del cuestionario. En definitiva, el objetivo es que respondan al cuestionario sin influir en su opinión, por ello es muy importante no dar opiniones y limitarse a que entiendan la cuestión. Es preferible explicarlo de diferentes formas para evitar condicionar su respuesta, aunque esto conlleve un poco más de tiempo, pues lo importante es que el cuestionario se cumplimente desde su propia realidad personal.

Una vez que han cumplimentado el cuestionario hay que comprobar que se ha contestado todo, ya que de dejarse alguna pregunta sin completar es posible que se invalide todo el cuestionario. Una cuestión de relevancia es buscar el espacio-tiempo adecuado para que se cumplimente de forma tranquila, avisándoles para que no les tome desprevenidos y que se tomen el tiempo que sea necesario.

Uno de los aspectos fundamentales sobre el que se insiste es que el cuestionario es totalmente anónimo y externo a la Asociación Columbares, más concretamente de la Universidad de Murcia y que los resultados tienen por objetivo conocer mejor la situación de las familias en la Región de Murcia, por lo que es muy importante su participación.

Una vez aplicado el instrumento y analizado los resultados se establecerán diferencias en cuanto al nivel de competencias personales y sociales en niños, adolescentes y adultos. También se incluyen cuestiones sociodemográficas para conocer la repercusión e influencia de diferentes aspectos relevantes como la ocupación, el número de miembros en la familia, país de procedencia, tiempo que lleva en el programa, etc. De forma general se utiliza una metodología flexible que se adapte a la consecución de los objetivos, modificando aquellos aspectos que sean necesarios para que exista una coherencia entre lo que se propone alcanzar y lo que se alcanza.

#### **6.4.2. Sesión formativa**

La sesión formativa pretende establecer unas pautas comunes dirigidas a los educadores que van a colaborar en la aplicación de los cuestionarios, atendiendo a todos los aspectos mencionados en el apartado anterior. Por una parte tiene como objetivo que los educadores conozcan de primera mano cuál es el procedimiento y las normas que garantizan que la investigación se lleve a cabo con los indicadores de calidad que se han preestablecido: facilitando el registro de las familias, la codificación de los cuestionarios para garantizar el anonimato de las familias y que estas reciban la información correspondiente que les permita conocer la finalidad de la investigación y así cumplimenten el cuestionario de forma correcta. Por otra parte,

pretende servir de guía y orientación para homogeneizar el proceso de aplicación y unificar los criterios que eviten cualquier condicionamiento de las respuestas por parte de los educadores a los participantes.

La colaboración de los educadores que trabajan el día a día con las familias y que conocen más de cerca su situación es fundamental. La formación se lleva a cabo en una sola sesión con una duración aproximada de 40 minutos en la que participan de forma voluntaria todos los educadores de cada centro educativo; en el caso de aquellos que no pueden asistir a la formación, reciben una formación individual con el fin de garantizar en la medida de lo posible el éxito de la tarea. Al finalizar la formación se les entrega en formato papel un resumen que incluye los aspectos más relevantes y la información necesaria, así como el contacto correspondiente para resolver cualquier duda a lo largo del proceso.

La formación se inicia informando sobre objetivos y contenidos de la investigación que se lleva a cabo y que la colaboración en la aplicación de los cuestionarios es totalmente voluntaria, es decir, nadie está obligado a aplicar los cuestionarios, y no tiene ninguna consecuencia no contribuir a la investigación. Aunque la colaboración de los educadores en la aplicación de los cuestionarios es muy importante, es preferible que solamente aquellos que los deseen de forma voluntaria lo lleven a cabo, de lo contrario la aplicación de los cuestionarios está destinada al fracaso.

En cuanto a los aspectos organizativos de la sesión, el lugar dónde se lleva a cabo la formación es en la sala de juntas de la Asociación Columbares, el día 16 de enero de 2018 de 11:30 a 12:10. Los objetivos son: informar a los educadores de los objetivos de la investigación, motivar a los educadores para su participación en el estudio y facilitarle la información necesaria para la adecuada aplicación de los cuestionarios.

El material utilizado en esta sesión se recoge en una carpeta: el plan de investigación, los cuestionarios, las hojas de registro de familias, el protocolo de aplicación de los cuestionarios y la codificación de los cuestionarios. La información anteriormente mencionada se encuentra accesible después de la sesión y se le entrega a cada educador/a el “Protocolo de aplicación general de los cuestionarios”.

Para facilitar la organización del tiempo y el ajuste de este a las diversas tareas y contenido a tratar, se elabora el siguiente cronograma:

- **11:30 - 11:35** Salutación y bienvenida.
- **11:35 – 11:45** Presentación del proyecto de investigación de la tesis doctoral, incluyendo el trabajo que van a realizar los educadores.
- **11:45 – 11:50** Criterios de inclusión del estudio, para aclarar cuál es la muestra objeto de nuestra investigación.
- **11:50 – 11:55** Hoja de registro y codificación de las familias, ofreciendo las pautas necesarias a los educadores para incluir a las familias en el estudio de forma anónima.
- **11:55 -12:00** Protocolo de aplicación de los cuestionarios, dónde se dan unas pautas generales para un correcto desarrollo.
- **12:00 -12:10** Dudas y cierre de la sesión.

Al finalizar se le da a cada educador un documento con los aspectos clave que deben tener en cuenta para el éxito de la aplicación de los cuestionarios (ANEXO VII), así como la información de contacto donde acudir para solventar cualquier duda que pudiera surgir.

Una evaluadora externa lleva a cabo un registro de la sesión con una escala de evaluación cerrada y otra abierta, anotando las cuestiones que pudieran surgir (ANEXO VIII). De la evaluación cerrada se desprende un cumplimiento riguroso de la temporalización, un nivel de asistencia medio, alto nivel de participación y motivación, un ajuste de los materiales entregados a los contenidos propuestos, respondiendo a todas las cuestiones y atendiendo a todos los objetivos de forma clara. Al hilo, los datos recogidos de la evaluación abierta y en la línea con la evaluación cerrada los educadores asistentes muestran una implicación y una predisposición muy favorable, en la que reflejan las dudas que tienen y hacen sus aportaciones.

## 6.5. Cronograma del proceso del proceso de aplicación

El proceso de aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo en diferentes sesiones, en cada una de ellas participaban los padres, madres o tutores, los adolescentes y los niños de cada unidad familiar. El número de sesiones y la temporalización es la siguiente:

Tabla 28.

*Calendario de trabajo del proceso de aplicación, año 2018*

	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio
Beniaján Primaria	8 sesiones				
El Palmar Primaria		6 sesiones			
Torreagüera Primaria		2 sesiones	2 sesiones		
San José de la Vega			6 sesiones		
Beniaján Secundaria				6 sesiones	
El Palmar Secundaria					2 sesiones
Torreaguera Secundaria					4 sesiones

El número de sesiones es diferente en función del centro educativo y el número de personas registradas en el documento “Registro de familias”. En cada sesión está presente al menos el educador de cada grupo, una voluntaria, el mediador cultural y la responsable de la investigación, siendo un total de 28 personas (teniendo en cuenta que algunos educadores estaban en dos centros educativos diferentes y por tanto en dos grupos) contando también con algunos alumnos de prácticas que colaboraron en la aplicación.

## 7. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

Según Hernández et al., (2010) una variable es una propiedad cuya variación es susceptible de medirse u observarse. Es necesario discernir la relación entre las variables predictoras y las variables criterio. La variable predictora varía y es la causa “supuesta” de la variable criterio”, es decir, la variable predictora se convierte en la que tiene o guarda relación lógica con la variable criterio (Kerlinger y Lee, 2002).

Teniendo como base los objetivos de la investigación las variables predictoras en los tres cuestionarios corresponden a la primera parte del cuestionario, variables

sociodemográficas, mientras que el constructo de Personalidad Eficaz está vinculado con las variables criterio.

En las siguientes tablas (Tabla 29, Tabla 30 y Tabla 31) se presentan la relación de las variables con las dimensiones del cuestionario:

Tabla 29.  
*Variables predictoras y criterio en niños*

Variables predictoras	Edad	Sexo
	Tiempo en Columbares	Nacionalidad
	Idiomas	Número de personas que viven en
	Número de hermanos	Posición que ocupan entre sus hermanos
	Barrio, pedanía o pueblo.	Apoyo social o familiar
	Curso	Cursos que ha repetido
	Colegio	Asignatura preferida
	Media de notas del curso anterior	
Variables criterio	Fortalezas del yo:	Autoestima
	Demandas del yo:	Autoestima académica
	Retos del yo:	Autonomía resolutiva
	Relaciones del yo:	Autorrealización social Autonomía social

En el cuestionario de adolescentes (ANEXO XI), con respecto al de niños (ANEXO X) se añaden otras variables relacionadas con formación superior y situación laboral, ya que en la prueba piloto se detecta que muchos adolescentes trabajan.



Tabla 30.  
*Variables predictoras y criterio en adolescentes*

Variables predictoras	Edad	Sexo
	Tiempo en Columbares	Nacionalidad
	Idiomas	Número de personas que viven casa
	Número de hermanos	Posición que ocupan entre sus hermanos
	Barrio, pedanía o	Apoyo social o familiar
	Curso	Cursos que ha repetido
	Estudios	Trabajo
Variables criterio	Fortalezas del yo:	Autoestima
	Demandas del yo:	Autorrealización académica
	Retos del yo:	Autoeficacia resolutiva
	Relaciones del yo:	Autorrealización social

El cuestionario de adultos (ANEXO XII) lleva todo el peso de las variables socioeconómicas relacionadas con el nivel formativo, la situación laboral, la ocupación, características y situación de la vivienda, fuentes principales de ingresos y diversidad funcional:

Tabla 31.  
*Variables predictoras y criterio en adultos*

Variables predictoras	Edad	Sexo
	Tiempo en Columbares	Nacionalidad
	Tiempo en España	Idiomas
	Número de personas que viven en casa	Personas que conviven en la unidad familiar
	Barrio, pedanía o pueblo.	Nivel de estudios
	Situación laboral	Ocupación
	Situación de la Vivienda	Ingresos familiares
	Diversidad funcional	Diversidad funcional en hijo
	Variables criterio	Fortalezas del yo:
Demandas del yo:		Autorrealización académica
Retos del yo:		Autoeficacia resolutiva
Relaciones del yo:		Autorrealización social

## 8. PROCESO DE INVESTIGACIÓN Y CALENDARIO DE TRABAJO

En este apartado se especifican las características que rodean el proceso de investigación, detallando las fases que se han desarrollado y un calendario de trabajo que refleja la temporalización de esta tesis doctoral.

Para Carvajal (2010) el proceso de investigación es dinámico, cambiante y continuo y se compone de etapas que derivan unas de otras. Aunque la investigación se desarrolla en etapas, no todos los componentes son necesariamente secuenciales, siendo la flexibilidad un aspecto fundamental a tener en cuenta durante todo el proceso, dónde las modificaciones tienen lugar siempre y cuando sean necesarias.

#### *Fase I: Revisión documental*

Una vez seleccionado el tema objeto de estudio se realiza una primera revisión documental con el objetivo de conocer el estado actual de competencias personales y sociales en familias en situación de pobreza y exclusión social. Esta revisión documental se llevó a cabo a través de diferentes bases de datos tanto digitales como físicas en las cuales se consultaron y analizaron diversos documentos científicos sobre esta temática, lo que sirvió para descubrir que no existen estudios de competencias personales y sociales con familias en situación de pobreza y/o exclusión social en general, y más concretamente en la Región de Murcia.

#### *Fase II: Planteamiento del problema de investigación*

El contraste de diferentes documentos sobre la temática de estudio permitió conocer la importancia que tienen las competencias personales y sociales, así como el efecto perjudicial que tiene un desarrollo negativo de estas competencias en los individuos. Por otra parte, esta revisión desvela unos datos alarmantes en cuanto a la tasa AROPE en la Región de Murcia, ya que como refleja la ECV (2017) en el año 2018 Murcia alcanzó un 32,7% frente al 26,1 nacional (INE, 2019).

Considerando toda esta información surge la inquietud de conocer si las competencias personales y sociales se transmiten de padres a hijos, y más allá si existen perfiles concretos de Personalidad Eficaz dentro de este colectivo. Las cuestiones anteriormente mencionadas suponen la formulación del problema de investigación y el objetivo general.

#### *Fase III: Elaboración del marco teórico*

Posterior a la primera revisión documental, se lleva a cabo otra más concreta y considerando el problema de investigación y los objetivos: competencias personales

y sociales, pobreza y exclusión social, el constructo de Personalidad Eficaz, la construcción de la personalidad, el papel de la familia en la construcción de la personalidad y en la adquisición de las competencias personales y sociales. Una vez revisada la literatura más relevante, consultada y recopilada se procede a la construcción del marco teórico.

*Fase IV: Selección del instrumento de recogida de información.*

Para la selección del instrumento de recogida de información se establecieron unos criterios de inclusión/exclusión y tras una búsqueda en diferentes bases de datos se aplicaron estos criterios, valorando muy positivamente la validez y fiabilidad del instrumento, así como una batería de ítems reducida y un lenguaje claro y sencillo. Una vez seleccionado el instrumento y teniendo presente el marco teórico se incluyeron variables sociodemográficas adaptadas a cada cuestionario: niños, adolescentes y adultos. Se llevo a cabo una prueba piloto en dos zonas diferentes donde se aplicó este cuestionario con el objetivo de valorar la pertinencia y la claridad de las variables, y una vez analizados los resultados se modifican diferentes aspectos teniendo en cuenta el bagaje del pilotaje y dando lugar al cuestionario final.

*Fase V: Selección de la población y muestra*

Para la selección de la muestra: familias en situación de pobreza y/o exclusión social se establece el tamaño de esta, para ello selecciona una de las zonas con las que trabaja una asociación. Resulta complicado acceder a una muestra que incluye información tan sensible como son las familias que se encuentran en situación de pobreza y exclusión social por lo que la implicación de la asociación y de los educadores que trabajan con las familias se considera de vital importancia. La selección de la muestra atiende a unos criterios previamente establecidos.

*Fase VI: Aplicación del instrumento y recogida de información*

El proceso de aplicación del instrumento y de recogida de información tuvo una duración de cinco meses, durante los cuales se asistía semanalmente a los diferentes centros y se citaba a adultos, adolescentes y niños en diferentes turnos y en sesiones de no más de 10 individuos. Esta fase supuso también la formación a los educadores, la citación telefónica de los participantes en el estudio y las visitas a los centros,

teniendo en cuenta el periodo que transcurría cuando uno de los elementos muestrales no podía asistir a cumplimentar el cuestionario de forma presencial por algún tipo de incompatibilidad (laboral, académica...) y transcurría un tiempo desde que se le entregaba el sobre cerrado con el cuestionario hasta que procedía a su devolución.

*Fase VII: Organización y análisis de datos*

Los datos que se obtuvieron a partir del instrumento de recogida de información son de tipo cuantitativo. En primer lugar, se llevó a cabo la construcción de una matriz de datos y posteriormente y tras finalizar el proceso de aplicación del instrumento se codificaron los resultados y se volcaron a una base de datos, para su análisis con el programa estadístico SPSS, versión 19.

*Fase VIII: Conclusiones y discusión*

En último lugar, tras el análisis de los datos se redactan las conclusiones, la discusión, las implicaciones y las líneas futuras de la investigación, y tras valorar los resultados y desvelar las conclusiones más importantes, una de las líneas futuras que se prevé es la creación de un programa de intervención con familias para trabajar las competencias personales y sociales adaptado a sus necesidades.

El proceso de investigación descrito anteriormente se llevó a cabo durante los cursos 2015-2019 y se refleja visualmente en la siguiente tabla el calendario de trabajo de cada una de las fases:

Tabla 32.

*Cronograma del proceso de investigación realizado*

Años	2015		2016		2017		2018		2019		2020			
Meses	9/12	1/4	5/8	9/12	1/4	5/8	9/12	1/4	5/8	9/12	1/4	5/8	9/12	1/1
Revisión bibliográfica	█													
Formulación problema de investigación	█													
Elaboración del marco teórico.	█													
Elaboración del marco empírico	█													
Selección de los cuestionarios		█												
Selección de la muestra			█											
Prueba piloto				█										
Aplicación de los cuestionarios							█							
Volcado de datos								█						
Tratamiento estadístico de los datos.									█					
Discusión										█				
Conclusiones											█			
Revisión general												█		
Depósito de la tesis														█

## 9. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

Para el tratamiento estadístico de los datos se eligió el paquete SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 19.0 por considerarse uno de los programas más usados debido a que es uno de los más completos y accesibles que permite procesar y trabajar con gran diversidad de datos.

El tratamiento estadístico de los datos procedentes del instrumento de recogida de información se llevó a cabo en ocho fases: organización de datos, vaciado de datos, análisis de fiabilidad de Cronbach, análisis factorial, análisis de normalidad, análisis descriptivo e inferencial, análisis clúster y análisis de correlación de Spearman.

Por último, se clasifican los cuestionarios por zonas para su posterior vaciado a la matriz de datos y análisis con el programa estadístico SPSS.

### 9.1. Proceso de creación de la base de datos y posterior codificación de los cuestionarios

En primer lugar, se les hace entrega a los educadores y educadoras de un archivo en formato digital con la información que aparece más adelante (Tabla I) para facilitar el registro de las familias y con el claro propósito de unificar y homogeneizar la muestra de nuestra investigación.

Cabe destacar que este registro es confidencial y su fin es crear la base de datos de la muestra para su posterior codificación. Los datos necesarios para la codificación de las familias son los siguientes:

- El nombre y el primer apellido del padre y/o de la madre. En caso de que estén divorciados (separados o no vivan juntos), se registran ambos siempre y cuando tengan relación habitual con sus hijos, aunque no compartan la misma unidad familiar (especificando en todo momento en el registro de familias la situación en la que se encuentran), en el caso de que vivan solo con un progenitor y no tengan relación frecuente con él, se anota solamente la persona con la que convivan.

- El nombre y el primer apellido del tutor y/o tutora, en caso de que no vivan con sus padres. Si viven con el tutor o tutores y tienen contacto frecuente con los progenitores, se registran todos.
- El nombre y el primer apellido de los niños que están en el programa con edades comprendidas entre 8 y 12 años (o que tienen 7 años, pero cumplen 8 ese mismo año, o que tienen 13 pero están en primaria). Si tienen hermanos que no van al programa Caixa Proinfancia, pero están en este rango de edad también se incluyen.
- El nombre de todos los adolescentes de 12 a 20 años, estén o no estén en el programa Caixa Proinfancia.
- Número de personas que componen la unidad familiar, especificando si viven con los abuelos, tíos...
- Se anotarán todas las observaciones pertinentes a la composición familiar relevantes para la investigación de las que se tenga constancia: diversidad funcional, drogadicción... En definitiva, cualquier aspecto que se considere de interés con relación a los objetivos de la investigación.
- Es recomendable preguntar si algún miembro tiene problemas de visión para adaptar el cuestionario, o si tiene dificultades con el idioma español para facilitar un mediador cultural.

Para el control de la muestra previo a la aplicación y durante el proceso se hace necesario que cada educador revise y cumplimente el registro de familias de su centro educativo, en el momento de aplicación de los cuestionarios, ya que pasa algún tiempo desde que se completa el registro y puede haber cambios. Por ello deben asegurarse de que esta actualizado en el caso de haber sufrido alguna modificación (baja o alta de alguna familia).

El objetivo es que todos los miembros de la unidad familiar rellenen el cuestionario, no solamente la madre y/o el padre, también si viven con la abuela o el abuelo, la tía o el tío, la pareja del progenitor, etc. Es necesario tener en cuenta que exista un cuestionario adaptado a su grupo de edad y la persona en cuestión tenga la capacidad suficiente o se encuentre en las circunstancias propicias para su cumplimentación. La participación en el estudio es totalmente voluntaria, por lo que

si deciden no hacerlo están en todo su derecho, es preferible que si lo hace sean sinceros y se tomen su tiempo.

## 9.2 Organización y vaciado de datos

Una vez que los educadores han cumplimentado el registro de familias, se procede a la codificación de los cuestionarios. Con la finalidad de agrupar y clasificar las familias, así como garantizar la confidencialidad de los datos recogidos a partir de los cuestionarios, estos se codifican mediante un código alfanumérico compuesto por seis dígitos atendiendo a los siguientes criterios:

Tabla 33.  
*Codificación de los cuestionarios*

Dígitos	Criterios	Código
Tres primeros	Según la familia	Se asigna un número por cada familia, según el centro educativo al que pertenezca.
Cuarto	Según el centro educativo	Se asigna una letra a cada centro educativo
Quinto	Según la persona que cumplimenta el cuestionario	Madre (M) Padre (P) Tutor (T) Niño (N) Adolescente (A) Otro (O)
Sexto dígito	Según el número de personas de la misma categoría	El número depende de la cantidad de personas que hay en una misma categoría.

Una vez codificados los cuestionarios se elaboraron tres matrices en el programa SPSS para volcar los datos recogidos, uno por cada cuestionario (niños, adolescentes y adultos). La primera parte del cuestionario recoge variables socioeconómicas que se codifican en la matriz como variables cualitativas de medida nominal y en la segunda parte de competencias personales y sociales se crean valores numéricos codificados como variables cuantitativas de medida ordinal que son los ya preestablecidos según la escala tipo Likert de cada dimensión del cuestionario sobre competencias personales y sociales.



### 9.3. Análisis de fiabilidad de Cronbach

Una vez realizadas las matrices de datos en el SPSS se realiza el análisis de fiabilidad alfa de Cronbach con la finalidad de conocer la consistencia interna del cuestionario de Personalidad Eficaz en niños, adolescentes y adultos.

El Alfa de Cronbach es un coeficiente que se utiliza para medir la fiabilidad de una escala, a través de la consistencia interna, que se basa en las correlaciones entre distintos ítems dentro de la misma prueba, midiendo si estos derivan en resultados similares en un supuesto general, es decir, si el instrumento lleva a cabo mediciones estables. La consistencia interna posee un rango entre cero y uno, una regla general de las diferentes que existen para describir su magnitud es la siguiente (Tabla 34):

Tabla 34.  
*Alfa de Cronbach: consistencia interna*

Alfa de Cronbach	Consistencia interna
$\alpha \geq .9$	Excelente
$.9 > \alpha \geq .8$	Bueno
$.8 > \alpha \geq .7$	Aceptable
$.7 > \alpha \geq .6$	Dudoso
$.6 > \alpha \geq .5$	Pobre
$.5 > \alpha$	Inaceptable

George y Mallery (2003)

Los tres análisis de fiabilidad del instrumento de recogida de información tienen un alfa de Cronbach superior a .7 por lo que la consistencia interna de forma general es aceptable. Más concretamente y como se puede ver a continuación el alfa de Cronbach del cuestionario de niños es de ,857, lo que indica que tiene una confiabilidad buena (Tabla 35).

Tabla 35.  
*Estadísticos de fiabilidad, niños*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº d elementos
,857	,860	22

El alfa de Cronbach para el cuestionario de Personalidad Eficaz en adolescentes, como podemos apreciar a continuación es de ,959 lo que supone una confiabilidad perfecta (Tabla 36).

Tabla 36.  
*Estadísticos de fiabilidad adolescentes*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,959	,952	21

Por último, el análisis de fiabilidad alfa de Cronbach para el cuestionario de adultos tiene una puntuación de ,799 por lo que podemos decir que tiene una consistencia interna buena (Tabla 37).

Tabla 37.  
*Estadísticos de fiabilidad adultos*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,799	,831	30

#### 9.4. Análisis factorial

Este análisis representa las relaciones entre un conjunto de variables y plantea que estas relaciones encuentran una explicación a partir de diferentes variables no observables que se denominan factores, siendo el número de factores menores que el de variables (Ferrando y Anguano-Carrasco, 2010).

El análisis factorial se llevó a cabo con el programa estadístico SPSS con el objetivo de reducir el número de variables sin que esto afecte determinantemente a los resultados. Se realiza la media de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Barlett en los ítems del cuestionario para niños, adolescentes y adultos. En los tres análisis la prueba KMO es mayor que 0,05 y Barlett menor a 0,05, por lo que existe posibilidad de relacionar entre los ítems de los cuestionarios, como se puede ver a continuación en las siguientes tablas (Tabla 38, Tabla 39 y Tabla 40):

Tabla 38.

*Análisis factorial en niños*

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,821
	Chi-cuadrado aproximado	1005,853
Prueba de esfericidad de Bartlett	Gl	231
	Sig.	,000

Tabla 39.

*Análisis factorial en adolescentes*

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,777
	Chi-cuadrado aproximado	1016,271
Prueba de esfericidad de Bartlett	Gl	253
	Sig.	,000

Tabla 40.

*Análisis factorial en adultos*

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,865
	Chi-cuadrado aproximado	2305,876
Prueba de esfericidad de Bartlett	Gl	435
	Sig.	,000

## 9.5. Análisis de normalidad

Se realiza la prueba de normalidad con el objetivo de conocer si la población a la que pertenece la muestra sigue una distribución normal o no, para descubrir así la pertinencia de utilizar técnicas de estadística paramétrica o no paramétrica. Se ejecuta el análisis de homocedasticidad en cada uno de los cuestionarios para ver si los grupos analizados tienen la misma varianza y aceptar o rechazar la hipótesis nula.

Cuando la muestra es mayor de 50 se tiene en cuenta la prueba de Kolmogorow-Smirnov y en todas las variables de los tres instrumentos (niños, adolescentes y adultos) se obtienen valores menores a ,005, por lo que se rechaza la hipótesis nula. Dado que la muestra no posee una distribución normal, en el análisis de datos se utilizarán estadísticas no paramétricas.

## 9.6. Análisis descriptivo e inferencial

Como ya se ha mencionado, debido a que la población no se distribuye con normalidad se aplican técnicas no paramétricas, en concreto un análisis descriptivo y un análisis inferencial bivariado con las pruebas de Kruskal-Wallis y Mann-Whitney. Por una parte, en el análisis descriptivo se obtienen datos generales de competencias personales y sociales en niños, adolescentes y adultos, en los que se elaboran tablas y gráficas que incluyen la media, la mediana, la desviación típica y el porcentaje de los ítems relacionados con las competencias, con el objetivo de un mayor entendimiento. Por otra parte, el análisis inferencial se realiza para comprobar si hay diferencias estadísticas significativas con respecto a las variables implicadas: Fortalezas del yo, Retos del yo, Demandas del yo y Relaciones del yo.

El análisis inferencial tiene por objetivo conocer la relación entre variables predictoras (variables sociodemográficas) y las variables criterio (competencias personales y sociales) para poder establecer diferencias y semejanzas entre los diferentes grupos de edad.

## 9.7. Análisis clúster

Tras los análisis descriptivos e inferenciales, se realizan análisis de conglomerado o análisis clúster, con el objetivo de identificar grupos de individuos a partir de la información incluida en los instrumentos de recogida de información, por una parte, a través de las dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz (variables criterio) y por otra, con las variables sociodemográficas incluidas en el cuestionario (variables predictoras).

Se realiza en análisis clúster para encontrar una clasificación que agrupe un número de sujetos dentro de un grupo, de manera que los individuos que se encontrarán dentro de este sean similares en algunos aspectos y diferentes a otros grupos (Aldenderfer y Blashfield, 1984).

## 9.8. Coeficiente de correlación de Spearman

Finalmente, para conocer la interrelación existente entre el nivel de Personalidad Eficaz que presentan los adultos en las unidades familiares (padres, madres y tutores) y el que obtienen los niños y adolescentes, se lleva a cabo una correlación bivariada, que se realiza por medio del coeficiente de correlación de Spearman, para descubrir si efectivamente existe relación entre ellos.

La correlación se basa en la asociación lineal, es decir, que cuando los valores de una variable aumentan o disminuyen, los valores de la otra variable siguen la misma tendencia de manera proporcionada, lo que implica que, al realizar un gráfico de puntos con estas variables, si la nube de puntos se asemeja a una diagonal sí que existiría correlación entre las variables (Martínez Ortega, Tuya Pendás, Martínez Ortega, Pérez Abreu y Cánovas, 2009).

El tipo de correlación utilizada en esta investigación es la correlación de Spearman, debido a que las variables no siguen una curva normal (Camacho-Sandoval, 2008). En primer lugar, se hace una comparación entre el nivel general de Personalidad Eficaz con los mismos miembros de una familia y posteriormente si existen coherencia entre cada una de las variables criterio (Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones del yo). Por último, se comparan si existen diferencias entre cada una de las categorías, relacionando los resultados de los adultos con los de los niños y adolescentes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aldenderfer, M.S., y Blashfield, R.K. (1984), *Cluster análisis*. California: Sage.
- Ander- Egg, E. (1990) *Técnicas de Investigación Social*. Mexico: Humanitas.
- Arias-Gómez, J., Villasis-Keever, M.A., y Miranda Novales, M.G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2). 201-206.
- Arraño Muñoz, M. (2014). *Evaluación del constructo de la personalidad eficaz enriquecido con el modelo integrativo supraparadigmático, en población adolescente entre 14 y 18 años*. (Tesis doctoral) Universidad de Oviedo, Oviedo.

- Argibay, J.C. (2009) Muestra en investigación cuantitativa. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), 13-29.
- Baeza Martín, R. (2015). *La personalidad eficaz en pacientes con síntomas ansioso-depresivos*. (Tesis doctoral) Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Betina, A., Castro, A. y Contini, N. (2009). Habilidades Sociales preescolares: una escala para niños en contextos de pobreza. *Revista de Psicología*, 27(1), 2-28-
- Busquets, M. y Serra, R. (2012). Validación del cuestionario International Consultation on Incontinence Questionnaire Short-Form (ICIQ-SF) en una población chilena usuaria del Fondo Nacional de Salud (FONASA). *Rev Med Chile*, 140(1), 340-346.
- Camacho-Sandoval, J. (2008). Asociación entre variables: correlación no paramétrica. *Acta Médica Costarricense*, 50(3), 144-146.
- Capparelli, I., Fernandez, M., Otero, M. S., Steimberg, J., Brassesco, M., Campobasso, A., ... & Paulin, F. (2018). Traducción al español y validación del cuestionario Saint George específico para fibrosis pulmonar idiopática. *Archivos de Bronconeumología*, 54(2), 68-73.
- Cortés Luengo, V.M. (2016) *Tipologías modales multivariadas en personalidad eficaz en población infantil de 8 a 12 años: estudio comparativo entre población chilena y española*. Tesis doctoral. Madrid: Biblioteca Complutense. Universidad Complutense Madrid.
- Dapelo Pellerano, B., Marcone Trigo, R., Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., y Fernández Zapico, A. (2006). Adaptación chilena del cuestionario de personalidad eficaz para adolescentes. *Psicothema*, 18(1), 130-134.
- Díaz de Rada, V., y Nuñez Villuendas, A. (2008). *Estudio de las incidencias en la investigación con encuestas. El caso de los barómetros del CIS*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- EAPN. (2017). *Informe AROPE sobre el estado de la pobreza*. Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España (7). Recuperado de: [https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe\\_AROPE\\_2017.pdf](https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2017.pdf)
- EAPN. (2018). *Informe AROPE sobre el estado de la pobreza*. Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2008-20017. (8):

Recuperado de:

[https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe\\_ARO  
PE\\_2018.pdf](https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_ARO_PE_2018.pdf)

- Ferrando, J. y Anguiano-Carrasco, C. (2010) El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Feldberg, C., Stefani, D., Somale, V., y Allegri, R.F. (2016) Traducción y validación del Cuestionario sobre Agenciamiento de la Actividad Laboral en sujetos argentinos. AP Americana de Publicaciones SA. *Neurología Argentina*, 8(1) 17-29.
- Flick, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en Educación*. Pamplona: Eunsa.
- Fueyo Gutiérrez, E., Martín Palacio, M.E. y Dapello Pellerano, B. (2010). Cuestionario de evaluación de la Personalidad Eficaz en segundo y tercer ciclo de educación primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 5(1), 35-50.
- Gaite, Ramírez, Herrera y Vázquez-Barquero. (1997) Traducción y adaptación transcultural de instrumentos de evaluación en psiquiatría: aspectos metodológicos. *Archivos de neurobiología*, 60(2), 91-111.
- García, A., Laparra, M., Pérez, B. y Trujillo, M. (2008) Un sistema de indicadores que permita identificar a las personas excluidas y cuantificar las dimensiones de los procesos de exclusión. En: Laparra, M. y Pérez, B (Ed), *Exclusión social en España* (pp. 43-62). Madrid :Colección Estudios, Fundación FOESSA y Cáritas Española.
- Gelles, R. J. y Levine, A. (2000). *Sociología con aplicaciones a países de habla hispana*. México: McGraw-Hill.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference. 11.0 update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gismero, E. (2000). *Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: Tea Ediciones.
- González-Bueno J., Calvo-Cidoncha, E., Sevilla-Sánchez, D. Espauella-Panicot, J., Codina-Jane, C. y Santos-Ramos, B. (2017). Traducción y adaptación transcultural al español del cuestionario ARMS para la medida de la adherencia en pacientes pluripatológicos. *Atención Primaria*, 49(8), 459-464.

- Grau, A. R; Correa, V. C. y Rojas, B. R. (1999) *Metodología de la Investigación*. Ibagué, Tolima: El POIRA.
- Hernández Aja, A. (2011). *Análisis urbanístico de barrios vulnerables en España*. En: Observatorio de la Vulnerabilidad Urbana, Instituto Juan de Herrera y Ministerio de Fomento, Madrid.
- Hernández Pedreño, M. (dir.) (2008). *Exclusión Social en la Región de Murcia*. Murcia: Editum.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill: Mexico.
- INE (2019). *Encuesta de Población Activa (ECV)*. Año 2018. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Izquierdo, M., Sanmartí, N., y Espinet, M. (1999). Fundamentación y Diseño de las Prácticas Escolares de Ciencias Experimentales. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(1), 45-59.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Método de Investigación en Ciencias Sociales*. Mexico: McGrawHill Interamericana.
- Kemmis, S. (2007). Sistema y mundo de vida y las condiciones del aprendizaje en la modernidad. *Kirikiri. Cooperación educativa*, 82(83), 14-35.
- López, P. (2004). Población, Muestra y Muestreo. *Punto Cero*, 9(8), 73-74.
- López Pérez, J.M. (2011) *Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en población adulta de 30 a 60 años*. (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo
- Losa, A., Esteban, M.A., Gadea, E., García, B., Martínez, J.A., Sánchez, M.A. (diciembre 2017). En EAPN (Presidencia). *Vivir sin red. El paisaje social de la pobreza y la exclusión social en la Región de Murcia*. EAPN, Murcia.
- Martínez Ortega, R. M., Tuya Pendás, L. C., Martínez Ortega, M., Pérez Abreu, A., y Cánovas, A. M. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2), 1-15.
- Méndez Álvarez, C. (2001). *Metodología. Guía para elaborar diseños de investigación en ciencias Económicas, Contables, Administrativas*. México: McGraw-Hill.



- Mendo-Lázaro, S., León del Baro, B., Felipe-Castaño, E., Polo del Río, M.I. y Palacios-García, V. (2016). Evaluación de las habilidades sociales de estudiantes de Educación Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 139-156.
- Merellano-Navarro, E., La Pierre, M., García Rubio, J., Gusi, G., Collado-Mateo, D. y Olivares, P.R. (2015). Traducción y adaptación cultural del cuestionario de independencia física Composite Physical Function para su uso en Chile. *Rev Med Chile*, 143(1), 1314-1319.
- Pérez Ferra, M. (2009). Los métodos de investigación en educación. En A. Pantoja (coord.). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp.73-98). Madrid: EOS.
- Pineda, B., De Alvarado, E.L. y De Canales, F. (1994). *Metodología de la investigación, manual para el desarrollo personal de salud*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. World Health Organization. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Ortega Ruiz, P (2013). Educar es responder a la pregunta del otro. *Boletín Redipe*, 824(1), 15-28.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- Pizarro Ruiz, J.P. (2012) *Evaluación de competencias personales y sociales en contextos de educación primaria* (Tesis doctoral) Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Real Academia Española (2017). *Diccionario de la Lengua Española* (23.a ed.). Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.html>
- Sánchez García-Arista, M.L. (2016) *Competencias personales y sociales en alumnos adolescentes y su relación con su afrontamiento de conflictos* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Santana Vega, L. E., Delgado Garcés, Y., y Feliciano García, L. (2018). Incidencia del entorno en el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes en riesgo de exclusión. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 22(7), 28-38.
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. y Cook, SW. (1976). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Ediciones Rialp.

- Sierra Bravo, R. (1995). *Técnicas de investigación social, teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Colección Estudios Sociales nº 16, Fundación La Caixa, Barcelona.
- Tezanos, J.F. (1999a). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis. En: J.F. Tezanos (Ed.). *Tendencias en desigualdad y exclusión* (pp. 11-54). Madrid: Sistema.
- Vera Medinelli, M.D. (2015). *Sistemas ambientales de los profesores en formación y su relación con el desarrollo de la Personalidad Eficaz y de las competencias profesionales*. (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Villano, P. y Riccio, B. (2008). *Culture e mediazioni*. Bologna: Il Mulino.

# **CAPÍTULO III**

## **ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS**

Los resultados que consigues serán directamente proporcionales al esfuerzo  
que aplicas

*Denis Waitley*

## INTRODUCCIÓN

En este apartado, tras la aplicación de los instrumentos de recogida de información y su volcado a la matriz correspondiente, se analizan los datos con la finalidad de dar respuesta al objetivo general de la investigación. Para ello, se desglosa en cuatro objetivos específicos, que suponen: 1) conocer el nivel de competencias personales y sociales de los niños, adolescentes y adultos en situación de pobreza y/o exclusión social; 2) analizar los perfiles en niños y adolescentes en función de las categorías de Personalidad Eficaz, Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones del yo; 3) analizar los perfiles familiares en función de las categorías del yo, y 4) explorar en qué medida se relaciona el nivel de Personalidad Eficaz de niños y adolescentes con el nivel de sus familiares (adultos y/o tutores). Para el primer objetivo se realizan análisis univariantes y multivariados, con respecto al segundo y al tercer objetivo se realizan análisis clúster y por último para el cuarto objetivo se lleva a cabo un análisis de correlaciones a través de la prueba de Spearman.

El análisis de los datos se realiza con el programa estadístico SPSS (versión 19), en los que se recogen variables relacionadas con las competencias personales y sociales del constructo de Personalidad Eficaz, y variables socioeconómicas diferentes en función de las características del grupo poblacional. Los instrumentos de recogida de información analizados son los siguientes cuestionarios de Personalidad Eficaz: cuestionario de primaria para niños de 8 a 12 años (CPE-P/8-12), cuestionario para adolescentes en contextos españoles y chilenos (CPE-A/ES-Ch) y cuestionario de adultos en contextos españoles (CPE-A). Cada uno de estos cuestionarios es diferente, con un volumen de ítems distinto, aunque con dimensiones y factores homólogos entre sí.

Los ítems del constructo de Personalidad Eficaz se responden con una escala de tipo Likert del uno al cinco donde: 1=Nada de acuerdo; 2=Poco de acuerdo; 3=Algo de acuerdo; 4=Bastante de acuerdo y 5= Totalmente de acuerdo, lo que significa que los valores uno y dos se consideran bajos, el valor tres medio, y los valores cuatro y cinco altos.

La muestra inicial se constituía por 582 personas y tras una muerte muestral de 93 personas, la muestra definitiva fue de 489 participantes, de los cuales son 163 niños, 93 son adolescentes y 233 son padres, lo que supone el 83,84% de la muestra inicial. Participaron un total de 161 familias, de las cuales 98 cumplimentaron el cuestionario todos los miembros de la familia objeto de estudio.

## **1. NIVELES DE COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES DE LOS NIÑOS, ADOLESCENTES Y ADULTOS.**

Con la finalidad de conocer el nivel de competencias personales y sociales asociadas al constructo de Personalidad Eficaz, que presentan los diferentes miembros de las unidades familiares participantes en el estudio, se lleva a cabo en primer lugar, un análisis de medias, medianas y desviación típica. En segundo lugar, se recurre al análisis estadístico inferencial, que permite conocer el grado de correlación significativa entre dos variables, una predictora y otra criterio. Identificar las variables que inciden en la Personalidad Eficaz permite entender mejor una realidad educativa y social y posibilita una intervención socioeducativa de calidad, teniendo en cuenta los resultados que se desprenden del análisis de datos.

Para conocer si existen diferencias y semejanzas en niños, adolescentes y adultos con respecto a las dimensiones de Personalidad Eficaz, se tienen en cuenta las diferentes variables sociodemográficas, familiares y educativas. Para ello, se realiza el cruce de variables aplicando la Prueba H de Kruskal-Wallis para todas las variables, excepto para las dicotómicas que se aplica la Prueba U de Mann-Whitney al tratarse de un procedimiento estadístico para dos variables independientes, concretamente se trata de un análisis inferencial bivariado que tiene por objetivo conocer la relación entre las variables predictoras y las variables criterio. Estas son pruebas no paramétricas ya que, como se ha puesto de relieve en el marco empírico, la muestra no se distribuye con normalidad.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos a partir de los análisis descriptivos e inferenciales para cada población, en primer lugar, para niños, posteriormente para adolescentes y por último para adultos.

## 1.1. La Personalidad Eficaz en la infancia

Para dar cobertura a este objetivo, que supone conocer el nivel de competencias personales y sociales en infancia, se lleva a cabo por una parte un análisis descriptivo de la Personalidad Eficaz, recurriendo al análisis de medias, mediana y desviación típica, y por otro parte un análisis bivariado de estadística inferencial, que nos permite conocer si existen relaciones significativas entre dos variables en el conjunto de sus mediciones. Cumplimentaron el cuestionario un total de 94 niños y 69 niñas. El cuestionario de Personalidad Eficaz que se aplica (CPE-P/8-12/E), valora cuatro categorías que incluyen cinco factores y son las siguientes: Fortalezas del yo (autoestima personal), Demandas del yo (autoestima académica), Retos del yo (autonomía resolutiva) y Relaciones del yo (autorrealización social y autonomía social).

### 1.1.1. Análisis descriptivo de la Personalidad Eficaz en Infancia

Con la finalidad de conocer los niveles de Personalidad Eficaz que presentan los niños de 7 a 13 años, en la Tabla 41, se contemplan los estadísticos descriptivos para el nivel de competencias personales y sociales, así como los valores generales de Personalidad Eficaz, concretamente la media, la mediana y la desviación típica, que son los siguientes:

Tabla 41.

*Estadísticos descriptivos de las competencias personales y sociales en niños*

	N	$\bar{X}$	Me	DT
<b>Competencias personales</b>				
Fortalezas del yo	163	4,4	4,75	,660
Demandas del yo	163	4,25	4,42	,684
Retos del yo	163	4,09	4,14	,635
<b>Competencias sociales</b>				
Relaciones del yo	163	4,15	4,25	,684
<b>Personalidad Eficaz</b>	163	4,23	4,31	,51

De los resultados evidenciados en la tabla anterior, se desprenden puntuaciones considerablemente altas en cuanto a la media y a la mediana en el análisis de la Personalidad de forma global ( $\bar{X}=4,23$ ) (Me= 4,31) y una desviación típica de ,51. Los valores medios más altos se sitúan en las competencias personales, con una pequeña diferencia en Retos de yo, donde la puntuación es ligeramente superior

con respecto a las competencias sociales, mientras que la desviación típica en esta misma categoría es la más baja ( $\bar{X}=4,09$ ) ( $\sigma=,635$ ). La puntuación más alta, tanto en la media como en la mediana es en la categoría de Fortalezas del yo ( $\bar{X}=4,4$ ) ( $Me=4,75$ ), situándose la mediana en todos los valores por encima de 4,14, lo que supone que el 50% de los niños obtuvieron puntuaciones superiores a este valor.

Una vez expuestos los resultados globales, se considera pertinente llevar a cabo el análisis de los resultados en función del sexo. Tal y como se muestra en la Tabla 42, los estadísticos descriptivos referidos a la media, mediana y desviación típica en las competencias personales y sociales que se aglutinan en la Personalidad Eficaz en función del sexo, muestran unos valores muy similares en cada uno de ellos

Tabla 42.

*Estadísticos descriptivos de las competencias personales y sociales en función del sexo en niños*

	$\bar{X}$	Niñas Me	DT	$\bar{X}$	Niños Me	DT
<b>Competencias personales</b>						
Fortalezas del yo	4,49	4,75	,67	4,35	4,50	,65
Demandas del yo	4,37	4,57	,69	4,17	4,29	,67
Retos del yo	4,18	4,29	,64	4,03	4,14	,63
<b>Competencias sociales</b>						
Relaciones del yo	4,14	4,25	,68	4,17	4,25	,69
<b>Personalidad Eficaz</b>	<b>4,22</b>	<b>4,24</b>	<b>,53</b>	<b>4,23</b>	<b>4,35</b>	<b>,51</b>

Los estadísticos descriptivos recogidos en la Tabla 42 muestran que las puntuaciones generales de Personalidad Eficaz son muy parecidas con valores medios casi idénticos ( $\bar{X}=4,22$  para niñas y  $\bar{X}=4,23$  para niños), medianas similares ( $Me=4,24$  para niñas y  $Me=4,35$  para niños) y una dispersión de los datos moderada en ambos ( $\sigma=,53$  para niñas y  $\sigma=,51$  para niños). De forma general, muestran puntuaciones altas en todas las dimensiones del constructo indistintamente del sexo y con una variación mínima de los datos, oscilando entre medias de 4,03 el valor más bajo y de 4,49 el más alto.

Los resultados obtenidos revelan una puntuación ligeramente superior en las niñas en todos los factores de las competencias personales e inferiores en cuanto a competencias sociales. La varianza de los datos en todos los ítems se sitúa en valores estables que van de ,63 el más bajo y ,69 el más alto. Con respecto a la mediana los



valores más altos y bajos son los mismos que en la Tabla 41 donde no se establecen diferencias por sexos y donde las puntuaciones generales son altas.

Otra variable comúnmente contemplada en los estudios de la Personalidad Eficaz es la edad, de ahí que se haya procedido a presentar los estadísticos descriptivos de las dimensiones globales, referidas a las competencias personales y sociales implicadas en la Personalidad Eficaz en función de la edad, tal y como se muestra a continuación, comprobando de este modo cómo se distribuyen los datos y obteniendo así una primera aproximación a los mismos.

Debido a que la variable edad presenta un total de siete valores que oscilan desde los 7 hasta los 13 años, lo que dificulta la posibilidad de aglutinar todos los estadísticos descriptivos de cada uno de ellos en una misma tabla, se ha procedido a mostrarlos de forma segregada en distintas tablas.

En primer lugar, en la Tabla 43 se descompone la edad según la media obtenida para cada categoría y también se expone el valor de Personalidad Eficaz de forma global:

Tabla 43.

*Media de las competencias personales y sociales en función de la edad en niños*

	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años	12 años	13 años
<b>Competencias personales</b>							
Fortalezas del yo	4,35	4,31	4,40	4,57	4,54	4,19	4,08
Demandas del yo	4,17	4,25	4,27	4,20	4,50	4,04	4,43
Retos del yo	3,79	3,98	4,10	4,23	4,42	4,17	3,71
<b>Competencias sociales</b>							
Relaciones del yo	4,03	4,05	4,09	4,23	4,32	4,25	4,67
<b>Personalidad Eficaz</b>	<b>4,37</b>	<b>4,07</b>	<b>4,22</b>	<b>4,24</b>	<b>4,32</b>	<b>4,04</b>	<b>4,14</b>

Como se observa en la anterior tabla, la media general de Personalidad Eficaz revela puntuaciones medias altas para todas las edades, siendo la más baja para niños de 12 años ( $\bar{X}=4,04$ ) y la más alta para niños de siete años ( $\bar{X}=4,37$ ). Aunque la distribución de las medias muestra valores próximos con respecto a la edad, sí que existen algunas distinciones. Cabe destacar que los niños de 7 a 11 años obtienen sus puntuaciones medias más altas en las categorías de Fortalezas del yo, y los de 12 y 13 años en Relaciones del yo (oscilan entre medias de 4,31 y 4,57). Los valores más bajos se obtienen en Retos del yo en niños de siete ( $\bar{X}=3,79$ ) y ocho años ( $\bar{X}=3,98$ ), mientras

que los más altos son para los niños de 13 años en Relaciones del yo ( $\bar{X}=4,67$ ) y para los niños de diez años en Fortalezas del yo ( $\bar{X}=4,57$ ).

Por categorías, Fortalezas del yo, como ya se ha mencionado, obtiene los valores medios altos para todas las edades, con medias de 4,08 como valor más bajo para los niños de 13 años y de 4,57 el valor más alto para niños de 10 años. De la misma forma Demandas del yo también muestra medias altas, oscilando entre 4,04 para los niños de 12 años y 4,50 para niños de 11 años. Con respecto a Retos del yo se revelan puntuaciones medias moderadas para los niños de siete, ocho y 13 años (con  $\bar{X}=3,79$ ,  $\bar{X}=3,98$  y  $\bar{X}=3,71$  respectivamente) y altas para los niños de nueve, 10, 11 y 12 años (con valores de  $\bar{X}=4,10$ ,  $\bar{X}=4,23$ ,  $\bar{X}=4,42$  y  $\bar{X}=4,17$  correspondientemente). En la categoría de Relaciones del yo todos los valores son altos, siendo el valor más bajo para los niños de 7 años ( $\bar{X}=4,03$ ) y en el extremo opuesto el valor más alto para los niños de 13 años ( $\bar{X}=4,67$ ).

Además de la media, se ha contemplado la mediana respecto a la edad, cuyos valores han sido recogidos en la Tabla 44 para facilitar una lectura rápida del total y de las subdimensiones de la Personalidad Eficaz.

Tabla 44.

*Mediana de las competencias personales y sociales en función de la edad en niños*

	7 años	8 años	9 años	10 Años	11 años	12 años	13 años
<b>Competencias personales</b>							
Fortalezas del yo	4,75	4,50	4,75	4,75	4,63	4,38	4,00
Demandas del yo	4,29	4,43	4,57	4,29	4,43	4,29	4,29
Retos del yo	3,71	4,14	4,14	4,29	4,43	4,29	3,68
<b>Competencias sociales</b>							
Relaciones del yo	4,00	4,25	4,38	4,25	4,25	4,25	4,75
<b>Personalidad Eficaz</b>	<b>4,46</b>	<b>4,24</b>	<b>4,31</b>	<b>4,25</b>	<b>4,43</b>	<b>4,04</b>	<b>4,53</b>

Como se desprende de la tabla anterior, los datos generales de Personalidad Eficaz evidencian que la mediana más baja es para los niños de 12 años ( $Me=4,04$ ) y la más alta para los de 13 años ( $Me=4,53$ ). Los resultados obtenidos en la mediana se encuentran en línea con los obtenidos para la media, y es que el 50% de la muestra de entre 7 a 11 años obtiene puntuaciones superiores a 4,38 en la categoría de Fortalezas del yo, y la mitad de los niños participantes de 13 años puntúa por encima de 4,75 en

Relaciones del yo, mientras que el valor más bajo de la mediana es para la categoría de Retos del yo en niños de 7 años, que se encuentra en 3,71.

Con respecto a Relaciones del yo la mediana más baja es para niños de 7 años (Me= 4) y la más alta para niños de 13 años (Me=4,75). Considerando los resultados obtenidos, cabe destacar que de forma general la mitad de los niños alcanza puntuaciones altas, a excepción de Retos del yo en niños de 7 años que es intermedia.

Finalmente, se han contemplado en la Tabla 45, los valores obtenidos en la dispersión típica en base a la edad de los niños, lo que nos permite poder conocer la concentración o dispersión de los datos en torno a la media.

Tabla 45.

*Desviación típica de las competencias personales y sociales en función de la edad en niños*

	7 años	8 años	9 años	10 Años	11 años	12 años	13 años
<b>Competencias personales</b>							
Fortalezas del yo	,73	,74	,74	,47	,48	,80	,14
Demandas del yo	,75	,77	,74	,54	,38	,93	,52
Retos del yo	,67	,76	,73	,40	,38	,56	,52
<b>Competencias sociales</b>							
Relaciones del yo	,66	,76	,83	,61	,49	,63	,14
<b>Personalidad Eficaz</b>	<b>,46</b>	<b>,70</b>	<b>,54</b>	<b>,43</b>	<b>38</b>	<b>,46</b>	<b>,68</b>

En primer lugar, la desviación típica a nivel general del constructo de Personalidad Eficaz evidencia puntuaciones predominantemente moderadas, siendo la dispersión más alta para los niños de 8 años ( $\sigma=,70$ ) y la más baja para los niños de 11 años ( $\sigma=,38$ ). La dispersión de los datos por edad en general es bastante baja, considerando que las opciones de respuesta oscilan entre 1 y 5.

De forma global se puede comprobar que los datos se muestran más cohesionados y presenta una menor dispersión en la categoría Fortalezas y Relaciones del yo en niños de 13 años ( $\sigma=,14$  en ambas). Por el contrario, se observa una mayor variabilidad de las respuestas dando lugar a una mayor dispersión en la categoría Demandas del yo para niños de 12 años ( $\sigma=,93$ ).

En Fortalezas del yo, la dispersión de los datos se encuentra entre valores bajos y altos, siendo la menor dispersión para los niños de 13 años ( $\sigma=,14$ ) y la más alta para los de 12 años ( $\sigma=,80$ ). Para Demandas del yo los valores son medios-altos,

correspondiendo la dispersión de los datos más alta a los niños de 12 años ( $\sigma=,93$ ) y la más baja para los de 11 ( $\sigma=,38$ ). Con respecto a Retos del yo la desviación típica es generalmente moderada, siendo el valor más bajo para los niños de 11 años ( $\sigma=,38$ ) y el más alto para los niños de 9 ( $\sigma=,73$ ). El valor más alto en cuanto a la dispersión de los datos en la categoría Relaciones del yo corresponde a los niños de 8 años ( $\sigma=,70$ ), mientras que el más bajo es para niños de 11 años ( $\sigma=,38$ ).

Con la finalidad de facilitar la lectura global de los estadísticos descriptivos en función de la edad para las categorías de la Personalidad Eficaz, se recodifica la edad en dos valores (de 7 a 9 por una parte y de 10 a 13 por otra), y se presenta seguidamente los valores para cada uno de estos rangos en cuanto a media, mediana y desviación típica:

Tabla 46.

*Estadísticos descriptivos de las competencias personales y sociales en función de la edad en niños*

	7 a 9 años			10 a 13 años		
	$\bar{X}$	Me	DT	$\bar{X}$	Me	DT
<b>Competencias personales</b>						
Fortalezas del yo	4,38	4,75	,71	4,47	4,75	,55
Demandas del yo	4,26	4,43	,70	4,29	4,43	,59
Retos del yo	3,99	4,00	,68	4,26	4,29	,45
<b>Competencias sociales</b>						
Relaciones del yo	4,08	4,25	,72	4,28	4,25	,56
<b>Personalidad Eficaz</b>	<b>4,18</b>	<b>4,25</b>	<b>,53</b>	<b>4,33</b>	<b>4,39</b>	<b>,40</b>

Los estadísticos descriptivos recogidos en la tabla anterior muestran que las puntuaciones generales de Personalidad Eficaz son muy similares, tanto para la media ( $\bar{X}=4,18$  para niños de 7 a 9 años y  $\bar{X}= 4,33$  para niños), como para la mediana (Me= 4,25 para niños de 7 a 9 años y Me= 4,39 para niños de 10 a 13 años) y con una dispersión de los datos moderadas en ambos ( $\sigma=,53$  para niñas y  $\sigma=,40$  para niños), ligeramente más elevada para los niños de mayor edad y con una desviación típica menor.

De manera global, muestran puntuaciones altas en todas las dimensiones del constructo indistintamente de la edad, a excepción de Retos del yo para los niños de 7 a 9 años ( $\bar{X}=3,99$ ). Si observamos la tabla descubrimos que los niños de 10 a 13 años obtienen puntuaciones ligeramente superiores. La varianza en todos los ítems se

sitúa con respecto a los niños de entre 7 y 9 años en valores estables que van de ,68 el más bajo y ,72 el más alto. Con respecto a la mediana los valores más altos y bajos son los mismos en ambos grupos de edad para todas las categorías a excepción de Retos del yo que es inferior al resto para el grupo de edad de 7 a 9 años (Me=4,00), siendo la mediana para los niños de 10 a 13 años de 4,25.

Una vez concluida la visión global de las dimensiones, resulta conveniente llevar a cabo un análisis pormenorizado de los valores que presentan los estadísticos descriptivos en la totalidad de ítems que contempla el cuestionario (22 ítems). Para favorecer la lectura de los mismos, en la Tabla 47, se han presentado los valores de los ítems organizados por las subdimensiones del cuestionario, pero indicando el número de posición que ocupan en el cuestionario.

Tabla 47.  
*Estadísticos descriptivos de los ítems en niños*

	N	$\bar{X}$	Me	DT
<b>Fortalezas del yo</b>				
15. Me acepto como soy	163	4,62	5	,846
18. Soy importante para los demás	163	4,06	4	1,106
21. Estoy contento/a conmigo mismo/a	163	4,57	5	,838
26. Me gusta mi aspecto físico	163	4,36	5	1,082
<b>Demandas del yo</b>				
16. Me gusta aprender cosas nuevas	163	4,65	5	,78
19. Creo que este curso aprobaré todo	163	4,22	5	1,032
28. Creo que me irá bien en el colegio	163	4,46	5	,897
24. Apruebo porque estudio mucho	163	3,96	4	1,068
30. Soy buen estudiante	163	4,13	4	,971
34. Apruebo porque soy listo/a	163	4,06	4	1,019
35. Hago los deberes porque quiero, no me obligan	163	4,24	5	1,232
<b>Retos del yo</b>				
20. Antes de hacer algo lo pienso mucho	163	3,93	4	1,120
22. Antes de hacer algo busco información	163	3,85	4	1,171
25. Antes de hacer algo pienso lo que pasará si lo hago	163	3,9	4	1,231
27. Si tengo un problema lo intento resolver	163	4,37	5	,988
29. Estoy tranquilo cuando tengo que decidir algo	163	3,96	4	1,159
31. Me gusta decidir por mí mismo	163	4,39	5	,913
33. Soy capaz de resolver mis problemas	163	4,2	5	1,062
<b>Relaciones del yo</b>				
17. Tengo muchos amigos/as	163	4,57	5	,793
23. No me da vergüenza decir lo que pienso	163	3,68	4	1,299
32. Me relaciono sin problemas con los demás	163	4,35	5	,865
36. Si cambiara de colegio haría amigos pronto	163	4	4	1,266

De forma general, las puntuaciones en la media son intermedias-altas (entre  $\bar{X}=3,68$  y  $\bar{X}=4,65$ ), medianas altas (entre  $Me=4$  y  $Me=5$ ) y una desviación típica que varía entre ,78 y 1,299. Una primera aproximación a los datos nos permite comprobar que el ítem con mayor puntuación media se encuentra en las competencias personales y el que recibe una menor puntuación en las competencias sociales.

Más específicamente, el valor más alto lo obtiene la categoría Demandas del yo en el ítem 16, me gusta aprender cosas nuevas ( $\bar{X}=4,65$ ), con la menor dispersión de los datos ( $\sigma=,78$ ), mientras que el valor más bajo es para el ítem de la categoría Relaciones del yo, 23, no me da vergüenza decir lo que pienso ( $\bar{X}=3,68$ ), con la mayor dispersión de los datos ( $\sigma=1,266$ ). Con respecto a las medianas, todas las categorías tienen valores altos de entre 4 y 5, siendo la dimensión Fortalezas del yo la que presenta mayor número de valores máximos, concretamente el 75% de los mismos.

Tras el análisis global de los valores obtenidos en los ítems, se procede a continuación al análisis pormenorizado por dimensiones, comenzando por las categorías contempladas en las competencias personales y seguidamente la categoría Relaciones del yo referida a las competencias sociales.

Así pues, en primer lugar, en lo que respecta a la categoría de Fortalezas del yo, los niños manifiestan un alto autoconcepto y autoestima, con valores por encima del 4 en la totalidad de los ítems que componen esta categoría ( $\bar{X}=4,06$  el más bajo y  $\bar{X}=4,62$  el más alto). Destaca el ítem 15, me acepto como soy ( $\bar{X}=4,62$ ) ( $\sigma=,846$ ), con los valores más elevados obtenidos en fortalezas del yo, frente al ítem 18, soy importante para los demás con el valor más bajo para la media ( $\bar{X}=4,06$ ), y la dispersión más alta ( $\sigma=1,106$ ). La categoría de Fortalezas del yo obtiene de forma general la media más alta de todas las categorías con una mediana de 5 para todos los ítems excepto para el 18 ( $Me=4$ ).

Con respecto a la categoría Demandas del yo, los niños alcanzan puntuaciones altas en motivación y atribución, excepto para el ítem 24, apruebo porque estudio mucho ( $\bar{X}=3,96$ ). Las medianas oscilan entre 4 y 5, habiendo 4 ítems con una media de 5 y tres ítems con una mediana de cuatro. El ítem con una media más alta es el 16, me gusta aprender cosas nuevas ( $\bar{X}=4,65$ ), que al mismo tiempo tiene la dispersión

de datos más pequeña. Por último, el ítem de esta categoría con la desviación típica más alta es el 35, hago los deberes porque quiero, no me obligan ( $\sigma=1,232$ ), a pesar de que presenta un valor medio de ( $\bar{X}=4,24$ ).

Con respecto a la categoría Retos del yo, los niños obtienen puntuaciones altas en expectativas y toma de decisiones, con la media más alta en el ítem 31, me gusta decidir por mí mismo con una media de 4,39 y con la dispersión de datos más baja también en este mismo ítem ( $\sigma=,913$ ). En el polo contrario se encuentra el ítem 22, antes de hacer algo busco información ( $\bar{X}=3,85$ ) ( $\sigma=1,171$ ). El ítem con una desviación típica más alta es el 25, antes de hacer algo pienso lo que pasará si lo hago ( $\sigma=1,231$ ), lo que supone que existe una mayor dispersión de los datos alrededor de la media con respecto al resto. Todos los datos de la mediana se encuentran en valores altos que varían de 4 a 5 para todos los ítems del cuestionario de niños, lo que supone que la mitad de los niños ha puntuado por encima de este valor, en concreto el valor 5 se presenta en un 55% de los ítems, frente al 45% del valor 4.

Por último, tras el análisis de estadísticos descriptivos en la categoría Relaciones del yo, los niños muestran valores medios altos en asertividad, empatía y comunicación. Se encuentra de forma general con una media de entre 3,68 y 4,57, una mediana alta valores de 4 y 5 y una desviación típica de entre ,793 y 1,299. El ítem con una media más alta es el 17, tengo muchos amigos ( $\bar{X}=4,57$ ), teniendo también la dispersión de datos más baja ( $\sigma=,793$ ), por el contrario, el ítem con la media más baja es el 23, no me da vergüenza decir lo que pienso ( $\bar{X}=3,68$ ), teniendo la desviación típica más elevada ( $\sigma=1,299$ ).

En la siguiente figura se aprecia visualmente la diferencia de medias entre las diferentes categorías del constructo de Personalidad Eficaz:

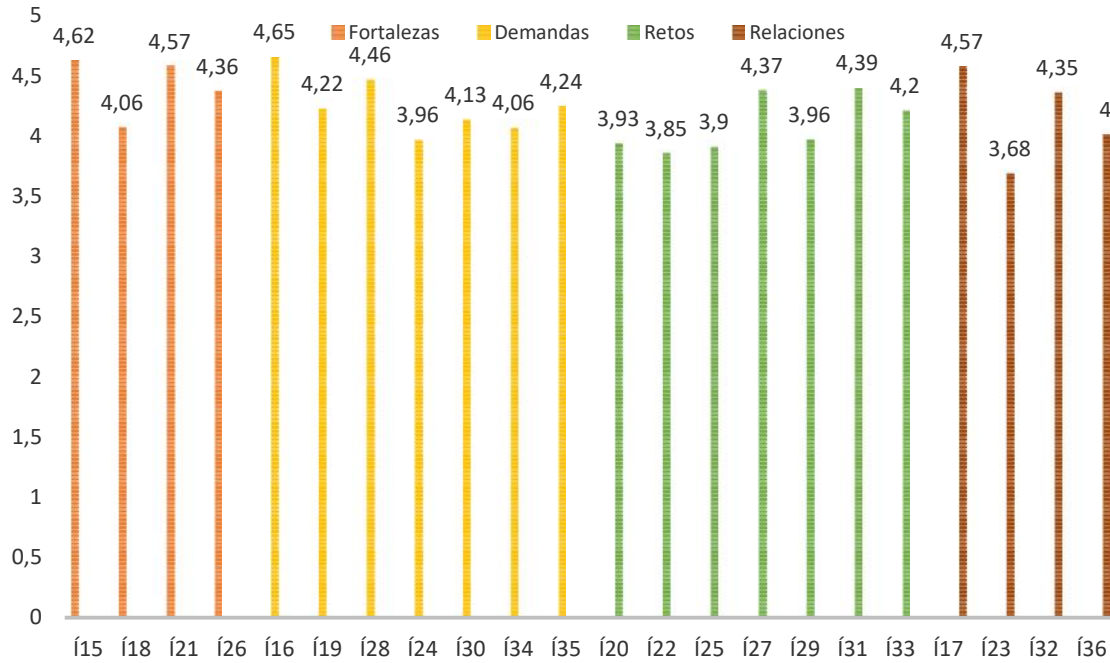


Figura 6. Media de los ítems del cuestionario de niños

A partir de la gráfica anterior podemos establecer medias dispares entre los ítems de las competencias personales y las competencias sociales, en las que ambas muestran de forma general medias intermedias-altas. Más concretamente, se evidencian puntuaciones altas en Fortalezas del yo, y por otro lado, en las demás categorías se muestran medias más bajas que las anteriores, con valores intermedios-altos.

Si bien los estadísticos descriptivos nos aportan una información útil y valiosa, es importante también conocer cómo se reparte el porcentaje de niños en función de la respuesta, para facilitar una perspectiva de la distribución porcentual de los participantes en los distintos criterios de respuesta. Para ello se realiza, en primer lugar, un análisis de porcentajes con relación a su respuesta en la escala tipo Likert (valores del 1 al 5) y posteriormente, un análisis de valores porcentuales agrupados en función del valor (bajo, medio y alto). Este análisis facilita la comprensión por parte de los educadores implicados en la Asociación Columbares en la extracción de los datos y posibilita realizar una interpretación de los resultados para una mejora en la intervención educativa con este colectivo.



Los resultados acerca de este primer reparto porcentual se exponen seguidamente en la tabla:

Tabla 48.

*Porcentajes en los ítems del cuestionario en niños distribuidos según categorías*

	Porcentajes %				
	1	2	3	4	5
<b>Fortalezas del yo</b>					
15. Me acepto como soy	1,8	1,8	7,4	9,8	79,1
18. Soy importante para los demás	4,3	6,1	13,5	30,7	45,4
21. Estoy contento/a conmigo mismo/a	1,2	1,8	9,8	12,9	74,2
26. Me gusta mi aspecto físico	3,7	5,5	8	16	66,9
<b>Demandas del yo</b>					
16. Me gusta aprender cosas nuevas	1,8	0,6	6,1	12,9	78,5
19. Creo que este curso aprobaré todo	2,5	4,9	14,7	23,3	54,6
28. Creo que me irá bien en el colegio	1,8	3,1	7,4	22,1	65,6
24. Apruebo porque estudio mucho	2,5	8	18,4	30,1	41,1
30. Soy buen estudiante	1,8	4,3	17,2	31,9	44,8
34. Apruebo porque soy listo/a	3,1	3,1	20,9	30,1	42,9
35. Hago los deberes porque quiero, no me obligan	6,1	6,7	9,2	12,3	65,6
<b>Retos del yo</b>					
20. Antes de hacer algo lo pienso mucho	4,3	6,1	21,5	27,6	40,5
22. Antes de hacer algo busco información	6,1	6,1	21,5	28,8	37,4
25. Antes de hacer algo pienso lo que pasará si lo hago	6,7	6,7	19,6	22,7	44,2
27. Si tengo un problema lo intento resolver	3,1	2,5	11	20,9	62,6
29. Estoy tranquilo cuando tengo que decidir algo	6,1	4,3	19	28,8	42,3
31. Me gusta decidir por mí mismo	1,8	1,8	12,9	21,5	62
33. Soy capaz de resolver mis problemas	4,9	1,8	12,9	28,2	52,1
<b>Relaciones del yo</b>					
17. Tengo muchos amigos/as	1,2	1,2	8	18,4	71,2
23. No me da vergüenza decir lo que pienso	10,4	6,7	22,1	25,8	35
32. Me relaciono sin problemas con los demás	1,2	3,1	9,2	31,9	34,6
36. Si cambiara de colegio haría amigos pronto	8,6	4,3	15,3	22,1	49,7

Desde una mirada global a los datos se evidencia que, en la totalidad de los ítems, la mayoría de los participantes se sitúa en un valor cinco correspondiente a muy de acuerdo. Los valores porcentuales oscilan desde el valor 34,6%, correspondiente a los niños que se muestran muy de acuerdo con lo expuesto en el ítem 32 mostrándose muy seguros de relacionarse con los demás sin problemas; al valor más alto con un 79,1% del ítem 15, lo que indica que casi el 80% de los niños se muestra muy convencido en su aceptación tal y como son. En contraposición, los porcentajes más bajos se sitúan, indistintamente, en los valores uno y dos referidos a Nada de acuerdo y Poco de acuerdo, lo que denota que son muy pocos los niños que

tienen un nivel de competencias personales y sociales bajos siendo el porcentaje más pequeño 0,6% en el ítem 16, me gusta aprender cosas nuevas, para un valor bajo.

Por categorías el porcentaje más bajo en Fortalezas del yo es 1,2% en el ítem 21, estoy contento conmigo mismo, para el valor 1 (Nada de acuerdo), mientras que el más alto es en el ítem 15, me acepto como soy, con 79,6% para el valor 5 (Totalmente de acuerdo), siendo el ítem 18, soy importante para los demás, el que aglutina en el valor 5 al 45,4% de los participantes y el ítem 26, me gusta mi aspecto físico, al 66,9% del total.

En Demandas del yo se encuentra el ítem 16, me gusta aprender cosas nuevas, con el porcentaje más bajo (0,6%) para el valor 2 y el más alto (78,5%) para el valor 5, ambos correspondientes al ítem 16. Por otra parte, y dentro de esta misma categoría, los ítems 19, creo que este curso lo aprobaré todo, 28, creo que me irá bien en el colegio, 24, apruebo porque estudio mucho, 30, soy buen estudiante, 34, apruebo porque soy listo y 35, hago los deberes porque quiero, no me obligan, obtienen su mayor porcentaje en el valor 5 (con valores que van desde 41,1% a 65,6%).

En Retos del yo el porcentaje más alto de niños es 62,6% para el ítem 27, si tengo un problema lo intento resolver en el valor 5, y el más bajo con un 1,8% del total para los ítems 31, me gusta decidir por mí mismo, en los valores 1 y 2, y 33, soy capaz de resolver mis problemas, en el valor 2. Siguiendo con esta misma categoría, los ítems 20, antes de hacer algo lo pienso mucho; 22, antes de hacer algo busco información; 25, antes de hacer algo pienso lo que pasará si lo hago; 29, estoy tranquilo cuando tengo que decidir por mí mismo, y 33, soy capaz de resolver mis problemas, agrupan en el valor 5 los porcentajes más elevados (oscilando entre 37,4% y 62%).

En la categoría Relaciones del yo el porcentaje mayor y el menor son para el mismo ítem, el 17, tengo muchos amigos, con un 1,2% para el valor 1 y 71,2% para el valor 5. Por último y siguiendo con esta misma categoría, los ítems 23, no me da vergüenza decir lo que pienso, 32, me relaciono sin problemas con los demás, y 36, si cambiara de colegio haría amigos pronto, obtienen el porcentaje más elevado en el valor 5 pero, a diferencia del ítem 17, los porcentajes son más moderados y se encuentran repartidos entre los demás valores.

Para facilitar la lectura visual de los datos porcentuales, y su posible interpretación, se agrupan los datos en base a tres categorías: bajo, medio y alto. En la categoría bajo se aglutinan los valores referidos a nada de acuerdo (1) y a poco de acuerdo (2); la categoría medio hace referencia al valor algo de acuerdo (3) y, finalmente, la categoría alto, hace mención a los valores de bastante de acuerdo (4) y muy de acuerdo (5). En relación con los porcentajes agrupados para los ítems del cuestionario, los resultados se muestran a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 49.  
Porcentajes agrupados de los ítems del cuestionario en niños

	Porcentajes		
	Bajo	Medio	Alto
<b>Fortalezas del yo</b>			
15. Me acepto como soy	3,6	7,4	88,9
18. Soy importante para los demás	10,4	13,5	76,1
21. Estoy contento/a conmigo mismo/a	3	9,8	87,1
26. Me gusta mi aspecto físico	9,2	8	82,9
<b>Demandas del yo</b>			
16. Me gusta aprender cosas nuevas	2,4	6,1	91,4
19. Creo que este curso aprobaré todo	7,4	14,7	77,9
28. Creo que me irá bien en el colegio	4,9	7,4	87,7
24. Apruebo porque estudio mucho	10,5	18,4	71,2
30. Soy buen estudiante	6,1	17,2	76,7
34. Apruebo porque soy listo/a	6,2	20,9	73
35. Hago los deberes porque quiero, no me obligan	12,8	9,2	77,9
<b>Retos del yo</b>			
20. Antes de hacer algo lo pienso mucho	10,4	21,5	68,1
22. Antes de hacer algo busco información	12,2	21,5	66,2
25. Antes de hacer algo pienso lo que pasará si lo hago	13,4	19,6	66,9
27. Si tengo un problema lo intento resolver	5,6	11	83,5
29. Estoy tranquilo cuando tengo que decidir algo	10,4	19	71,1
31. Me gusta decidir por mí mismo	3,6	12,9	83,5
33. Soy capaz de resolver mis problemas	6,7	12,9	80,3
<b>Relaciones del yo</b>			
17. Tengo muchos amigos/as	2,4	8	89,6
23. No me da vergüenza decir lo que pienso	17,1	22,1	60,8
32. Me relaciono sin problemas con los demás	4,3	9,2	66,5
36. Si cambiara de colegio haría amigos pronto	12,9	15,3	71,8

Considerando los resultados obtenidos en la agrupación de los porcentajes, los más elevados son para los ítems 16, me gusta aprender cosas nuevas (91,4%), 17, tengo muchos amigos (89,6%), 15, me acepto como soy (88,9%), 28, creo que me irá bien en el colegio (87,7%), y por último 21, estoy contento/a conmigo mismo/a (87,1%), todos ellos aglutinados en un valor alto. Los valores medios con porcentajes más

elevados son los ítems 23, no me da vergüenza decir lo que pienso (22,1%), y 25, antes de hacer algo pienso lo que pasará si lo hago (19,6%). Por último, los ítems 36, si cambiara de colegio haría amigos pronto, 25, antes de hacer algo pienso lo que pasará si lo hago, y 35, hago los deberes porque quiero, no me obligan, son los que obtienen un mayor porcentaje de puntuaciones con valores bajos con un 22,1%, 12,9% y 12,8% respectivamente.

Teniendo en cuenta los resultados expuestos en la Tabla 49 por categorías, el porcentaje más elevado de Fortalezas del yo es para el ítem 15, me acepto como soy (88,9%), situado en un valor alto, mientras que el porcentaje más pequeño es para el ítem 21, estoy contento conmigo mismo (3%), correspondiente a un valor bajo. En Demandas del yo por una parte el porcentaje mayor es para el ítem 16, me gusta aprender cosas nuevas, con un 91,4%, en un valor alto, siendo el porcentaje más pequeño también para el mismo ítem (2,4%) en un valor bajo. En cuanto a la categoría de Retos del yo, hay dos ítems que comparten el porcentaje más elevado, ambos para un valor alto concretamente 83,5% para los ítems 27, si tengo un problema lo intento resolver, y 33, soy capaz de resolver mis problemas, mientras que el porcentaje más pequeño es para un valor bajo en el ítem 31, me gusta decidir por mí mismo, con 3,6%. Finalmente, para la categoría Relaciones del yo, el porcentaje mayor es para el ítem 17, tengo muchos amigos, con un 89,6% para un valor alto, y el más pequeño corresponde a un valor bajo y al mismo ítem con un 2,4% de los participantes.

Los resultados del análisis descriptivo muestran puntuaciones altas en infancia para las cuatro categorías que incluyen autoestima personal (Fortalezas del yo), autoestima académica (Demandas del yo), autonomía resolutiva (Retos del yo) y autorrealización social y autonomía social (Relaciones del yo). Considerando los resultados de esta primera parte del análisis para este objetivo, se hace necesario conocer la interrelación existente entre las variables predictoras y las variables criterio. Para ello en el siguiente subapartado se lleva a cabo un análisis estadístico inferencial, con la finalidad de descubrir si existe significación estadística entre ellas.

### 1.1.2. Estadística inferencial de Personalidad Eficaz en Infancia

En este apartado, una vez concluida la exposición de los datos descriptivos de la Personalidad Eficaz en infancia, se ha procedido al análisis de datos inferencial para descubrir diferencias y semejanzas entre los niños, en función de las dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz con relación a las siguientes variables: edad, sexo, tiempo en la Asociación Columbares, nacionalidad, idiomas, tipo de familia, número de hermanos y lugar que ocupa entre ellos, zona, apoyo social, curso, cursos que ha repetido, colegio, asignatura preferida y media de las notas del curso anterior.

En la Tabla 50 se presenta el cruce de las dimensiones de las cuatro categorías del cuestionario de competencias personales y sociales con el sexo, resaltando en negrita los valores con significación asintótica inferiores al 5%:

Tabla 50.  
*Prueba U de Mann-Whitney en función del sexo en infancia*

<b>Categorías</b>	<b>Sexo</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Niña	90,43	2661,000	<b>,046</b>
	Niño	75,81		
Demandas	Niña	92,36	2528,000	<b>,016</b>
	Niño	74,39		
Retos	Niña	89,08	2754,500	,100
	Niño	76,80		
Relaciones	Niña	80,67	3151,000	,755
	Niño	82,98		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Niña	89,50	2725,500	0,82
	Niño	76,49		

El cruce de variables del sexo con las categorías del cuestionario obtiene diferencias estadísticas, con una significación asintótica en Fortalezas y Demandas del yo de .46 y .016; si observamos los valores de rango promedio podemos comprobar que en ambos casos sobresalen a favor de las niñas. Por tanto, de un modo estadísticamente significativo, son las niñas las que presentan una mayor Autoestima Personal que en el caso de los niños. Así mismo, también presentan de forma significativa una mayor Autoestima Académica.

Con la intención de conocer si los valores obtenidos de Personalidad Eficaz, así como las competencias personales y sociales que dan cuerpo a este constructo, se encuentran significativamente vinculados a la edad, se ha recurrido a la prueba U de Mann-Whitney. Para ello, dado que la edad presenta múltiples valores, se ha

procedido a una recodificación de esta, agrupando las edades de los menores en dos categorías: de 7 a 9 años constituyen el primer grupo y el segundo contempla los participantes cuyas edades oscilan de 10 a 13 años. A continuación, en la siguiente tabla, se muestran los valores estadísticos obtenidos:

Tabla 51.

*Prueba U de Mann-Whitney para las categorías y la edad en infancia*

<b>Categorías</b>	<b>Intervalo de edad</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	7 a 9 años	81,33	3192,500	,956
	10 a 13 años	81,73		
Demandas	7 a 9 años	82,56	3109,500	,736
	10 a 13 años	80,07		
Retos	7 a 9 años	73,59	2472,500	<b>,012</b>
	10 a 13 años	92,17		
Relaciones	7 a 9 años	75,98	2695,500	,079
	10 a 13 años	88,93		
<b>Personalidad Eficaz</b>	7 a 9 años	76,02	2698,500	,084
	10 a 13 años	88,89		

Si observamos los valores de rango promedio del valor total de Personalidad Eficaz, comprobamos que no obtiene una significación asintótica relevante, mientras que, en la categoría de Retos del yo, observamos que sobresalen los niños en el rango de edad de 10 a 13 frente a los de 7 a 9 años, por tanto, de modo estadísticamente significativo (**,012**) tienen una mayor Autonomía Resolutiva.

En los contextos de vulnerabilidad la competencia lingüística es un factor decisivo para el aprendizaje y desarrollo de las personas, especialmente de los menores escolarizados. De ahí que entre las variables sociodemográficas se incorporaran algunos ítems referidos al dominio que presentan los participantes en cuanto el idioma, contemplando varios idiomas: español, árabe, francés, inglés y portugués. Dado que en el cuestionario esta variable se contemplaba con doble opción de respuesta (sí o no), podemos considerar que se trata de una variable dicotómica que requiere del estadístico U de Mann-Whitney, para identificar si existe algún nivel de significación entre el idioma y la Personalidad Eficaz.

En las Tablas 53, 53, 54, 55 y 56 se realiza el cruce de variables de idiomas (español, árabe, francés, inglés y portugués) con las categorías del constructo de Personalidad Eficaz, no encontrando una significación estadística importante en el

cruce de variables entre los idiomas con ninguna de las categorías, a excepción del idioma español en la categoría de Demandas, como se puede ver a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 52.  
*Prueba U de Mann-Whitney en función del idioma español en infancia*

<b>Categorías</b>	<b>Español</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Sí	81,90	302,000	,861
	No	86,00		
Demandas	Sí	80,46	72,500	<b>,008</b>
	No	143,38		
Retos	Sí	81,45	231,000	,349
	No	103,75		
Relaciones	Sí	81,81	288,500	,749
	No	89,38		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	81,07	170,000	,112
	No	119,00		

Aunque de forma global, según el coeficiente de significación, no se han obtenido diferencias estadísticas entre la Personalidad Eficaz y la competencia lingüística del habla española, análisis pormenorizados acerca de las competencias personales y sociales de la Personalidad Eficaz denotan que existen diferencias estadísticas en el cruce de variables de la categoría de Demandas del yo con el idioma español, obteniendo una significación asintótica de ,008 para aquellos que no lo hablan.

Tabla 53.  
*Prueba U de Mann-Whitney en función del idioma árabe en infancia*

<b>Categorías</b>	<b>Árabe</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Sí	84,16	2898,000	,662
	No	80,84		
Demandas	Sí	85,07	2846,000	,540
	No	80,35		
Retos	Sí	76,90	2730,500	,310
	No	84,74		
Relaciones	Sí	72,33	2470,000	,053
	No	87,20		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	78,57	2825,500	,496
	No	83,84		

En el cruce de variables entre las categorías y el idioma árabe en niños no se obtienen diferencias estadísticas.

Tabla 54.

*Prueba U de Mann-Whitney en función del idioma francés en infancia*

<b>Categorías</b>	<b>Francés</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Sí	140,50	22,500	,205
	No	81,64		
Demandas	Sí	148,50	14,500	,155
	No	81,59		
Retos	Sí	126,50	36,500	,343
	No	81,73		
Relaciones	Sí	82,50	80,500	,991
	No	82,00		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	139,00	24,000	,307
	No	81,65		

No se obtienen una significación estadística en el cruce de variables entre las categorías y el idioma francés en niños.

Tabla 55.

*Prueba U de Mann-Whitney en función del idioma inglés en infancia*

<b>Categorías</b>	<b>Inglés</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Sí	140,50	22,500	,205
	No	81,64		
Demandas	Sí	38,50	37,500	,353
	No	82,27		
Retos	Sí	77,50	76,500	,924
	No	82,03		
Relaciones	Sí	108,50	54,500	,570
	No	81,84		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	90,00	73,000	,908
	No	81,95		

El cruce de variables con el inglés en niños no tiene una significación estadística para ninguna de las variables.

Tabla 56.

*Prueba U de Mann-Whitney en función del idioma portugués en infancia*

<b>Categorías</b>	<b>Portugués</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Sí	70,50	69,500	,803
	No	82,07		
Demandas	Sí	101,50	61,500	,677
	No	81,88		
Retos	Sí	96,00	67,000	,765
	No	81,91		
Relaciones	Sí	58,00	57,00	,607
	No	82,15		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	85,50	77,500	,957
	No	81,98		



Tampoco se obtiene una significación asintótica para el cruce de variables entre las categorías y el idioma portugués en niños.

A continuación, se presenta la Tabla 57 en la que se realiza el cruce de las dimensiones del cuestionario con la variable apoyo social con la prueba U de Mann-Whitney:

Tabla 57.  
*Prueba U de Mann-Whitney en función del apoyo social en infancia*

<b>Categorías</b>	<b>Apoyo social</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig.asintótica</b>
Fortalezas	Sí	82,59	115,500	,636
	No	76,97		
Demandas	Sí	79,37	857,500	<b>,036</b>
	No	104,56		
Retos	Sí	80,94	108,500	,400
	No	91,09		
Relaciones	Sí	81,17	1120,00	,507
	No	89,12		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	12,00	38,000	,482
	No	15,48		

Se obtiene una significación estadística en la categoría de Demandas del yo para aquellos niños que no tienen un apoyo social o familiar externo, con una significación asintótica de ,036, ya que si observamos los valores de rango promedio podemos comprobar que las puntuaciones son más altas, lo que indica una mejor Autonomía Resolutiva.

Considerando la importancia que tiene el éxito académico y que una de las dimensiones de la Personalidad Eficaz es la Autoestima Académica, se aplica la prueba U de Mann-Whitney para conocer si las categorías de la Personalidad Eficaz se relacionan con haber repetido curso, presentando los resultados en la siguiente tabla:

Tabla 58.

*Prueba U de Mann-Whitney en función de si han repetido curso en infancia*

<b>Categorías</b>	<b>Repetir curso</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	No	89,56	2083,500	<b>,003</b>
	Sí	66,31		
Demandas	No	89,16	2127,00	<b>,005</b>
	Sí	67,13		
Retos	No	82,25	2887,000	,921
	Sí	81,47		
Relaciones	No	80,42	2741,500	,535
	Sí	85,27		
<b>Personalidad Eficaz</b>	No	86,06	2468,000	,113
	Sí	73,57		

Si observamos los valores promedio de la tabla anterior, comprobamos que aquellos niños que no han repetido curso obtienen una significación asintótica en las variables criterio Fortalezas y Demandas del yo del ,003 y ,005 respectivamente, que aunque esta variable criterio no incide de forma general en la Personalidad Eficaz, sí que existe una relación con las dimensiones Autoestima académica y Autonomía resolutoria, mostrando un mejor funcionamiento los que no han repetido que los que han repetido al menos un curso.

Todas aquellas variables sociodemográficas que tienen más de dos criterios de respuesta, como son la edad, el tiempo en Columbares, la nacionalidad, la composición familiar, el número de hermanos, la posición que ocupan entre sus hermanos, la zona de procedencia, el curso, el centro educativo, la asignatura preferida y la nota media del curso anterior requieren de un análisis estadístico de significación a través de la prueba H de Kruskal-Wallis. Para facilitar la lectura total de los resultados obtenidos de estas variables se expone a continuación en una misma tabla los niveles de significación de la Personalidad Eficaz de manera global, y de las dimensiones Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones en base al valor obtenido:

Tabla 59.  
Pruebas H de Kruskal-Wallis de variables predictoras en infancia

Variable predictora: edad					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,242	,956	,736	,012	,079
Variable predictora: tiempo en la Asociación Columbares					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,863	,640	,360	,843	,732
Variable predictora: nacionalidad					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,781	,595	,883	,854	,333
Variable predictora: número de personas que viven en casa					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,033	,072	,033	,059	,293
Variable predictora: número de hermanos					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,730	,411	,420	,859	,868
Variable predictora: posición que ocupan entre sus hermanos					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,785	,572	,747	,760	,994
Variable predictora: barrio, pedanía o pueblo					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,289	,205	,134	,667	,251
Variable predictora: curso					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,050	,139	,606	,000	,262
Variable predictora: centro educativo					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,188	,012	,068	,485	,586
Variable predictora: asignatura preferida					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,882	,574	,954	,567	,703
Variable predictora: media de las notas del curso anterior					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,056	,288	,003	,011	,965

Si observamos la tabla anterior, comprobamos que no hay ninguna variable que incida significativamente en la totalidad de las dimensiones que constituyen el constructo de la Personalidad Eficaz, pero por el contrario, podemos comprobar que, de forma puntual, se obtiene significación para alguna de las categorías, tal y como pasamos a describir a continuación.

En primer lugar, cabe destacar que algunas variables como el número de hermanos, la posición que ocupan entre sus hermanos, la zona de procedencia y la asignatura preferida no inciden en ninguna de las dimensiones, es decir, no guardan relación significativa con la Personalidad Eficaz ni con ninguna de sus categorías. En

el resto de las variables predictoras, aunque no se obtiene una significación total de todas las dimensiones, sí es parcial en alguna de ellas.

En segundo lugar, en la Tabla 59 se muestra que la Personalidad Eficaz de forma global se encuentra relacionada estadísticamente de forma significativa con el número de personas que viven en casa y en el curso ( $,033$  y  $,050$  respectivamente). Asimismo, se puede comprobar que el número de personas que viven en casa se relaciona además con Demandas ( $,033$ ) y el curso con Retos ( $,000$ ).

Otras variables que han obtenido significación estadística son la edad en la categoría Retos ( $,012$ ), el centro educativo en la categoría Fortalezas ( $0,12$ ) y la media de notas en el curso anterior en Demandas ( $,003$ ) y Retos ( $,011$ ). Por otra parte, en la categoría Fortalezas se observa que muestra una relación significativa con el centro educativo. Por su parte, la categoría Demandas se relaciona significativamente con el número de personas que viven en casa y, además, con la nota media del curso anterior. Con respecto a Retos del yo, se relacionan con la edad, con el curso y con las notas medias del curso anterior, siendo la categoría que más significación obtiene. Por último, Relaciones del yo, no obtiene relación significativa con ninguna de las variables predictoras contempladas en la tabla anterior.

Finalmente, las variables independientes más definitorias en la Personalidad Eficaz son el número de personas que viven en casa, que inciden en no solo en la Personalidad Eficaz sino también en las Demandas. Por otra parte, el curso se relaciona con la Personalidad Eficaz y con Retos del yo, mientras que la media de las notas de curso anterior incide en Demandas.

Resulta esencial señalar que la prueba H de Kruskal-Wallis es una prueba estadística de contraste que permite tomar la decisión de si se acepta la hipótesis de K muestras independientes proceden la misma población, es decir, si una variable que subdivide a la población incide de forma significativa sobre el valor central de la población (Nahm, 2016). Esta prueba se realiza para variables con múltiples criterios de respuesta, y se aplica en aquellas variables donde se ha obtenido la significación, por lo que se hace necesario aplicar la prueba U de Mann-Whitney para descubrir en qué tipo de respuesta se encuentra esta relación significativa.

A continuación se realiza la prueba U de Mann-Whitney para el cruce entre las variables criterio y las predictoras que han salido significativas, analizando los intervalos de respuesta de dos en dos y exponiendo exclusivamente aquellos valores entre los que existe una relación significativa para las diferentes categorías de Personalidad Eficaz. Las variables sociodemográficas que se analizan son las siguientes: edad, número de personas que viven en casa, curso, centro educativo y media de las notas del curso anterior, exponiendo exclusivamente los rangos con una significación estadística relevante.

En primer lugar, con la intención de conocer si los valores obtenidos en la Retos se encuentran significativamente vinculados a la edad se recurre a la prueba U de Mann-Whitney tras obtener una significación previa por la prueba Kruskal-Wallis de ,012. Se exponen seguidamente los valores estadísticos obtenidos:

Tabla 6o.

*Prueba de Mann-Whitney para Retos y edad en infancia*

<b>Significación</b>	<b>Edad</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>,040</b>	Siete años	28,41
	Nueve años	38,26
<b>,005</b>	Siete años	23,69
	Diez años	36,10
<b>,000</b>	Siete años	20,00
	Once años	35,46
<b>,037</b>	Ocho años	21,38
	Once años	29,96
<b>,029</b>	Once años	15,14
	Trece años	4,67

De los datos obtenidos se desprende que existe una significación con valores promedio inferiores para los niños de siete años frente a los de nueve (,040), los de diez (,005) y los de once (,000). Por otra parte, se encuentra una significación con valores más elevados para los niños de once años en contraposición de los de ocho (,037) y también de trece años (,029).

Por otra parte, con la finalidad de descubrir el número exacto de miembros exacto con el que existe una significación, vinculado al número de personas que viven en casa en relación con la Personalidad Eficaz, se recurre a la prueba U de Mann-Whitney, tras haber obtenido en la prueba H de Kruskal-Wallis una significación de ,033. Se muestra a continuación los valores obtenidos:

Tabla 61.

*Prueba de Mann-Whitney para Personalidad Eficaz y el número de personas que viven en casa en infancia*

<b>Significación</b>	<b>N° personas que viven en casa</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>,022</b>	Dos miembros	6,13
	Seis miembros	16,94
<b>,014</b>	Tres miembros	20,78
	Seis miembros	31,02
<b>,015</b>	Cuatro miembros	28,88
	Seis miembros	40,62
<b>,036</b>	Cinco miembros	23,88
	Ocho miembros	4,00
<b>,040</b>	Seis miembros	26,44
	Siete miembros	18,29
<b>,036</b>	Seis miembros	15,40
	Ocho miembros	2,75

Al analizar la relación entre Personalidad Eficaz y el número de personas que viven en casa a través de la prueba U de Mann-Whitney, se puede identificar que las unidades familiares compuestas por seis miembros obtienen valores más altos en Personalidad Eficaz en contraposición del resto de familias, especialmente frente a los de dos miembros (*,022*), los de tres miembros (*,014*), los de seis miembros (*,015*) y los de siete miembros (*,040*). Existe una diferencia especialmente importante en los hogares de cinco y seis miembros frente a los de ocho (*,036* para ambos).

Los resultados para el número de personas que viven en casa también muestran una relación significativa con la variable criterio Demandas (*,033*) en la prueba de Kruskal-Wallis, por lo que se analiza la tendencia de esa significación atendiendo a los valores promedios obtenidos:

Tabla 62.

*Prueba de Mann-Whitney para Demandas y el número de personas que viven en casa en infancia*

<b>Significación</b>	<b>N° personas que viven en casa</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>,041</b>	Tres miembros	28,12
	Cinco miembros	38,21
<b>,003</b>	Tres miembros	19,66
	Seis miembros	32,10
<b>,011</b>	Cuatro miembros	28,69
	Seis miembros	40,90
<b>,036</b>	Seis miembros	15,38
	Ocho miembros	3,00

En la tabla anterior se puede observar una relación significativa en las unidades familiares en las que conviven cinco miembros en contraposición con las de tres ( $0,41$ ), con valores promedio superiores para cinco miembros. De la misma forma es superior para las de seis frente a las de tres ( $,003$ ), para las de seis frente a las de cuatro ( $,011$ ) y, por último, sobresalen aquellas unidades familiares donde viven seis y ocho miembros ( $,036$ ). En este primer patrón de significación por intervalos, predominan las unidades familiares compuestas por seis miembros frente a aquellas compuestas por tres, cuatro y ocho miembros. Por otra parte, y observando los valores de rango promedios, podemos comprobar que sobresalen los hogares compuestos por cinco miembros frente a los compuestos por tres.

Otra variable predictora que obtiene significación estadística tras la prueba Kruskal-Wallis para Personalidad Eficaz de forma global es el curso con una significación de  $,050$ . Se realiza U de Mann-Whitney para conocer los cursos entre los que existe relación y se expone en la siguiente tabla la significación estadística resultante en función a los valores promedios obtenidos:

Tabla 63.

*Prueba de Mann-Whitney para Personalidad Eficaz y el curso en infancia*

<b>Significación</b>	<b>Curso</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>,008</b>	1º Primaria	17,53
	5º Primaria	28,39
<b>,040</b>	2º Primaria	29,13
	4º Primaria	39,00
<b>,013</b>	2º Primaria	24,73
	5º Primaria	35,84

El cruce de la variable criterio Personalidad Eficaz con la variable predictiva curso en niños obtiene valores promedios superiores para 5º de primaria frente a 1º y 2º ( $,008$  y  $,040$  respectivamente) y también 4º curso frente a 2º de primaria, ( $,013$ ) lo que supone que estos cursos tienen un funcionamiento de competencias personales y sociales más elevado.

Con la intención de conocer si los valores obtenidos en la categoría Retos se encuentran significativamente vinculados al curso, se muestra en la siguiente tabla los valores promedios y la significación obtenida con la prueba de Mann-Whitney, habiendo obtenido previamente en Kruskal Wallis una significación de  $,000$ :

Tabla 64.  
*Prueba de Mann-Whitney para Retos y el curso en infancia*

Significación	Curso	Rango promedio
,015	1° Primaria	18,76
	3° Primaria	28,95
,014	1° Primaria	21,03
	4° Primaria	32,34
,002	1° Primaria	16,55
	5° Primaria	29,05
,003	2° Primaria	24,35
	3° Primaria	37,87
,005	2° Primaria	27,24
	4° Primaria	40,58
,000	2° Primaria	21,85
	5° Primaria	39,02
,038	2° Primaria	21,40
	6° Primaria	30,15

Si observamos los valores de rango promedio podemos comprobar que existe una significación estadística entre el primer curso de primaria frente al tercero (,015), el cuarto (,014) y el quinto curso (,002), y para el segundo curso de primaria frente al tercero (,003), el cuarto (,005), el quinto (,000) y sexto (,038). Los valores promedio más elevados son siempre para los cursos superiores, mostrando un funcionamiento mayor en Autoeficacia Resolutiva los cursos 3°, 4°, 5° y 6° frente a 1° y 2° de primaria.

La prueba de Kruskal-Wallis arroja una significación de ,012 en función del curso con la categoría Fortalezas, por lo que para conocer los niveles educativos en los que se vincula significativamente estas variables se realiza la prueba U de Mann-Whitney, obteniendo los siguientes valores promedio:

Tabla 65.  
*Prueba de Mann-Whitney para Fortalezas y el centro educativo en infancia*

Significación	Centro educativo	Rango promedio
,001	Centro 1	19,74
	Centro 3	33,04
,041	Centro 1	16,81
	Centro 5	24,90
,015	Centro 1	21,31
	Centro 6	31,27
,014	Centro 2	32,34
	Centro 3	44,81

Se constata que existen diferencias estadísticamente significativas en la variable criterio Fortalezas del yo en los centros educativos uno y tres, así como en los centros uno y cinco, en los centros uno y seis y en el dos y tres. Siendo los valores promedios



superiores en los centros tres ( $,001$ ), cinco ( $,041$ ) y seis ( $,015$ ) frente al centro uno y el centro tres ( $,014$ ) frente al centro dos, lo que indica que los niños que asisten a los centros educativos tres, cinco y seis tienen una mayor Autoestima Académica, en detrimento de los centros uno y dos.

La última variable predictora que muestra una significación estadística tras realizar la prueba de Kruskal Wallis es la media de las notas del curso anterior para las variables criterio Demandas y Retos del yo, por ello se aplica la prueba U de Mann-Whitney para conocer los valores promedios y la significación.

La significación obtenida en relación con la media de las notas del curso anterior y la dimensión de Demandas es de  $,003$  con la prueba Kruskal-Wallis; para descubrir los intervalos entre los que se relacionan de forma significativa, se realiza la prueba de U de Mann-Whitney. Seguidamente se exponen los resultados obtenidos:

Tabla 66.

*Prueba de Mann-Whitney para Demandas y media de las notas del curso anterior en infancia*

<b>Significación</b>	<b>Media de las notas</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>,006</b>	Suspense	19,95
	Notable	37,85
<b>,026</b>	Suspense	10,55
	Sobresaliente	17,72
<b>,036</b>	Aprobado	34,49
	Notable	51,53
<b>,001</b>	Bien	39,48
	Notable	57,10
<b>,020</b>	Bien	26,06
	Sobresaliente	37,14

La categoría Demandas del yo nos muestra diferencias estadísticamente significativas y valores promedios más bajos en los niños que suspenden frente aquellos niños que obtuvieron de media el año anterior notable ( $,006$ ) y sobresaliente ( $,026$ ), de la misma forma los que aprobaron frente a los que puntuaron con un notable ( $,036$ ) y los que obtuvieron una calificación de bien en contraposición de los niños que alcanzaron notable ( $,001$ ) y sobresaliente ( $,020$ ). De estos datos se desprende que los menores que obtienen calificaciones más altas obtienen también una mayor puntuación en Autoestima Académica.

Por último, con la finalidad de conocer si los valores obtenidos en la categoría Retos se encuentran significativamente vinculados a la media del curso anterior, se realiza la prueba U de Mann-Whitney, tras obtener una significación previa con Kruskal Wallis de ,011. Los resultados, se exponen seguidamente en la tabla:

Tabla 67.

*Prueba de Mann-Whitney para Retos y media de las notas del curso anterior en infancia*

<b>Significación</b>	<b>Media de las notas</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>,023</b>	Suspense	31,50
	Aprobado	20,99
<b>,050</b>	Aprobado	32,74
	Bien	42,60
<b>,005</b>	Aprobado	36,90
	Notable	53,09
<b>,004</b>	Aprobado	22,59
	Sobresaliente	35,58

De la misma forma que en la tabla anterior, se sigue el patrón en el que los que obtienen medias más altas en el curso anterior, obtienen también un mejor funcionamiento en Retos del yo, a excepción de los que califican con suspenso frente a los que lo hacen con aprobado (,023), obteniendo los primeros valores más altos. De otro lado, los que tuvieron de media una calificación de bien (,050), notable (,005) y sobresaliente (,004) tienen un buen funcionamiento en Autoeficacia Resolutiva frente a los que calificaron con aprobado.

A modo de conclusión, en esta parte se destaca que existen diferencias estadísticas significativas en Fortalezas y Demandas para las niñas, lo que supone que tienen una mayor Autoestima y Autoestima Académica que los niños. Por otra parte, se desvela que los niños que no hablan español y los que afirman no tener apoyo social o familiar muestra una puntuación mayor en Demandas. Con respecto a los niños que no han repetido curso alcanzan valores promedios más altos en Fortalezas y Demandas. Además, las unidades familiares con cinco y seis miembros puntúan más alto en Autoestima Académica. Por último, los niños que asisten a tercero, cuarto, quinto y sexto destacan en Retos del yo frente a los que asisten a primer y segundo curso, siendo los centros educativos tres, cinco y seis los que obtienen valores promedios más elevados en Demandas y en Retos del yo.

## **1.2. La Personalidad Eficaz en adolescencia**

Para la recogida de los datos que dan cuerpo a este apartado se ha empleado el cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes (CPE-Es/Ch) que contempla cuatro categorías compuestas por cuatro factores que son los siguientes: Fortalezas del yo (Autoestima), Demandas del yo (Autorrealización Académica), Retos del yo (Autoeficacia Resolutiva) y Relaciones del yo (Autorrealización Social). En esta ocasión concretamente han participado un total de 93 adolescentes, de los cuales son 49 chicos y 44 chicas.

Siguiendo la estructura marcada anteriormente, se procede en primer lugar a presentar los datos referidos al análisis estadístico descriptivo de la Personalidad Eficaz y sus dimensiones de forma global y en función al sexo, edad, tiempo en la asociación, nacionalidad, los idiomas que hablan, el número de personas que viven en casa, el número de hermanos y la posición que ocupan entre sus hermanos, el lugar en el que viven, si tienen apoyo social o familiar, si estudian y si trabajan. Así mismo, para dar una mayor cobertura a este primer objetivo se ha contemplado el análisis bivariado mediante estadística inferencial no paramétrica, lo que permite descubrir la existencia de relaciones significativa entre dos variables en el conjunto de sus mediciones.

### **1.2.1. Análisis descriptivo de la Personalidad Eficaz en adolescencia**

Para conocer las puntuaciones de Personalidad Eficaz y el nivel de competencias personales y sociales que incluye dicho constructo en los adolescentes de 12 a 19 años participantes en la investigación, se presentan en la tabla que se muestra a continuación los estadísticos descriptivos globales, en concreto la media, la mediana y la desviación típica:

Tabla 68.

*Estadísticos descriptivos de competencias personales y sociales en adolescentes*

	N	$\bar{X}$	Me	DT
<b>Competencias personales</b>				
Fortalezas del yo	93	4,08	4,25	,855
Demandas del yo	93	3,78	3,87	,851
Retos del yo	93	3,49	4	,903
<b>Competencias sociales</b>				
Relaciones del yo	93	3,21	3,16	,571
<b>Personalidad Eficaz</b>	<b>943</b>	<b>3,76</b>	<b>3,86</b>	<b>,55</b>

Considerando los resultados de la tabla anterior se descubren para la puntuación global de Personalidad Eficaz valores medios en la media y la mediana ( $\bar{X}=3,76$ ) (Me= 3,86) y una dispersión de los datos de ,55. Con respecto a la categoría Fortalezas del yo se revela una puntuación alta en ( $\bar{X}=4,08$ ) y una dispersión de ,855, mientras que las demás categorías de las competencias personales tienen valores medios-altos y la categoría de las competencias sociales (Relaciones del yo) muestra una puntuación media-baja y una dispersión de medio punto ( $\bar{X}=3,21$ ) ( $\sigma=,571$ ). La mediana indica que en las categorías Demandas del yo y Relaciones del yo el 50% de los adolescentes obtiene puntuaciones por debajo de 3,87 y 3,16 respectivamente. En cuanto a la dispersión de los datos, la más importante es para la categoría Retos del yo ( $\sigma=,903$ ) y la más baja para Relaciones del yo ( $\sigma=,571$ ).

Con la finalidad de conocer los estadísticos descriptivos de los valores totales de la Personalidad Eficaz y por dimensiones en función del sexo, se realiza la media, la mediana y la desviación típica de los datos, presentando los resultados obtenidos en la tabla que se adjunta a continuación:

Tabla 69.

*Estadísticos descriptivos: competencias personales y sociales en adolescentes por sexo*

	$\bar{X}$	Chicas Me	DT	$\bar{X}$	Chicos Me	DT
<b>Competencias personales</b>						
Fortalezas del yo	3,90	4	,96	4,26	4,50	,72
Demandas del yo	3,80	4	,89	3,77	3,75	,82
Retos del yo	3,80	4	,96	3,89	4,00	,86
<b>Competencias sociales</b>						
Relaciones del yo	3,21	3,17	,55	3,22	3,17	,59
<b>Personalidad Eficaz</b>	<b>3,73</b>	<b>3,84</b>	<b>,57</b>	<b>3,79</b>	<b>3,88</b>	<b>,54</b>

Los estadísticos descriptivos para las puntuaciones generales de Personalidad Eficaz no muestran valores dispares para el sexo, por el contrario, se obtienen valores

muy similares entre ambos, aunque ligeramente superiores para niños ( $\bar{X}=3,79$ ) ( $Me=3,88$ ) ( $\sigma=,54$ ), en comparación con las niñas ( $\bar{X}=3,73$ ) ( $Me=3,84$ ) ( $\sigma=,57$ ). De forma general se aprecian puntuaciones medias-altas en las dimensiones del constructo, siendo levemente más elevadas en los chicos que en las chicas, con una tendencia contraria a los resultados en infancia. Las adolescentes muestran puntuaciones medias en las categorías de Retos y Relaciones del yo, y un poco más elevadas en Fortalezas y Demandas del yo. Con respecto a los adolescentes, alcanzan puntuaciones ligeramente más altas que las adolescentes, especialmente en el factor de Fortalezas. Es destacable que las puntuaciones más bajas en los estadísticos descriptivos y en las categorías son para Relaciones del yo, tanto en chicas ( $\bar{X}=3,21$ ) ( $Me=3,17$ ) ( $\sigma=,55$ ), como en chicos ( $\bar{X}=3,22$ ) ( $Me=3,17$ ) ( $\sigma=,59$ ) con valores idénticos en la mediana, y mínimos para la media y la varianza.

Por otra parte, en lo que respecta a la variable predictora edad, ésta presenta un total de ocho valores que van desde los 12 a los 19 años por lo que, ante la dificultad de exponer los estadísticos descriptivos de forma aglutinada, se dividen para facilitar su lectura.

En primer lugar, se muestra seguidamente en la Tabla 70 los valores medios obtenidos para la Personalidad Eficaz de manera global y posteriormente desglosado para las categorías de las competencias personales y sociales.

Tabla 70.

*Media de las competencias personales y sociales en adolescentes en función de la edad*

	12 años	13 años	14 años	15 años	16 años	17 años	18 años	19 años
<b>Competencias personales</b>								
Fortalezas del yo	4,32	3,93	3,76	4,27	4,35	3,98	4,75	4,18
Demandas del yo	4,05	4,05	3,48	3,74	3,74	3,85	3,78	4,00
Retos del yo	4,09	3,45	3,65	4,11	3,83	3,75	4,55	4,34
<b>Competencias sociales</b>								
Relaciones del yo	3,31	2,94	3,16	3,27	3,29	3,24	3,79	3,26
<b>Personalidad Eficaz</b>	<b>3,94</b>	<b>3,60</b>	<b>3,62</b>	<b>3,85</b>	<b>3,80</b>	<b>3,70</b>	<b>4,22</b>	<b>3,95</b>

Las categorías pertenecientes a competencias personales (Fortalezas, Demandas y Relaciones del yo) revelan puntuaciones medias y altas con valores muy

parecidos y repartidos de forma homogénea, sin embargo, la categoría de Relaciones del yo obtiene puntuaciones medias-bajas para todas las edades, mientras que los valores generales de Personalidad Eficaz son medios-altos con valores similares. Las medias más bajas para todas las edades corresponden a la categoría de Relaciones del yo, perteneciente a las competencias sociales, con valores medios-bajos desde 2,94 a 3,79, excepto para los adolescentes de 18 años cuya media más baja es para Demandas del yo ( $\bar{X}=3,78$ ). La media más alta también corresponde a los adolescentes de 18 años en la categoría de Fortalezas del yo ( $\bar{X}=4,75$ ), seguido muy de cerca por los de 16 años en Demandas del yo ( $\bar{X}=4,35$ ), después se encuentran los adolescentes de 19 años en Retos del yo ( $\bar{X}=4,34$ ) y por último, los adolescentes de 12 y 14 años en Fortalezas del yo ( $\bar{X}=4,32$  y  $\bar{X}=4,27$  respectivamente).

A continuación se presentan los valores medios obtenidos para cada una de las categorías de Personalidad Eficaz, así como el valor global desglosado para cada edad:

Tabla 71.  
*Mediana de las competencias personales y sociales en adolescentes en función de la edad*

	12 años	13 años	14 años	15 años	16 años	17 años	18 años	19 años
<b>Competencias personales</b>								
Fortalezas del yo	4,50	3,75	3,75	4,75	4,50	4,00	4,88	4,00
Demandas del yo	4,13	4,00	3,69	3,81	3,88	4,38	3,81	4,25
Retos del yo	4,00	3,80	3,60	4,20	4,00	4,20	4,60	4,40
<b>Competencias sociales</b>								
Relaciones del yo	3,17	3,00	3,17	3,33	3,17	3,17	3,58	3,00
<b>Personalidad Eficaz</b>	<b>3,91</b>	<b>3,39</b>	<b>3,63</b>	<b>3,82</b>	<b>3,91</b>	<b>3,84</b>	<b>3,99</b>	<b>3,84</b>

Como se observa en la Tabla 71 la mediana para Personalidad Eficaz se sitúa en un valor medio-alto, lo que sugiere que la mitad de los adolescentes se encuentra por debajo del 4. Al igual que en la media, los valores más bajos para la mediana son en todas las edades para la categoría de Relaciones del yo ( $Me=3,00$  la más baja y  $Me=3,58$  la más alta). El 50% de los adolescentes de 18 años puntuaron en la categoría de Fortalezas del yo por encima de 4,88, mientras que en el polo opuesto se encuentran los adolescentes de 13 años, ya que la mitad obtuvo una puntuación por debajo de 3,00 en Relaciones del yo. De forma general, nos encontramos con

medianas medias y altas independientemente de la edad y la categoría del constructo, con pequeñas variaciones, excepto para los adolescentes de 19 años que tienen puntuaciones altas en todas las categorías de las competencias personales y la mediana más baja en competencias sociales ( $Me=3,00$ ).

Finalmente, tras analizar la media y la mediana, nos queda conocer la dispersión que se produce en los datos, lo que nos permite determinar si los participantes han contestado con valores similares o han señalado opciones de respuesta muy distintas. Para ello recurrimos a los valores obtenidos en la desviación típica y que han sido plasmados atendiendo a la edad y las dimensiones de la personalidad eficaz en la siguiente tabla:

Tabla 72.

*Desviación típica de las competencias personales y sociales en adolescentes en función de la edad*

	12 años	13 años	14 años	15 años	16 Años	17 Años	18 años	19 años
<b>Competencias personales</b>								
Fortalezas del yo	,47	1,01	,98	,26	,63	,92	,35	,57
Demandas del yo	,61	,75	1,02	,61	,66	1,09	1,05	,95
Retos del yo	,51	1,11	,90	,93	,88	,90	,53	,47
<b>Competencias sociales</b>								
Relaciones del yo	,40	,46	,56	,73	,57	,41	,85	,61
<b>Personalidad Eficaz</b>	<b>,23</b>	<b>,72</b>	<b>,54</b>	<b>,50</b>	<b>,49</b>	<b>,66</b>	<b>,52</b>	<b>,34</b>

De forma general, la desviación típica en el constructo de Personalidad Eficaz para adolescentes según la edad revela una dispersión baja para los adolescentes de 12 años ( $\sigma=,22$ ) y 19 años ( $\sigma=,34$ ) y media-alta para el resto. La varianza de datos en las cuatro categorías y para todos los datos oscila entre ,26 la más baja (para Fortalezas en adolescentes de 15 años) y 1,11 la más alta (para Demandas del yo en adolescentes de 13 años). El grupo de edad con una dispersión de los datos menor es para los adolescentes de 12 años ( $\sigma=,23$ ), siendo las varianzas más elevadas para los adolescentes de 14, 17 y 18 años en la categoría de Demandas ( $\sigma=1,02$ ,  $\sigma=1,09$  y  $\sigma=1,05$  respectivamente). En cuanto a Retos del yo la dispersión de los datos varía desde ,51 hasta 1,11. Por otra parte, la categoría de Relaciones del yo en adolescentes de 12, 13,

14 y 16 años tiene una varianza baja con respecto a las demás categorías ( $\sigma=,40$ ,  $\sigma=,46$ ,  $\sigma=,57$  y  $\sigma=,41$  respectivamente).

Para ofrecer una lectura global de los estadísticos descriptivos en función de la edad para las categorías de la Personalidad Eficaz, se recodifica la edad en dos valores (de 7 a 9 por una parte y de 10 a 13 por otra) y se presenta seguidamente los valores para cada uno de estos rangos en cuanto a media, mediana y desviación típica:

Tabla 73.

*Estadísticos descriptivos de las competencias personales y sociales en adolescentes en función del sexo*

	12 a 15 años			16 a 19 años		
	$\bar{X}$	Me	DT	$\bar{X}$	Me	DT
<b>Competencias personales</b>						
Fortalezas del yo	4,05	4,25	,84	4,24	4,25	,72
Demandas del yo	3,80	3,88	,79	3,83	4,00	,88
Retos del yo	3,81	3,80	,89	3,99	4,20	,82
<b>Competencias sociales</b>						
Relaciones del yo	3,17	3,17	,55	3,33	3,17	,57
<b>Personalidad Eficaz</b>	<b>3,71</b>	<b>3,70</b>	<b>,56</b>	<b>3,85</b>	<b>3,91</b>	<b>,53</b>

Los estadísticos descriptivos recogidos en la Tabla 73 muestran que las puntuaciones generales de Personalidad Eficaz son similares en ambos grupos para la media ( $\bar{X}= 3,71$  para adolescentes de 12 a 15 años y  $\bar{X}= 3,85$  para los de 16 a 19 años), la mediana (Me= 3,70 y Me=3,85) y una dispersión de los datos de  $\sigma=,56$  para los adolescentes de 12 a 15 años y de  $\sigma=,53$  para los de 16 a 19 años.

De manera global, muestran puntuaciones medias en todas las dimensiones del constructo indistintamente de la edad, a excepción de Relaciones del yo, siendo en ambos grupos alta. Si observamos la tabla anterior comprobamos que los niños de 12 a 19 años obtienen puntuaciones ligeramente superiores en todas las categorías excepto en Relaciones del yo que son iguales ( $\bar{X}= 3,17$ ). La varianza en todos los ítems se sitúa con respecto a los niños de entre 12 y 15 años en valores que van de  $\sigma=,55$  la más baja a  $\sigma= ,89$  la más alta. Con respecto a la mediana el grupo de edad de 16 a 19 cuenta con una mediana superior (Me= 3,91) frente a la del grupo de edad de 12 a 15 de años (Me=3,70).



Una vez que se han analizado los estadísticos descriptivos de forma global atendiendo a las mencionadas categorías: Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones del yo, se hace necesario un análisis pormenorizado que permita adquirir con mayor detalle una visión de la distribución descriptiva en cada uno de los ítems. Por ello y con la finalidad de conocer en profundidad los valores de la media, la mediana y la desviación típica obtenidos en la totalidad de los ítems del cuestionario, se ha elaborado la siguiente tabla, en la que los resultados obtenidos han sido organizados en base a las categorías del cuestionario para facilitar su lectura:

Tabla 74.

*Estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario en adolescentes*

	N	$\bar{X}$	Me	DT
<b>Fortalezas del yo</b>				
17. Me acepto como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos	93	4,26	5	1,022
20. Creo que soy una persona valiosa para los otros	93	4,12	4	,923
23. En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a	93	3,98	4	1,246
30. Me siento muy bien con mi aspecto físico	93	3,96	4	1,192
<b>Demandas del yo</b>				
18. Estudio porque me interesa aprender cosas nuevas	93	4,17	4	,984
21. Creo que aprobaré todas las asignaturas este trimestre	93	3,56	4	1,477
24. Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias	93	3,76	4	1,107
27. Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación	93	3,92	4	1,125
32. Estoy convencido/a que tendré éxito cuando trabaje	93	4,11	4	1,019
34. Me considero un buen estudiante	93	3,58	4	1,253
36. Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal	93	3,34	3	1,347
38. Nadie me obliga a estudiar, estudio porque yo quiero hacerlo	93	3,87	5	1,503
<b>Retos del yo</b>				
22. Cuando tengo que tomar una decisión planifico cuidadosamente lo que voy a hacer	93	3,96	4	1,127
25. Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar	93	3,89	4	1,088
28. Antes de tomar mis decisiones analizo las posibles consecuencias	93	3,74	4	1,309
31. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo a resolverlo	93	3,88	4	1,140
33. Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee	93	3,76	4	1,354
<b>Relaciones del yo</b>				
19. Hago amigos con facilidad	93	4,18	5	1,042
26. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos/as	93	3,68	4	1,233
*29. Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás	93	2,10	2	1,211
*35. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa.	93	2,03	2	1,237
*37. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa	93	2,95	3	1,398
39. Creo con toda seguridad que tendré éxito en mis relaciones con los demás	93	4,33	5	,947

\*Eran ítems negativos que han sido transformados a positivos

La media mayor ( $\bar{X}=4,33$ ) pertenece a uno de los cuatro ítems que componen las competencias personales, es decir a la categoría de Relaciones del yo, concretamente al 39. Creo con toda seguridad que tendré éxito en mis relaciones con los demás, con una desviación típica de casi un punto ( $\sigma=,947$ ). El ítem con una media más baja pertenece a la misma categoría de las competencias sociales, el 35. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa ( $\bar{X}=2,03$ ), con una dispersión de las más altas ( $\sigma=1,237$ ).

La mediana en la categoría de Fortalezas del yo se sitúa en valores del cuatro al cinco, al igual que en Demandas, a excepción del ítem 36. Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación, mientras que en la categoría Retos del yo la mediana se encuentra en el valor cuatro, por lo que la mitad de los adolescentes puntúa por debajo. En la categoría correspondiente a las competencias sociales los valores de la mediana son muy desiguales oscilando entre Poco de acuerdo y Totalmente de acuerdo.

Por categorías, el ítem con la media y la mediana más alta de Fortalezas del yo es para el ítem 17. Me acepto como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos ( $\bar{X}=4,26$ ) ( $Me=5$ ), y una dispersión de los datos de 1,237. El ítem con la media más baja es para el ítem 23. En general me siento satisfecho conmigo mismo ( $\bar{X}=3,96$ ), ( $Me=4$ ), ( $\sigma=1,192$ ) y el que tiene una dispersión más elevada con un 1,246 de desviación típica es el ítem 30. Me siento muy bien con mi aspecto físico ( $\bar{X}=3,98$ ) ( $Me=4$ ). En la categoría del Demandas del yo el ítem con una media mayor es el 18. Estudio porque me interesa aprender cosas nuevas ( $\bar{X}=4,17$ ), ( $Me=4$ ), ( $\sigma=,984$ ), mientras que el que tiene una media más baja es el 36. Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal ( $\bar{X}=3,34$ ), ( $Me=3$ ), ( $\sigma=1,347$ ). En la categoría de Retos del yo la media más alta es para el ítem 22. Cuando tengo que tomar una decisión planifico cuidadosamente lo que voy a hacer ( $\bar{X}=3,96$ ), ( $Me=4$ ), ( $\sigma=1,127$ ) y la media más baja para el ítem 28. Antes de tomar mis decisiones analizo las posibles consecuencias ( $\bar{X}=3,74$ ), ( $Me=4$ ), ( $\sigma=1,088$ ). Por último, en la categoría Relaciones del yo, obtiene la media más alta el ítem 39. Creo con toda seguridad que tendré éxito en mis relaciones con los demás ( $\bar{X}=4,33$ ), ( $Me=5$ ), ( $\sigma=,947$ ) y la media más baja el ítem

35. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa ( $\bar{X}=2,03$ ), ( $Me=2$ ), ( $\sigma=1,237$ )

Aunque ya han sido analizados y expuestos lo resultados referidos a los estadísticos descriptivos, de forma global a través de las dimensiones o categorías, y de forma específica a través de los ítems, se presenta a continuación la siguiente figura gráfica que muestra los valores medios obtenidos en cada ítem, los cuales han sido diferenciados por colores en base a las dimensiones a las que hacen mención:

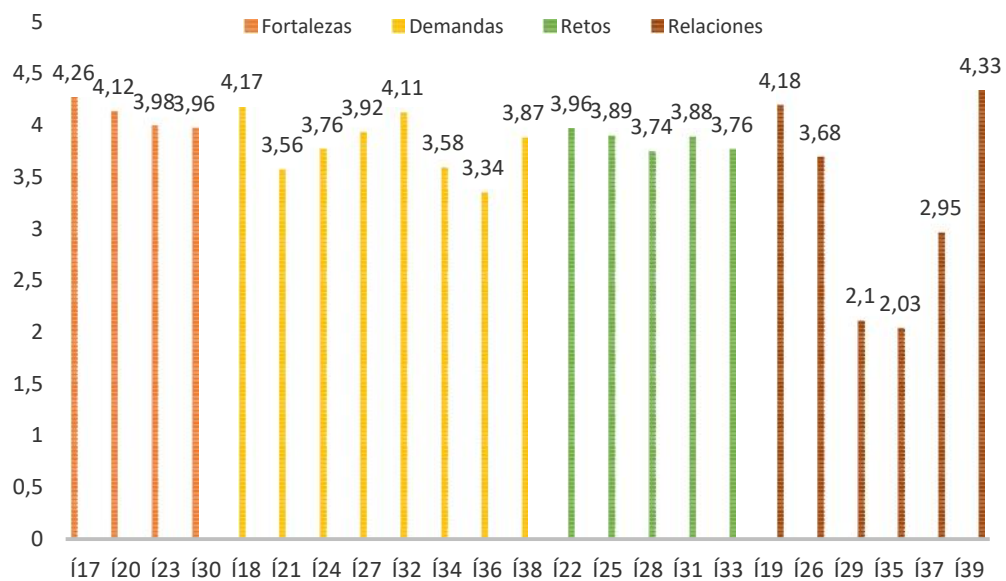


Figura 7. Media de las categorías del cuestionario de adolescentes

De manera general las puntuaciones obtenidas en la categoría Fortalezas del yo y Retos del yo son altas, en contraposición con la categoría perteneciente a las competencias sociales, concretamente Relaciones del yo, que alcanza una puntuación media alta en la mitad de las variables y baja para la otra mitad. Por otra parte, la categoría Demandas del yo obtiene puntuaciones medias altas.

Concluido el análisis de los estadísticos descriptivos, es el momento de conocer cómo se distribuyen porcentualmente las repuestas emitidas por los adolescentes en cada uno de los ítems. Para ello se considera conveniente ordenar los ítems en base a la dimensión que hacen referencia. Inicialmente se exponen los datos referidos a la totalidad de criterios de respuesta contemplados en el cuestionario y que oscilan de uno a cinco, en el que el uno adquiere el valor Nada de acuerdo y el cinco el valor categórico Totalmente de acuerdo. Finalmente, con la

intención de concentrar los porcentajes y favorecer una visión más global de la distribución de los resultados globales de los adolescentes participantes, los valores han sido agrupados y reducidos a tres, siguiendo el siguiente criterio: 1 y 2 valor bajo, 3 tres valor medio y 4 y 5 valor alto.

Para conocer el porcentaje de adolescentes participantes en función de su respuesta para cada valor, se expone seguidamente en la tabla:

*Tabla 75.*  
*Porcentajes agrupados en los ítems del cuestionario en adolescentes*

	Porcentajes				
	1	2	3	4	5
<b>Fortalezas del yo</b>					
17. Me acepto como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos	4,3	-	16,1	23,7	55,9
20. Creo que soy una persona valiosa para los otros	1,1	3,2	20,4	32,3	43
23. En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a	6,5	7,5	16,1	20,4	49,5
30. Me siento muy bien con mi aspecto físico	7,5	2,2	20,4	25,8	44,1
<b>Demandas del yo</b>					
18. Estudio porque me interesa aprender cosas nuevas	2,2	4,3	15,1	31,2	47,3
21. Creo que aprobaré todas las asignaturas este trimestre	16,1	7,5	19,4	17,2	39,8
24. Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias	4,3	6,5	30,1	26,9	32,3
27. Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación	6,5	2,2	21,5	32,3	37,6
32. Estoy convencido/a que tendré éxito cuando trabaje	4,3	2,2	14	36,6	43
34. Me considero un buen estudiante	10,8	6,5	23,7	32,3	26,9
36. Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal	15,1	8,6	28	23,7	24,7
38. Nadie me obliga a estudiar, estudio porque yo quiero hacerlo	16,1	4,3	12,9	15,1	51,6
<b>Retos del yo</b>					
22. Cuando tengo que tomar una decisión planifico cuidadosamente lo que voy a hacer	4,3	4,3	25,8	21,5	44,1
25. Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar	3,2	6,5	25,8	26,9	37,6
28. Antes de tomar mis decisiones analizo las posibles consecuencias	9,7	7,5	20,4	23,7	38,7
31. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo a resolverlo	4,3	6,5	25,8	23,7	39,8
33. Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee	11,8	5,4	18,3	23,7	40,9
<b>Relaciones del yo</b>					
19. Hago amigos con facilidad	2,2	4,3	20,4	19,4	53,8
26. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos/as	6,5	11,8	21,5	26,9	33,3
29. Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás	41,9	24,7	20,4	6,5	6,5
35. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa.	49,5	18,3	16,1	11,8	4,3
37. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa	21,5	15,1	29	15,1	19,4
39. Creo con toda seguridad que tendré éxito en mis relaciones con los demás	1,1	3,2	17,2	18,3	60,2

El porcentaje más alto es para el ítem 39. Creo con toda seguridad que tendré éxito en mis relaciones con los demás, con 60,2% en el valor cinco (totalmente de acuerdo) y perteneciente a la categoría de Relaciones del yo, en contraposición tanto en porcentaje como en valor se sitúa el ítem 17. Me acepto como soy, con mis cualidades limitaciones y defectos, que es el único valor e ítem que obtiene un porcentaje de 0% en la categoría Fortalezas del yo (valor dos= Poco de acuerdo).

Siguiendo con la categoría Fortalezas del yo, el mismo ítem 17 no solamente aglutina el porcentaje más bajo total (0%), sino el más alto de esta categoría con un 55,5%, además los ítems: 20. Creo que soy una persona valiosa para los otros; 23. En general me siento satisfecho conmigo mismo, y 30. Me siento muy bien con mi aspecto físico aglutinan en el valor cinco el porcentaje más elevado (43%, 49,5% y 44,1% respectivamente).

En la categoría de Demandas del yo, el ítem con un porcentaje mayor es el 38. Nadie me obliga a estudiar, estudio porque yo quiero hacerlo, con un 51,6% de los adolescentes, mientras que en el resto de los ítems los porcentajes más elevados se encuentran repartidos entre valores medios y altos indistintamente.

Con respecto a Retos del yo el ítem 22. Cuando tengo que tomar una decisión planifico cuidadosamente lo que voy a hacer es el que concentra el 44,1%, estando el resto de los porcentajes de los demás ítems distribuidos, al igual que en Demandas del yo, en valores medios y altos.

Finalmente, la categoría de Relaciones del yo obtiene porcentajes elevados en dos extremos opuestos el valor uno y cinco, con el ítem 39. Creo con toda seguridad que tendré éxito en mis relaciones con los demás en el porcentaje más alto de todos y en el polo opuesto el ítem 35. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa con casi la mitad de los adolescentes (49,5%). Por último, en la categoría Relaciones del yo de los seis ítems que lo componen, tres se sitúan en el valor cinco y tres en el valor uno.

Con la finalidad de favorecer la lectura de los datos porcentuales y su posible interpretación, se agrupan los datos en base a tres categorías (bajo, medio y alto), exponiendo a continuación el sumatorio en la siguiente tabla:

Tabla 76.

Porcentajes por valores en los ítems del cuestionario en adolescentes distribuidos según categorías

	Porcentajes		
	Bajo	Medio	Alto
<b>Fortalezas del yo,</b>			
17. Me acepto como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos	4,3	16,1	79,6
20. Creo que soy una persona valiosa para los otros	4,3	20,4	75,3
23. En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a	14	16,1	69,9
30. Me siento muy bien con mi aspecto físico	9,7	20,4	69,9
<b>Demandas del yo</b>			
18. Estudio porque me interesa aprender cosas nuevas	6,5	15,1	78,5
21. Creo que aprobaré todas las asignaturas este trimestre	23,6	19,4	57
24. Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias	10,8	30,1	59,2
27. Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación	8,7	21,5	69,9
32. Estoy convencido/a que tendré éxito cuando trabaje	6,5	14	79,6
34. Me considero un buen estudiante	17,3	23,7	59,2
36. Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal	23,7	28	48,4
38. Nadie me obliga a estudiar, estudio porque yo quiero hacerlo	20,4	12,9	66,7
<b>Retos del yo</b>			
22. Cuando tengo que tomar una decisión planifico cuidadosamente lo que voy a hacer	8,6	25,8	65,6
25. Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar	9,7	25,8	64,5
28. Antes de tomar mis decisiones analizo las posibles consecuencias	17,2	20,4	62,4
31. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo a resolverlo	10,8	25,8	63,5
33. Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee	17,2	18,3	64,6
<b>Relaciones del yo</b>			
19. Hago amigos con facilidad	6,5	20,4	73,2
26. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos/as	18,3	21,5	60,2
29. Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás	66,6	20,4	13
35. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa.	67,8	16,1	16,1
37. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa	36,6	29	34,5
39. Creo con toda seguridad que tendré éxito en mis relaciones con los demás	4,3	17,2	78,5

Los ítems que alcanzaron un mayor porcentaje en valores altos fueron el 17. Me acepto como soy con mis cualidades, límites y defectos y el 32. Estoy convencido de que tendré éxito cuando trabaje, ambos con un porcentaje de 79,6%. También aglutinaron porcentajes altos los ítems 18. Estudio porque me interesa aprender cosas nuevas y 39. Creo con toda seguridad que tendré éxito en mis relaciones con los demás, en los que obtuvieron también la misma puntuación con un porcentaje

total de 78,5%. Los valores medios con un porcentaje mayor fueron los ítems 24. Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias, con un 30,1% y 37. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa con 29%.

Con respecto a los valores más bajos, un 67,8% de los adolescentes que participaron en la cumplimentación del cuestionario puntuaron en valores bajos al ítem 35. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa y un 66,6% al ítem 29. Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas con los demás. Los adolescentes participantes obtienen puntuaciones altas en todos los ítems de las categorías de Fortalezas, Demandas y Retos del yo, mientras que al igual que en la tabla anterior (Tabla 76) la categoría de Relaciones del yo obtiene tres ítems con puntuaciones altas y tres con puntuaciones bajas.

A modo de conclusión, los adolescentes participantes en el estudio obtuvieron puntuaciones medias altas en las dimensiones de Autoestima (Fortalezas del yo), Autoestima académica (Demandas del yo), Autoeficacia Resolutiva (Retos del yo) y medias bajas en la dimensión de Autorrealización social (Relaciones del yo). Teniendo en cuenta los resultados obtenidos de esta primera parte para adolescentes, se considera necesario descubrir la relación entre las variables predictoras y las criterio, por lo que a continuación se realiza un análisis inferencial.

### **1.2.2. Estadística inferencial de Personalidad Eficaz en adolescencia**

Tras la exposición de los datos descriptivos de Personalidad Eficaz en adolescentes se procede al análisis de datos inferencial para las variables predictoras: sexo, edad, idiomas, has repetido algún curso, estudias y trabajas se realiza con la prueba U de Mann-Whitney y para el resto de las variables con la prueba H de Kruskal-Wallis, para desvelar diferencias y semejanzas entre estas y las dimensiones de la Personalidad Eficaz.

En la siguiente tabla se muestra la Prueba de U de Mann-Whitney para las dimensiones Autoestima, Autorrealización académica, Autoeficacia Resolutiva y Autorrealización social que pertenecen a las cuatro categorías del cuestionario de competencias personales y sociales con el sexo, en la siguiente tabla:

Tabla 77.

*Prueba U de Mann-Whitney en función del sexo en adolescentes*

<b>Categorías</b>	<b>Sexo</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Chica	41,88	852,500	,080
	Chico	51,60		
Demandas	Chica	48,82	998,000	,535
	Chico	45,37		
Retos	Chica	46,05	1036,000	,745
	Chico	47,86		
Relaciones	Chica	47,93	1037,000	,751
	Chico	46,16		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Chica	46,00	1032,000	,866
	Chico	46,94		

Los datos arrojados muestran que no se obtienen diferencias estadísticas para el cruce de variables del sexo con las dimensiones del cuestionario para adolescentes.

A continuación, en la siguiente tabla se exponen los resultados acerca de la edad y las categorías de Personalidad Eficaz, con la finalidad de conocer si existe alguna relación significativa entre ambas variables:

Tabla 78.

*Prueba U de Mann-Whitney en función de la edad en adolescentes*

<b>Categorías</b>	<b>Edad</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	De 12 a 15 años	44,28	871,000	,304
	De 16 a 19 años	50,11		
Demandas	De 12 a 15 años	45,43	936,500	,623
	De 16 a 19 años	48,24		
Retos	De 12 a 15 años	44,13	862,500	,275
	De 16 a 19 años	50,36		
Relaciones	De 12 a 15 años	44,36	875,500	,324
	De 16 a 19 años	49,99		
<b>Personalidad Eficaz</b>	De 12 a 15 años	43,35	818,000	,149
	De 16 a 19 años	51,63		

Tras observar en la tabla anterior los valores de rango promedio, no encontramos diferencias significativamente estadísticas para Personalidad Eficaz de forma general y la edad.

Por otra parte, del cruce de variables de idiomas (español, árabe, francés, inglés y portugués) con las dimensiones Autoestima, Autorrealización académica, Autoeficacia resolutoria y Autorrealización social de las categorías del constructo de Personalidad Eficaz, se obtiene una significación asintótica en todas las categorías de



la lengua árabe excepto Retos y en francés en la categoría de Demandas, como se puede ver a continuación en las siguientes tablas (Tabla 79, Tabla 80 y Tabla 81):

Tabla 79.

*Prueba U de Mann-Whitney en función del idioma español en adolescentes*

<b>Categorías</b>	<b>Español</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Sí	46,89	81,000	,789
	No	52,00		
Demandas	Sí	46,65	59,500	,403
	No	62,75		
Retos	Sí	47,21	72,000	,613
	No	37,50		
Relaciones	Sí	46,52	47,000	,241
	No	69,00		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	46,13	56,500	,370
	No	63,25		

En esta ocasión no se obtiene significación estadística para ninguna de las categorías con el cruce de variable para el idioma español en los adolescentes, por lo que no es una variable que influya de forma significativa estadísticamente en la Personalidad Eficaz de los mismos.

Una realidad diferente se nos presenta a partir de los datos de significación estadística calculados a través de la U de Mann-Whitney en la relación entre la Personalidad Eficaz y la competencia lingüística del árabe, tal y como se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 80.

*Prueba U de Mann-Whitney en función del árabe en adolescentes*

<b>Categorías</b>	<b>Árabe</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Sí	58,84	595,000	,000
	No	38,82		
Demandas	Sí	57,00	665,000	,003
	No	40,09		
Retos	Sí	52,42	839,000	,106
	No	43,25		
Relaciones	Sí	54,97	742,000	,017
	No	41,49		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	58,11	585,000	,000
	No	38,33		

Si observamos los valores de rango promedio, podemos comprobar que hay una significación asintótica para los adolescentes que hablan árabe y todas las categorías a excepción de Retos del yo, por tanto, de un modo estadísticamente

significativo, los adolescentes que hablan árabe tienen un mejor funcionamiento en Personalidad Eficaz valor global (,000) y concretamente en Fortalezas (,000), Demandas (,003) y Relaciones (,017).

Respecto al dominio del francés como idioma y su posible relación en la Personalidad Eficaz y las competencias personales y sociales que la constituyen, se han calculado los niveles de significación mediante la U de Mann-Whitney, obteniendo los valores que se muestran en la tabla adjunta:

Tabla 81.

*Prueba U de Mann-Whitney en función del francés en adolescentes*

<b>Categorías</b>	<b>Francés</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Sí	46,39	372,500	,942
	No	47,07		
Demandas	Sí	69,56	175,000	<b>,008</b>
	No	44,58		
Retos	Sí	47,11	377,000	,990
	No	46,99		
Relaciones	Sí	47,89	370,000	,917
	No	46,90		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	53,00	315,00	,442
	No	45,80		

En cuanto al cruce de variables con el idioma francés resulta una significación asintótica de ,008 para la categoría de Demandas del yo en los adolescentes y al analizar los valores de rango promedio obtenido se puede comprobar que resulta significativo en beneficio de aquellos que hablan francés.

Otro de los idiomas contemplados en el cuestionario como variable predictora ha sido el inglés, obteniendo los resultados que se presentan en la Tabla 82:

Tabla 82.

*Prueba U de Mann-Whitney en función del inglés en adolescentes*

<b>Categorías</b>	<b>Inglés</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Sí	74,25	36,500	,169
	No	46,40		
Demandas	Sí	76,75	31,500	,127
	No	46,35		
Retos	Sí	65,75	53,500	,353
	No	46,59		
Relaciones	Sí	63,00	59,000	,435
	No	46,65		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	82,00	19,000	,057
	No	45,71		

En el cruce de variables con el idioma inglés, no se obtiene una significación estadística para ninguna de las categorías.

Para finalizar con el apartado de la diversidad de idiomas que se han contemplado como variables, ya que la realidad en la Asociación Columbares presenta una gran heterogeneidad y pluralidad lingüística, se presentan en la Tabla 83 los resultados obtenidos respecto a la significación de la Personalidad Eficaz y sus dimensiones con el dominio de los adolescentes del habla en portugués.

Tabla 83.

*Prueba U de Mann-Whitney en función del portugués en adolescentes*

<b>Categorías</b>	<b>Portugués</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Sí	29,50	28,500	,510
	No	47,19		
Demandas	Sí	62,00	31,000	,576
	No	46,84		
Retos	Sí	60,00	33,000	,626
	No	46,86		
Relaciones	Sí	14,00	13,000	,216
	No	47,36		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	41,00	40,000	,891
	No	46,56		

Del mismo modo que sucedía con el español y el inglés, no se obtiene una significación estadística en el cruce de variables para el portugués.

En la Tabla 84 se indican los resultados significativos de la prueba utilizada para el contraste de las variables del cuestionario de Personalidad Eficaz en adolescentes en función del apoyo social o familiar que perciben los participantes.

Tabla 84.

*Prueba U de Mann-Whitney en función del apoyo social o familiar en adolescentes*

<b>Categorías</b>	<b>Apoyo social</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Sí	46,63	308,500	,663
	No	50,94		
Demandas	Sí	45,72	231,500	,137
	No	60,56		
Retos	Sí	45,68	227,500	,121
	No	61,06		
Relaciones	Sí	45,74	232,500	,139
	No	60,44		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	44,92	203,500	,066
	No	63,06		

No se muestra ninguna significación estadística en el cruce de variables con el apoyo social o familiar para ninguna de las categorías.

Teniendo en cuenta la relevancia del éxito académico en general y en especial para los adolescentes, se aplica la prueba U de Mann Whitney para descubrir si las categorías de la Personalidad Eficaz se vinculan de forma significativa en función de si han repetido curso en primaria y en secundaria.

En primer lugar, se muestra el cruce de variables para las cuatro categorías y el valor general del constructo de Personalidad Eficaz, en relación con si han repetido curso en primaria, exponiendo los resultados en la siguiente tabla:

Tabla 85.

*Prueba U de Mann-Whitney en función de si ha repetido curso en primaria, adolescentes*

<b>Categorías</b>	<b>Repetido curso primaria</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	No	49,63	883,000	,225
	Sí	42,86		
Demandas	No	50,87	819,500	,089
	Sí	41,15		
Retos	No	52,58	723,500	<b>,014</b>
	Sí	38,55		
Relaciones	No	48,21	968,000	,592
	Sí	45,16		
<b>Personalidad Eficaz</b>	No	51,06	752,500	<b>,041</b>
	Sí	39,40		

Se obtiene una significación asintótica para la categoría de Retos del yo de ,014 para los que no han repetido ningún curso en primaria y en el valor total de Personalidad Eficaz (,041), por tanto, de un modo estadísticamente significativo los que no han repetido ningún curso en primaria muestran una mayor puntuación en Autonomía Resolutiva.

A continuación, el cruce de variables para adolescentes en función de si han repetido algún curso en secundaria muestra los siguientes resultados:

Tabla 86.  
Prueba U de Mann-Whitney en función de si ha repetido curso en secundaria, adolescentes

<b>Categorías</b>	<b>Repetido curso secundaria</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. Asintótica</b>
Fortalezas	No	48,88	788,000	,302
	Sí	42,64		
Demandas	No	52,12	577,500	<b>,005</b>
	Sí	35,13		
Retos	No	45,60	819,000	,444
	Sí	50,25		
Relaciones	No	45,43	808,000	,390
	Sí	50,64		
<b>Personalidad Eficaz</b>	No	44,34	835,500	,608
	Sí	47,45		

En el cruce de variables para adolescentes que han repetido curso en secundaria se obtiene una significación asintótica de ,005 en la categoría de Demandas del yo, con valores promedio más elevados para los adolescentes que no han repetido curso en secundaria, por lo que su funcionamiento en el factor Autorrealización Académica es superior.

Con la intención de conocer si el tipo de estudios que se encuentra realizando el adolescente se vincula significativamente con el constructo de Personalidad Eficaz o alguna de sus categorías, se realiza la prueba U de Mann Whitney. Para las variables predictoras relacionadas con la tipología de estudios se encuentra una significación estadística en los adolescentes que estudian ESO, bachiller y Grado Medio, no existiendo para los que estudian Formación Profesional y otros tipos de estudios. Se presentan seguidamente las tablas referidas a estos aspectos académicos (Tabla 87. Tabla 88, Tabla 89, Tabla 90, Tabla 91 y Tabla 92).

En primer lugar, se presenta la prueba U de Mann-Whitney para conocer si el constructo de Personalidad Eficaz se relaciona significativamente en función de si estudia o no:

Tabla 87.

*Prueba U de Mann-Whitney en función de si estudia en adolescentes*

<b>Categorías</b>	<b>Estudia</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	No	43,70	203,500	,777
	Sí	47,19		
Demandas	No	39,60	183,000	,528
	Sí	47,42		
Retos	No	57,30	168,500	,378
	Sí	46,41		
Relaciones	No	58,20	164,000	,338
	Sí	46,38		
<b>Personalidad Eficaz</b>	No	46,09	181,500	,535
	Sí	53,70		

Tras el cruce de variables no se encuentra significación estadística en ninguna de las categorías para los adolescentes en función de si se encuentran estudiando o no.

Con la intención de conocer si existe un vínculo relevante entre las categorías del constructo de Personalidad Eficaz y los adolescentes que estudian ESO, se realiza la prueba U de Mann-Whitney y se exponen los resultados en la siguiente tabla:

Tabla 88.

*Prueba U de Mann-Whitney en función de si estudia ESO en adolescentes*

<b>Categorías</b>	<b>ESO</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Sí	45,65	658,500	,366
	No	51,64		
Demandas	Sí	43,98	538,500	<b>,045</b>
	No	57,36		
Retos	Sí	45,51	648,500	,321
	No	52,12		
Relaciones	Sí	45,88	675,500	,457
	No	50,83		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	44,18	580,500	,125
	No	54,36		

En la anterior tabla se obtiene una significación estadística de ,045 en la categoría de Demandas del yo, con valores promedio superiores para aquellos que no se encuentran estudiando ESO.

Para descubrir si los valores obtenidos en la Personalidad Eficaz se relacionan estadísticamente con los adolescentes que estudian bachiller, se recurre a la prueba U de Mann, Whitney y se muestran los resultados seguidamente:

Tabla 89.

*Prueba U de Mann-Whitney en función de si estudia bachiller en adolescentes*

<b>Categorías</b>	<b>Estudia bachiller</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Sí	51,67	336,000	,582
	No	46,50		
Demandas	Sí	66,44	203,000	<b>,023</b>
	No	44,92		
Retos	Sí	57,67	282,000	,210
	No	45,86		
Relaciones	Sí	50,50	346,500	,681
	No	46,63		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	60,89	244,000	,089
	No	44,94		

El cruce de variables para los estudiantes de bachiller muestra una significación estadística en la categoría de Demandas del yo ( $,023$ ), con valores promedio superiores para los que sí estudian bachiller.

A continuación se realiza la prueba U de Mann-Whitney para revelar si las categorías de Personalidad Eficaz se relacionan significativamente con los adolescentes que estudian grado medio, exponiendo los resultados en la siguiente tabla:

Tabla 90.

*Prueba U de Mann-Whitney en función de si estudia grado medio en adolescentes*

<b>Categorías</b>	<b>Estudia grado medio</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Sí	62,33	89,000	,313
	No	46,49		
Demandas	Sí	77,83	42,500	<b>,044</b>
	No	45,97		
Retos	Sí	52,67	118,000	,710
	No	46,81		
Relaciones	Sí	53,33	116,000	,678
	No	46,79		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	67,33	71,000	,169
	No	45,80		

Se obtiene una significación estadística en Demandas del yo ( $,044$ ) con valores de rango promedio superiores para los adolescentes que estudian un grado medio.

Se realiza el estadístico U de Mann-Whitney para identificar si existe algún nivel de significación entre los adolescentes que estudian Formación Profesional y la Personalidad Eficaz. Se exponen los datos obtenidos en la siguiente tabla:

Tabla g1.

*Prueba U de Mann-Whitney en función de si estudia Formación Profesional en adolescentes*

<b>Categorías</b>	<b>Estudia Formación Profesional</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Sí	60,42	180,500	,204
	No	46,07		
Demandas	Sí	56,67	203,000	,364
	No	46,33		
Retos	Sí	43,00	237,000	,706
	No	47,28		
Relaciones	Sí	53,17	224,000	,561
	No	46,57		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	49,50	240,00	,776
	No	46,29		

El cruce de variables para los adolescentes que estudian Formación Profesional no muestra significación estadística para ninguna de las variables.

Por último, se realiza la prueba U de Mann-Whitney para revelar si la Personalidad Eficaz se relaciona significativamente con los adolescentes que realizan otro tipo de estudios diferentes a los expuestos anteriormente, mostrando los resultados en la siguiente tabla:

Tabla g2.

*Prueba U de Mann-Whitney en función de si realiza otros estudios en adolescentes*

<b>Categorías</b>	<b>Otros estudios</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Sí	38,00	37,000	,735
	No	47,10		
Demandas	Sí	20,00	19,000	,314
	No	47,29		
Retos	Sí	38,50	37,500	,817
	No	47,09		
Relaciones	Sí	14,00	13,000	,301
	No	47,36		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	24,00	23,000	,397
	No	46,75		

La prueba U de Mann-Whitney en función de si realiza otros estudios no resulta con una significación asintótica igual o menor a 0,05 para ninguna de las



categorías del constructo de Personalidad Eficaz, lo que indica que no existe relación entre las variables criterio y esta variable predictora.

En la siguiente tabla se presenta los resultados del estadístico U de Mann-Whitney para descubrir si existe relación estadística entre la Personalidad Eficaz y los adolescentes en función de si trabajan o no:

Tabla 93.

*Prueba U de Mann-Whitney en función de si trabaja en adolescentes*

<b>Categorías</b>	<b>Trabaja</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig.asintótica</b>
Fortalezas	No	45,65	265,000	,138
	Sí	59,56		
Demandas	No	47,34	349,500	,711
	Sí	43,83		
Retos	No	44,96	207,000	<b>,025</b>
	Sí	66,00		
Relaciones	No	45,46	248,500	,091
	Sí	61,39		
<b>Personalidad Eficaz</b>	No	24,00	23,000	<b>,397</b>
	Sí	46,75		

Por último, como se aprecia en la tabla anterior, la prueba U de Mann-Whitney para el cruce de variables en función de si trabaja, obtiene una significación estadística en Retos (,025) con valores promedios superiores para los que si trabajan.

Las variables sociodemográficas que tienen más de dos opciones de respuesta, como son la edad, el tiempo en Columbares, la nacionalidad, la composición familiar, el número de hermanos, la posición que ocupan entre sus hermanos, la zona de procedencia, el curso y las veces que ha repetido curso en secundaria, requieren de un análisis estadístico de significación a través de la prueba H de Kruskal-Wallis. Se expone a continuación en una misma tabla los niveles totales de significación de la Personalidad Eficaz de manera agrupada para favorecer su lectura, así como los valores obtenidos en las dimensiones Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones:

Tabla 94.  
Pruebas H de Kruskal-Wallis de variables predictoras en adolescentes

Variable predictor: edad					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica		,353	,669	,162	,471
Variable predictor: tiempo en la Asociación Columbares					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,544	,390	,734	,469	,412
Variable predictor: nacionalidad					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,065	,127	,167	,107	,063
Variable predictor: número de personas que viven en casa					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,968	,753	,303	,671	,899
Variable predictor: número de hermanos					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,550	,081	,376	,371	,168
Variable predictor: posición que ocupan entre sus hermanos					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,578	,566	,442	,239	,239
Variable predictor: barrio, pedanía o pueblo					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,907	,648	,388	,784	,212
Variable predictor: veces que ha repetido en secundaria					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,078	,668	,031	,454	,548
Variable predictor: curso					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,975	,927	,107	,704	,996

De la tabla anterior se desprende que no hay ninguna variable que incida en la totalidad de las dimensiones que constituyen el constructo de la Personalidad Eficaz, obteniendo significación solamente para una de las categorías. Cabe destacar que las variables la edad, el tiempo en la Asociación Columbares, nacionalidad, número de personas que viven en casa, número de hermanos, zona de procedencia y curso, no guardan relación significativa estadística con la Personalidad Eficaz ni con ninguna de sus categorías. La única variable predictor que obtiene una significación parcial es el número de veces que han repetido en secundaria. En la Tabla 94 se muestra que la

categoría Demandas del yo se encuentra relacionada estadísticamente de forma significativa con el número de veces que ha repetido curso en primaria ( $,031$ ). Las dimensiones de Fortalezas, Retos y Relaciones no obtienen relación significativa con ninguna de las variables predictoras incluidas en la tabla superior.

Se lleva a cabo un análisis pormenorizado en función de la variable criterio: veces que han repetido curso en primaria, para conocer exactamente el rango en el que se produce la significación utilizando la prueba U de Mann-Whitney.

A continuación se realiza la prueba U de Mann-Whitney para el cruce entre la variable predictora que ha salido significativa tras la Prueba H de Kruskal-Wallis ( $,031$ ) y la variable criterio Demandas, exponiendo en la siguiente tabla exclusivamente los rangos con una significación estadística relevante:

Tabla 95.

*Prueba de Man Whitney para Demandas y veces que han repetido curso en secundaria en adolescentes*

<b>Significación</b>	<b>Veces que ha repetido curso en secundaria</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>,009</b>	Una	33,29
	Ninguna	49,32

Si observamos los valores de rango promedio, podemos comprobar que sobresalen en la categoría Demandas del yo los adolescentes que no han repetido curso, por lo que tienen una mayor Autorrealización académica.

Considerando los resultados en los que la significación estadística era relevante, se puede concluir que los adolescentes que hablan árabe tienen un mayor funcionamiento a nivel general de Personalidad Eficaz y especialmente en Fortalezas, Demandas y Relaciones, de la misma forma los que hablan francés en Demandas del yo. Los adolescentes que no han repetido primaria tienen puntuaciones más elevadas en Retos, al igual que los que no han repetido ningún curso en secundaria en Demandas y concretamente los que han repetido una vez en secundaria puntúan más bajo en esta misma categoría. Con respecto al tipo de estudios, los que no estudian ESO tienen un nivel mayor en Demandas del yo, al igual que los que estudian bachiller y grado medio demuestran una mayor Autorrealización académica. Por último, los adolescentes que se encuentran trabajando obtuvieron una puntuación mayor en la categoría Retos del yo.

### 1.3. La Personalidad Eficaz en adultez

El cuestionario de Personalidad Eficaz en adultos (CPE-A) valora cuatro factores que se agrupan en las siguientes categorías: Autoestima (Fortalezas del yo), Autorrealización Laboral (Demandas del yo), Autoeficacia Resolutiva (Retos del yo), y Autorrealización Social (Relaciones del yo). Cumplimentaron el cuestionario de Personalidad Eficaz en adultos un total de 234 adultos, de los cuales 146 eran mujeres y 88 hombres. Para conocer el nivel de competencias personales y sociales en adultos en situación de pobreza y/o exclusión social de los participantes en la investigación, se realiza en primer lugar un análisis descriptivo de la Personalidad Eficaz y posteriormente un análisis bivariado de estadística inferencial, para conocer si existen diferencias significativas entre las variables criterio y las variables predictoras.

#### 1.3.1. Análisis descriptivo de la Personalidad Eficaz en adultez

Con la intención de explorar los niveles de Personalidad Eficaz que presentan los adultos, se expone en primer lugar los estadísticos descriptivos para el nivel de competencias personales y sociales, como el valor general de Personalidad Eficaz en la siguiente tabla, concretamente la media, la mediana y la desviación típica:

Tabla 96.

*Estadísticos descriptivos de las competencias personales y sociales en adultos*

	N	$\bar{X}$	Me	DT
<b>Competencias personales</b>				
Fortalezas del yo	234	3,96	4	,617
Demandas del yo	234	4,20	4,37	,632
Retos del yo	234	4,03	4	,668
<b>Competencias sociales</b>				
Relaciones del yo	234	3,14	3,11	,533
<b>Personalidad Eficaz</b>	<b>234</b>	<b>3,83</b>	<b>3,87</b>	<b>,47</b>

De los resultados evidenciados en la tabla anterior se desprenden valores medios tanto de la media como de la mediana y una dispersión de los datos moderada ( $\bar{X}=3,83$ ) (Me=3,87) ( $\sigma=,47$ ). En cuanto a las categorías, también presentan valores generales medios-altos de competencias personales y medios de competencias sociales y desviación típica. Con respecto a las medias, la más alta es para la categoría Demandas del yo ( $\bar{X}=4,20$ ) (Me=4,37) ( $\sigma=,632$ ) y la más baja para Relaciones del yo

( $\bar{X}=3,14$ ) ( $Me=3,11$ ) ( $\sigma=,533$ ). Por último, en cuanto a la mediana en competencias sociales el 50% de los adultos puntúa por debajo de 3,11 y de 4,37 en la categoría Demandas del yo.

Tras la exposición de los resultados globales, se realiza el análisis de los datos en relación con el sexo. Tal y como se muestra en la siguiente tabla, los estadísticos descriptivos para la media, mediana y desviación típica muestran resultados en Personalidad Eficaz ligeramente superiores en mujeres para competencias personales y ligeramente superiores en competencias sociales para hombres:

Tabla 97.

*Estadísticos descriptivos: competencias personales y sociales en adultos en función del sexo*

	Mujeres			Hombres		
	$\bar{X}$	Me	DT	$\bar{X}$	Me	DT
<b>Competencias personales</b>						
Fortalezas del yo	4,02	4	,60	3,87	4	,64
Demandas del yo	4,25	4,38	,61	4,12	4,25	,66
Retos del yo	4,08	4	,60	3,95	4	,77
<b>Competencias sociales</b>						
Relaciones del yo	3,16	3,11	,52	3,11	3	,56
<b>Personalidad Eficaz</b>	<b>3,88</b>	<b>3,87</b>	<b>,43</b>	<b>3,76</b>	<b>3,91</b>	<b>,52</b>

Los resultados generales en función del sexo desvelan valores dispares, siendo superiores para las mujeres en cuanto a la media y para los hombres en la mediana, con una dispersión de los datos para las mujeres de ,43 y para los hombres de ,52. El número de mujeres participantes es superior al de hombres, siendo el nivel de competencias personales en mujeres es alto, mientras que en hombres es medio alto. En cuanto a las competencias sociales tanto hombres como mujeres muestran puntuaciones medias, con diferencias mínimas. La mitad de los adultos puntuó en competencias sociales por debajo de 3,11, siendo también la dispersión de los datos la más pequeña para la categoría Relaciones del yo ( $\sigma=,52$  en mujeres y  $\sigma=,56$  en hombres).

A continuación se procede a presentar los estadísticos descriptivos de las dimensiones globales referidas a competencias personales y sociales del constructo de Personalidad Eficaz en función de la edad, con la finalidad de conocer cómo se distribuyen los datos y obteniendo así una primera aproximación de estos.

Dada la gran cantidad de valores que presenta la variable edad, se codifica en cinco valores, que oscilan desde veinte años o menos hasta más de 50 años. Para favorecer la lectura de los estadísticos descriptivos en función de los rangos de edad, se muestran de manera segregada en diferentes tablas, comenzando en primer lugar por la Tabla 98 referida a los valores medios obtenidos en las competencias personales y sociales en función de la edad:

Tabla 98.

*Media de las competencias personales y sociales en función de la edad en adultos*

	Veinte años o menos	De 21 a 30 años	De 31 a 40 años	De 41 a 50 años	Más de 50 años
<b>Competencias personales</b>					
Fortalezas del yo	4,63	3,74	3,93	4,00	4,03
Demandas del yo	4,29	4,09	4,17	4,25	4,22
Retos del yo	4,73	3,76	4,02	4,04	4,14
<b>Competencias sociales</b>					
Relaciones del yo	3,26	2,90	3,18	3,11	3,17
<b>Personalidad Eficaz</b>	<b>4,23</b>	<b>3,62</b>	<b>3,83</b>	<b>3,86</b>	<b>3,89</b>

Si observamos las medias con respecto a los rangos de edad, los adultos de 21 a 30 años obtienen la puntuación más baja ( $\bar{X}=4,73$ ), mientras que la más alta es para el grupo de edad de veinte años o menos ( $\bar{X}=4,23$ ), siendo esta última el único valor alto, pues el resto puntúa en valores medios. La categoría Demandas del yo obtiene las puntuaciones más elevadas en todos los rangos de edad excepto para el grupo de veinte años o menos que corresponde a Retos del yo ( $\bar{X}=4,73$ ) con la media más alta de todas. La media más baja es para Relaciones del yo en el grupo de edad de 21 a 30 años ( $\bar{X}=2,90$ ). Muestran valores altos de competencias personales todos los grupos de edad excepto el grupo de 21 a 30 años y el 31 a 40 años para Fortalezas del yo y el de 21 a 30 años para Retos del yo. Los valores de competencias sociales son medios-bajos, especialmente para los adultos de 21 a 30 años ( $\bar{X}=2,90$ ), obteniendo la única puntuación baja, mientras que el resto obtiene valores medios.

Además de la media, se contempla la mediana respecto a la edad, cuyos valores se exponen en la siguiente tabla, para facilitar una lectura rápida del total y de las subdimensiones de la Personalidad Eficaz:

Tabla 99.

*Mediana de las competencias personales y sociales en función de la edad en adultos*

	Veinte años o menos	De 21 a 30 años	De 31 a 40 años	De 41 a 50 años	Más de 50 años
<b>Competencias personales</b>					
Fortalezas del yo	4,88	4,00	4,00	4,00	4,19
Demandas del yo	4,50	4,25	4,25	4,50	4,38
Retos del yo	4,60	3,80	4,00	4,20	4,30
<b>Competencias sociales</b>					
Relaciones del yo	3,44	2,89	3,11	3,11	3,06
<b>Personalidad Eficaz</b>	4,35	3,70	3,83	3,92	4,01

Si observamos la mediana para el grupo de edad de veinte años o menos y para más de 50 años, alcanza valores elevados, mientras que el resto las puntuaciones son medias. Al igual que en la tabla anterior, la mediana para las competencias personales y sociales en función de la edad muestra una puntuación baja para la categoría Relaciones del yo en el grupo de edad de 21 a 30 años ( $Me=2,89$ ) y valores medios para el resto. El 50% de los adultos que cumplieron el cuestionario presentan valores superiores al 4,25 en todas las categorías de competencias personales, con la única excepción de Retos para adultos de 21 a 30 años ( $Me=3,80$ ).

Finalmente, se ha contemplado en la siguiente tabla (Tabla 100) la dispersión típica obtenida en base a la edad de los adultos, lo que nos permite conocer la concentración o dispersión de los datos alrededor de la media.

Tabla 100.

*Desviación típica de las competencias personales y sociales en función de la edad en adultos*

	Veinte años o menos	De 21 a 30 años	De 31 a 40 años	De 41 a 50 años	Más de 50 años
<b>Competencias personales</b>					
Fortalezas del yo	,54	,77	,60	,62	,54
Demandas del yo	,83	,74	,62	,67	,47
Retos del yo	,23	,68	,62	,72	,65
<b>Competencias sociales</b>					
Relaciones del yo	,53	,45	,51	,57	,54
<b>Personalidad Eficaz</b>	,52	,55	,44	,50	,40

La variable Personalidad Eficaz revela una desviación típica media para todos los rangos de edad. De forma específica, la dispersión de los datos oscila entre el valor

más bajo ,23 y el más alto ,83 (ambos se encuentran en el grupo de edad de entre veinte años o menor). La dispersión de los datos en competencias sociales es la más pequeña y estable (oscila entre  $\sigma=,45$  y  $\sigma=,57$ ). De forma general la desviación típica para adultos se encuentra en unos valores medios-bajos.

Tras obtener una visión global de las dimensiones, se realiza un análisis pormenorizado de los valores que presentan los estadísticos descriptivos en la totalidad de los ítems que contempla en el cuestionario (30 ítems). Para facilitar la lectura de estos, se presenta en la siguiente tabla los valores de los ítems organizados por las categorías del cuestionario e indicando el número de posición que ocupan en el cuestionario, contando también con las variables criterio:



Tabla 101.  
Estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario en adultos

	N	$\bar{X}$	Me	DT
<b>Fortalezas del yo</b>				
23. Me siento muy bien con mi aspecto físico	234	3,97	4	1,131
*27. Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera	234	3,35	3	1,305
31. En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a	234	4,15	4	,956
35. Me acepto tal y como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos	234	4,11	4	1,086
39. Tengo muchas cualidades para estar orgulloso/a y satisfecho/a de mí mismo/a	234	4,14	4	,9104
43. Logro que casi todas las cosas me salgan bien	234	3,99	4	,986
47. Estoy convencido de que tendré éxito cuando trabaje	234	4,2	5	,947
49. Creo que tengo el talento para hacer que las cosas funcionen	234	4	4	1
<b>Demandas del yo</b>				
21. Mis éxitos en mi profesión se deben a mi esfuerzo y dedicación	234	4,01	4	1,243
25. Mi éxito en una tarea se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo	234	4,34	5	,877
29. Tengo una buena capacidad para trabajar	234	4,37	5	,943
33. Me considero un buen trabajador	234	4,45	5	,813
37. Trabajo porque me gusta superar los retos que me presentan las tareas	234	3,98	4	1,096
41. Mi éxito en el trabajo se debe a mi capacidad personal	234	4,06	4	1
44. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo	234	4,17	4	,937
46. Estoy convencido/a que tendré éxito cuando trabaje	234	3,95	4	,990
<b>Retos del yo</b>				
24. Cuando tengo que tomar una decisión, planifico cuidadosamente lo que voy a hacer	234	4,07	4	1,001
28. Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee	234	3,93	4	1,073
32. Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar	234	4,05	4	,998
36. Controlo bien mis emociones	234	3,84	4	1,038
40. Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia	234	4,23	5	,937
<b>Relaciones del yo</b>				
*22. Tengo pocos amigos/as porque me cuesta tratar con los demás	234	2,24	2	1,350
26. Hago amigos/as con facilidad	234	3,93	4	1,208
*30. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos/as	234	2,31	2	1,405
*34. Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás	234	2,11	2	1,299
38. Creo, con toda seguridad, que tendré éxito en mis relaciones con los demás	234	4,07	4	,961
42. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos	234	3,88	4	1,046
*45. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa	234	2,84	3	1,308
*48. Pienso que mi fracaso en las relaciones con los demás se deben a que no le agrado a la mayoría de las personas	234	2,39	2	1,325
50. Me siento a gusto compartiendo con otras personas	234	4,48	5	,841

\*Ítems negativos que han sido transformados a positivos

Los ítems con una media mayor son el 50. Me siento a gusto compartiendo con otras personas ( $\bar{X}=4,48$ ) ( $Me=5$ ) ( $\sigma=,841$ ) perteneciente a la categoría de Relaciones de yo y el ítem 33. Me considero un buen trabajador, ( $\bar{X}=4,45$ ) ( $Me=5$ ) ( $\sigma=,813$ ) de la categoría Demandas del yo. Por otro lado, aquellos con una media más baja son los ítems de la categoría Relaciones del yo 34-Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás ( $\bar{X}=2,11$ ) ( $Me=2$ ) ( $\sigma=1,299$ ) y 22. Tengo pocos amigos/as porque me cuesta tratar con los demás 2,24 ( $\bar{X}=2,24$ ) ( $Me=2$ ) ( $\sigma=1,350$ ). La mediana en la categoría de Fortalezas del yo, como Demandas y Relaciones se encuentra entre 4 y 5, a excepción del ítem 27. Hay muchas cosas de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera, ( $Me=3$ ) por lo que un 50% de los participantes puntuó igual o menor a 3.

En relación con las categorías la media más alta es para Relaciones del yo es para ítem 47. Estoy convencido de que tendré éxito cuando trabaje, que es también la que tiene la mediana más alta y la varianza de datos más baja ( $\bar{X}=4,2$ ) ( $Me=5$ ) ( $\sigma=,947$ ). La media más baja de Relaciones es para el ítem 27 que cuenta también con la mediana más baja y la desviación típica más alta ( $\bar{X}=3,35$ ) ( $Me=3$ ) ( $\sigma=1,305$ ).

La categoría Demandas del yo tiene la media más alta en el ítem 33 que cuenta también con la desviación típica más baja, mientras que la media más alta es para el ítem 37. Trabajo porque me gusta superar los retos que presentan las tareas ( $\bar{X}=3,98$ ), y la desviación típica más alta es para el ítem 21. Mis éxitos en mi profesión se deben a mi esfuerzo y dedicación ( $\sigma=1,243$ ).

En Retos del yo la mediana se encuentra en todos los ítems en 4 excepto para el ítem 40. Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia, resultando también el ítem con la media más alta y la varianza más baja ( $\bar{X}=4,48$ ) ( $Me=5$ ) ( $\sigma=,841$ ). El ítem con la media más baja en Retos tiene también la varianza de datos más alta y es el 36. Controlo bien mis emociones ( $\bar{X}=3,84$ ) ( $Me=4$ ) ( $\sigma=1,038$ ).

Por último, en Relaciones del yo se encuentra la mayor varianza de todos los datos, siendo la media más baja para el ítem 34. Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás ( $\bar{X}=2,11$ ) y la más alta para el ítem

50. Me siento a gusto compartiendo con otras personas, con la varianza más baja en esta categoría ( $\bar{X}=4,48$ ) ( $Me=5$ ) ( $\sigma=,841$ ).

Los resultados de los estadísticos descriptivos han sido expuestos tanto de forma global como a través de sus dimensiones y con relación a algunas variables sociodemográficas. Sin embargo, conocer los valores medios obtenidos en cada ítem posibilita una mayor comprensión, por lo que se expone en la siguiente figura:

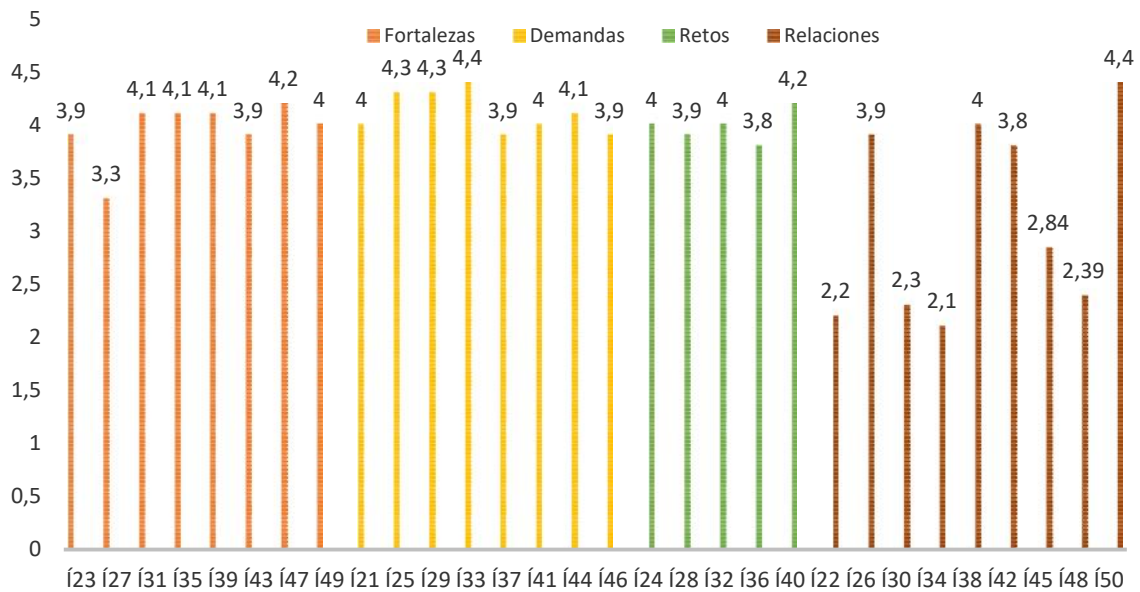


Figura 8. Media de las categorías del cuestionario de adultos

A partir de la gráfica anterior podemos establecer medias dispares entre las categorías del constructo de Personalidad Eficaz, destacando valores bajos para la mayoría de los ítems de la categoría perteneciente a competencias sociales (Relaciones del yo) y valores intermedios y altos para el resto.

Tras el análisis de los estadísticos descriptivos, que nos aportan una información útil y valiosa, es importante también conocer cómo se reparte el porcentaje de adultos en función de la respuesta, para facilitar una perspectiva de la distribución porcentual de los participantes en los distintos criterios de respuesta. Para ello se realiza, en primer lugar, un análisis de porcentajes con relación a su respuesta en la escala tipo Likert (valores del 1 al 5) y posteriormente, un análisis de valores porcentuales agrupados en función del valor (bajo, medio y alto). Este análisis facilita la comprensión a la hora de extraer los datos y realizar una mejor interpretación de resultados. Se expone a continuación el primer análisis porcentual:

Tabla 102.  
Porcentajes agrupados en los ítems del cuestionario en adultos

	Porcentajes				
	1	2	3	4	5
<b>Fortalezas del yo</b>					
23. Me siento muy bien con mi aspecto físico	4,7	4,7	22,3	24,5	43,8
27. Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera	11,6	12	32,2	17,6	26,6
31. En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a	0,9	4,3	21	26,2	47,6
35. Me acepto tal y como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos	3,4	5,2	17,6	24	49,8
39. Tengo muchas cualidades para estar orgulloso/a y satisfecho/a de mí mismo/a	0,9	1,7	24,9	27,5	45,1
43. Logro que casi todas las cosas me salgan bien	0,9	5,6	27,6	26,6	39,9
47. Estoy convencido de que tendré éxito cuando trabaje	21	18	30	17,6	13,3
49. Creo que tengo el talento para hacer que las cosas funcionen	1,3	6,9	21,5	3,3	39,1
<b>Demandas del yo</b>					
21. Mis éxitos en mi profesión se deben a mi esfuerzo y dedicación	7,7	4,7	15,9	21,9	49,8
25. Mi éxito en una tarea se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo	1,3	2,6	11,6	29,6	54,9
29. Tengo una buena capacidad para trabajar	1,7	3,4	12	21,5	61,4
33. Me considero un buen trabajador	0,4	1,7	12,9	22,3	62,7
37. Trabajo porque me gusta superar los retos que me presentan las tareas	3,9	6	19,3	29,2	41,6
41. Mi éxito en el trabajo se debe a mi capacidad personal	2,6	3	22	29,6	42,5
44. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo	1,7	2,1	19,7	29,6	46,8
46. Estoy convencido/a que tendré éxito cuando trabaje	2,1	3,4	27,9	29,6	36,9
<b>Retos del yo</b>					
24. Cuando tengo que tomar una decisión, planifico cuidadosamente lo que voy a hacer	2,1	3,4	23,2	27	44,2
28. Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee	4,3	3,9	23,2	30,9	37,1
32. Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar	1,7	4,7	22,7	28,3	42,5
36. Controlo bien mis emociones	1,3	8,6	29,2	26,2	34,8
40. Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia	1,3	3,4	16,7	27,5	51,1
<b>Relaciones del yo</b>					
22. Tengo pocos amigos/as porque me cuesta tratar con los demás	4,7	4,7	22,3	24,5	43,8
26. Hago amigos/as con facilidad	6	6,9	19,7	22,7	44,6
30. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos/as	44,6	11,6	21,5	12	10,3
34. Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás	47,2	18	18,5	8,6	7,7
38. Creo, con toda seguridad, que tendré éxito en mis relaciones con los demás	1,7	3,4	21,9	31,3	41,6
42. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos	2,6	6,4	26,2	29,6	35,2
45. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa	21	18	30	17,3	13,6
48. Pienso que mi fracaso en las relaciones con los demás se deben a que no le agrado a la mayoría de las personas	35,6	19,3	24	24	7,9
50. Me siento a gusto compartiendo con otras personas	1,3	1,7	9,9	21,9	65,2

En la categoría de Fortalezas del yo los porcentajes más grandes se agrupan en el valor cinco, excepto para el ítem 43. Estoy convencido que tendré éxito cuando trabaje (30%). La puntuación más baja para esta misma categoría es para el ítem 31. En general me siento satisfecho conmigo mismo con el 0,9% del total de los participantes, mientras que el ítem con una puntuación más alta es el 35. Me acepto tal como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos (49,8%).

Con respecto a la categoría de Demandas del yo los porcentajes más altos se aglutinan en el valor cinco, siendo el que obtiene un porcentaje más alto y al mismo tiempo más bajo el ítem 33. Me considero un buen trabajador con 62,7% y 0,4% respectivamente.

Retos del yo, al igual que la categoría anterior agrupa el porcentaje más alto en todos los ítems en el valor el valor con un 51,5% el ítem más elevado, concretamente el 40. Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia.

Por último, Relaciones del yo tiene sus porcentajes más elevados repartidos entre valores bajos, medios y altos, siendo el más bajo el ítem 38. Creo, con toda seguridad, que tendré éxito en mis relaciones con los demás (1,7%), el más alto en un valor también alto en el ítem 50. Me siento a gusto compartiendo con otras personas (65,2%) y uno medio en el ítem 45. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa (30%).

Con el propósito de facilitar la lectura visual de los datos porcentuales y su posible interpretación, se agrupan los valores bajos (uno y dos) y los valores altos (cuatro y cinco), siendo el valor medio el tres. Se presenta seguidamente los resultados obtenidos en la siguiente tabla:

Tabla 103.  
Porcentajes por valores en los ítems del cuestionario en adultos

	Porcentajes		
	Bajo	Medio	Alto
<b>Fortalezas del yo</b>			
23. Me siento muy bien con mi aspecto físico	9,4	22,3	68,3
27. Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera	23,6	32,2	44,2
31. En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a	5,2	21	73,8
35. Me acepto tal y como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos	8,6	17,6	73,8
39. Tengo muchas cualidades para estar orgulloso/a y satisfecho/a de mí mismo/a	2,6	24,9	72,6
43. Logro que casi todas las cosas me salgan bien	6,5	27,6	66,5
47. Estoy convencido de que tendré éxito cuando trabaje	3,9	30	30,9
49. Creo que tengo el talento para hacer que las cosas funcionen	8,2	21,5	42,4
<b>Demandas del yo</b>			
21. Mis éxitos en mi profesión se deben a mi esfuerzo y dedicación	12,4	15,9	71,1
25. Mi éxito en una tarea se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo	3,9	11,6	84,5
29. Tengo una buena capacidad para trabajar	5,1	12	82,9
33. Me considero un buen trabajador	2,1	12,9	85
37. Trabajo porque me gusta superar los retos que me presentan las tareas	9,9	19,3	70,8
41. Mi éxito en el trabajo se debe a mi capacidad personal	5,6	22,3	72,1
44. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo	3,8	19,7	76,4
46. Estoy convencido/a que tendré éxito cuando trabaje	5,5	27,9	65,5
<b>Retos del yo</b>			
24. Cuando tengo que tomar una decisión, planifico cuidadosamente lo que voy a hacer	5,5	23,2	71,2
28. Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee	8,2	23,2	68
32. Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar	6,4	22,7	70,8
36. Controlo bien mis emociones	9,9	29,2	61
40. Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia	4,7	16,7	78,6
<b>Relaciones del yo</b>			
22. Tengo pocos amigos/as porque me cuesta tratar con los demás	9,4	22,3	68,3
26. Hago amigos/as con facilidad	12,9	19,7	67,3
30. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos/as	56,2	21,5	22,3
34. Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás	65,2	18,5	16,3
38. Creo, con toda seguridad, que tendré éxito en mis relaciones con los demás	5,1	21,9	72,9
42. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos	9	26,2	64,8
45. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa	3,9	30	64,8
48. Pienso que mi fracaso en las relaciones con los demás se deben a que no le agrado a la mayoría de las personas	54,9	24	31,9
50. Me siento a gusto compartiendo con otras personas	3	9,9	87,1

El porcentaje mayor es para el ítem 50. Me siento a gusto trabajando con otras personas con el 87,1% del total de los participantes, seguido del 33. Me considero un buen trabajador con un 85%, posteriormente el ítem 25. Mi éxito en una tarea se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo y, por último, el ítem 29. Tengo una buena capacidad para trabajar con un 82,9%. El ítem 27. Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera destaca porque el 32,2% de los adultos lo puntuaron con un valor medio. Finalmente, los ítems que destacan por una puntuación baja son el 30. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos (65,1%) y el 34. Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás (65,2%).

La categoría de Fortalezas del yo agrupa los porcentajes más elevados en valores altos, excepto para el ítem 47. Estoy convencido de que tendré éxito cuando trabaje (39%) y el valor más bajo para el ítem 39. Tengo muchas cualidades para estar orgulloso y satisfecho de mí mismo (2,6%).

En Demandas del yo los porcentajes más elevados son para valores altos, siendo el porcentaje más alto 84,5% para el ítem 25. Mi éxito en una tarea se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo, mientras que el ítem con un valor más bajo y un porcentaje menor es el 33. Me considero un buen trabajador (2,1%).

Los porcentajes más altos de adultos en Retos del yo son para el valor cinco, siendo el ítem 40. Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia el que aglutina el porcentaje mayor en el valor alto y el porcentaje menor de esta categoría en el valor más bajo (78,6% y 4,7% respectivamente).

Finalmente, en Relaciones del yo los porcentajes más altos se reparten entre valores altos y bajos, resultando el ítem 50 Me siento a gusto compartiendo con otras personas el que incluye el porcentaje mayor en el valor alto y el porcentaje menor en un valor bajo (87,1% y 3% respectivamente).

Por último, y de forma global, los adultos al igual que los adolescentes muestran puntuaciones medias altas en las dimensiones Autoestima (Fortalezas del yo), Autorrealización laboral (Demandas del yo), Autoeficacia Resolutiva (Retos del yo) y medias bajas para la dimensión Autorrealización social (Relaciones del yo).

Teniendo en cuenta los resultados de la primera parte del análisis y para descubrir la interrelación existente entre las variables predictoras y las criterio, se realiza un análisis estadístico inferencial, que se expone en el siguiente subapartado.

### 1.3.2. Estadística inferencial de Personalidad Eficaz en adultez

En este apartado se lleva a cabo un análisis de datos inferencial para descubrir diferencias y semejanzas entre los familiares de los niños y adolescentes (padres o tutores) en función de las dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz con relación a diferentes variables económicas, sociales, demográficas, familiares y educativas. Para ello se aplica la Prueba U de Mann-Whitney en función de variables predictoras dicotómicas y la prueba H de Kruskal-Wallis para el resto de las variables.

A continuación se presenta la Tabla 104 que muestra el cruce de las cuatro categorías del cuestionario de competencias personales y sociales en adultos y el valor total, con la finalidad de conocer si algunas de las dimensiones de Personalidad Eficaz se vinculan significativamente con el sexo, resaltando en negrita los valores con significación asintótica inferior al 5%:

Tabla 104.

*Prueba U de Mann-Whitney en función del sexo en adultos*

<b>Categorías</b>	<b>Sexo</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Mujer	121,80	5650,500	,158
	Hombre	108,95		
Demandas	Mujer	122,12	5603,500	,132
	Hombre	108,41		
Retos	Mujer	120,27	5863,500	,335
	Hombre	111,51		
Relaciones	Mujer	119,73	5952,000	,421
	Hombre	112,41		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Mujer	121,37	5712,500	,200
	Hombre	109,66		

No se obtiene ninguna significación asintótica en función del sexo tras el cruce de variables, lo que indica que el sexo en adultos no guarda relación estadística con el constructo de Personalidad Eficaz.

Cabe destacar que, en los contextos de pobreza y exclusión social, el apoyo de entidades del tercer sector puede ser decisivo. Por ello se contempla el tiempo que las familias participan en la Asociación Columbares entre las variables



sociodemográficas y se realiza el estadístico U de Mann-Whitney, al tratarse de una variable con opción de respuesta dicotómica, para identificar si existe algún nivel de significación entre el idioma y la Personalidad Eficaz (Tabla 105).

Tabla 105.

*Prueba U de Mann-Whitney en función del tiempo en Columbares en adultos*

<b>Categorías</b>	<b>Edad</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	De 1 a 5 años	112,92	3310,000	,199
	De 6 a 10 años	127,75		
Demandas	De 1 a 5 años	112,75	3277,000	,170
	De 6 a 10 años	128,58		
Retos	De 1 a 5 años	116,83	3546,500	,507
	De 6 a 10 años	109,19		
Relaciones	De 1 a 5 años	113,68	3455,000	,366
	De 6 a 10 años	124,13		
<b>Personalidad Eficaz</b>	De 1 a 5 años	113,85	3486,500	,412
	De 6 a 10 años	123,34		

No se encuentran diferencias significativamente estadísticas en función del tiempo que son usuarios de la Asociación Columbares y las competencias personales y sociales contempladas en el constructo de Personalidad Eficaz.

El dominio de un idioma es un factor decisivo para el desarrollo favorable de cualquier persona. Con la finalidad de conocer si se vincula a la Personalidad Eficaz se realiza un cruce de variables entre los idiomas que hablan los adultos y las dimensiones Autoestima, Autorrealización laboral, Autoeficacia Resolutiva y Autorrealización Social, a través de la prueba U de Mann-Whitney, no resultando ningún nivel de significancia para el español, el italiano ni el rumano. Sí que se obtiene una significación estadística para el idioma francés e inglés en Retos del yo, para el portugués en Fortalezas del yo y para el árabe en Demandas del yo y Relaciones del yo, como se puede apreciar en las siguientes tablas (Tabla 106, Tabla 107, Tabla 108, Tabla 109 Tabla 110, Tabla 111 y Tabla 112):

Se aplica la prueba estadística U de Mann-Whitney para conocer la relación entre Personalidad Eficaz y la competencia lingüística del español, presentando los resultados obtenidos en la siguiente tabla:

Tabla 106.

*Prueba U de Mann-Whitney en función de si habla español en adultos*

<b>Categorías</b>	<b>Español</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Sí	114,69	3414,500	,250
	No	128,14		
Demandas	Sí	120,19	3244,500	,112
	No	101,61		
Retos	Sí	115,56	3582,500	,473
	No	123,94		
Relaciones	Sí	114,41	3361,000	,197
	No	129,48		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	115,68	3604,500	,510
	No	123,39		

En esta ocasión, no se obtiene una significación asintótica relevante tras la Prueba U de Mann-Whitney en función del dominio del español, por lo que este no influye en la Personalidad Eficaz ni en ninguna de sus categorías.

En cuanto al idioma árabe, el cruce de variables a través de la prueba U de Mann-Whitney revela los siguientes resultados de significación con respecto a las categorías del constructo de Personalidad Eficaz:

Tabla 107.

*Prueba U de Mann-Whitney en función de si habla árabe en adultos*

<b>Categorías</b>	<b>Árabe</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Sí	113,25	6345,000	,429
	No	120,24		
Demandas	Sí	100,25	4941,000	<b>,000</b>
	No	131,47		
Retos	Sí	117,50	6695,500	,915
	No	116,56		
Relaciones	Sí	135,45	4761,500	<b>,000</b>
	No	101,09		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	116,61	6707,500	,934
	No	117,34		

Aunque de forma general, según el coeficiente de significación, no se han obtenido diferencias estadísticas entre la Personalidad Eficaz y la competencia lingüística del habla árabe, análisis pormenorizados acerca de las categorías que conforman las competencias personales y sociales denotan que existen diferencias

estadísticas en el cruce de variables con una significación asintótica relevante tras la Prueba U de Mann-Whitney para los que no hablan árabe (,000) en la categoría de Demandas del yo y en Relaciones del yo (,000).

Otro de los idiomas contemplados en el cuestionario como variable predictora ha sido el francés, obteniendo los resultados que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 108.

*Prueba U de Mann-Whitney en función de si habla francés en adultos*

<b>Categorías</b>	<b>Francés</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Sí	133,79	1873,500	,230
	No	115,34		
Demandas	Sí	135,05	1847,000	,197
	No	115,21		
Retos	Sí	156,71	1392,000	<b>,004</b>
	No	113,07		
Relaciones	Sí	137,98	1785,000	,134
	No	114,92		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	151,26	1506,500	<b>,015</b>
	No	113,61		

Si observamos la tabla anterior, comprobamos que se obtienen diferencias significativas en el valor general de Personalidad Eficaz (,0,15) y de forma concreta en la categoría de Retos del yo (,004), ambas con valores promedio superiores para aquellos que habla francés.

Respecto al dominio del inglés como idioma y su vinculación en la Personalidad Eficaz, se muestra en la siguiente tabla los niveles de significación obtenidos mediante la prueba U de Mann-Whitney:

Tabla 109.

*Prueba U de Mann-Whitney en función de si habla inglés en adultos*

<b>Categorías</b>	<b>Inglés</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Sí	170,38	244,500	,109
	No	116,07		
Demandas	Sí	163,13	273,500	,166
	No	116,19		
Retos	Sí	193,88	150,500	<b>,021</b>
	No	115,66		
Relaciones	Sí	104,75	409,000	,713
	No	117,21		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	184,13	189,500	<b>,045</b>
	No	115,83		

La anterior tabla muestra una significación estadística para Personalidad Eficaz ( $,045$ ) y Retos del yo ( $,021$ ); si observamos los valores de rango promedio, podemos observar que en ambos casos es significativo para los que hablan inglés.

En la siguiente tabla se exponen los resultados obtenidos tras realizar la prueba U de Mann-Whitney entre la competencia lingüística del italiano y la Personalidad Eficaz, para analizar si existe una relación significativa entre ambas variables:

Tabla 110.

*Prueba U de Mann-Whitney en función de si habla italiano en adultos*

<b>Categorías</b>	<b>Italiano</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Sí	159,13	289,500	,206
	No	116,26		
Demandas	Sí	129,00	410,000	,719
	No	116,79		
Retos	Sí	144,38	348,500	,411
	No	116,52		
Relaciones	Sí	149,63	327,500	,328
	No	116,43		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	151,00	322,00	,309
	No	116,41		

Tras aplicar la Prueba U de Mann-Whitney y hacer el cruce entre las categorías y las variables predictoras, no se obtiene una significación estadística para los adultos que hablan italiano.

Otro idioma que dominan los adultos participantes en la investigación es el rumano, obteniendo tras el cruce de variables los siguientes resultados:

Tabla 111.

*Prueba U de Mann-Whitney en función de si habla rumano en adultos*

<b>Categorías</b>	<b>Rumano</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Sí	212,00	21,000	,157
	No	116,59		
Demandas	Sí	223,50	9,500	,112
	No	116,54		
Retos	Sí	176,00	57,000	,378
	No	116,75		
Relaciones	Sí	123,00	110,000	,929
	No	116,97		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	211,00	22,000	,162
	No	116,59		

Tras aplicar la prueba U de Mann-Whitney entre las categorías de la Personalidad Eficaz y la variable predictora rumano, no se obtiene significación estadística aquellos adultos que poseen competencia lingüística en este idioma.

El último idioma presente en los adultos participantes es el portugués, obteniendo los siguientes resultados en cuanto a significación con las categorías de Personalidad Eficaz.

Tabla 112.

*Prueba U de Mann-Whitney en función de si habla portugués en adultos*

<b>Categorías</b>	<b>Portugués</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Sí	190,88	162,500	<b>,027</b>
	No	115,71		
Demandas	Sí	162,75	275,000	,170
	No	116,20		
Retos	Sí	136,75	383,000	,573
	No	116,67		
Relaciones	Sí	149,13	329,500	,335
	No	116,44		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	173,88	230,500	<b>,089</b>
	No	116,01		

La significación asintótica en Fortalezas del yo tras el cruce de variables, en función de si hablan portugués es de ,027, con valores rango promedio superiores para los que dominan este idioma.

A modo de síntesis, los idiomas que presentan una relación significativa estadística con la Personalidad Eficaz o alguna de sus categorías son el árabe el francés, el inglés y el portugués. Concretamente el francés y el inglés para el valor global de Personalidad Eficaz y la categoría Retos, el árabe para Demandas y Relaciones y, por último, el portugués para Fortalezas.

El apoyo social y familiar es fundamental en cualquier contexto, sin embargo, su presencia en contextos de vulnerabilidad es aún más determinante, por ello se contempla esta variable predictora en la presente investigación. Para conocer si el apoyo social y/o familiar se vincula significativamente con las competencias personales y sociales del constructo de Personalidad Eficaz, se aplica la Prueba U de Mann-Whitney, exponiendo los resultados a continuación:

Tabla 113.

*Prueba U de Mann-Whitney en función del apoyo social en adultos*

<b>Categorías</b>	<b>Apoyo social</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Sí	117,85	3773,500	,678
	No	113,04		
Demandas	Sí	117,07	3923,500	,974
	No	116,70		
Retos	Sí	112,67	3105,000	<b>,033</b>
	No	137,27		
Relaciones	Sí	118,62	3624,500	,425
	No	109,40		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	115,55	3658,000	,478
	No	123,78		

Se obtiene una significación estadística en la categoría Retos del yo para aquellos adultos que no tienen apoyo social o familiar externo (,033).

A continuación, se expone una serie de variables académicas, sociales y relacionadas con las condiciones del hogar de respuesta dicotómica, que solo se han incluido en el cuestionario de los adultos para facilitar y simplificar el volcado y análisis de los datos, como si disponen de internet, de un lugar tranquilo para estudiar y si tienen diversidad funcional o tiene alguno de sus hijos. La elección de los adultos para incluir estas variables no es solamente hacer más sencillo el procesamiento de los datos, sino que es el grupo de edad que más conocimiento tiene sobre estos aspectos, que posiblemente algunos de los menores no sepan responder con rigurosidad.

Con la finalidad de conocer si tener internet en casa se vincula de forma significativa con la Personalidad Eficaz o con alguna de sus variables, se realiza la prueba U de Mann-Whitney, mostrando los resultados a continuación:

Tabla 114.

*Prueba U de Mann-Whitney en función de si tiene internet en casa*

<b>Categorías</b>	<b>Internet en casa</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Sí	121,74	5129,500	,115
	No	106,82		
Demandas	Sí	120,70	5294,500	,218
	No	109,05		
Retos	Sí	116,40	5788,000	,842
	No	118,28		
Relaciones	Sí	116,58	5817,000	,890
	No	117,89		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	118,73	5608,500	,567
	No	113,29		

Se revela que el cruce de variables entre las dimensiones del cuestionario y si tienen internet en casa no muestra ninguna significación estadística.

Se realiza la prueba U de Mann-Whitney para explorar si se vincula de forma estadística la Personalidad Eficaz o alguna de sus categorías con tener un lugar tranquilo para estudiar, exponiendo los datos en la siguiente tabla:

Tabla 115.

*Prueba U de Mann-Whitney en función de si tienen un lugar tranquilo para estudiar*

<b>Categorías</b>	<b>Lugar tranquilo para estudiar</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	Sí	115,91	3166,500	,743
	No	120,05		
Demandas	Sí	118,20	2945,000	,342
	No	106,240		
Retos	Sí	116,06	3196,000	,806
	No	119,15		
Relaciones	Sí	11,60	2307,500	<b>,006</b>
	No	146,08		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	115,16	3016,500	,455
	No	124,59		

No se obtienen diferencias significativas para el valor total de Personalidad Eficaz, sin embargo, sí del cruce de variables entre las categorías de las dimensiones y si tiene un lugar tranquilo para estudiar, resulta una significación estadística en Relaciones del yo (,006) para aquellos que no tienen un lugar tranquilo para estudiar.

Para conocer si existe relación entre la diversidad funcional en adultos y la Personalidad Eficaz, se realiza la prueba U de Mann-Whitney. Se presentan en la

siguiente tabla los resultados del cruce de variables entre las variables criterio y si tienen diversidad funcional:

Tabla 116.

*Prueba U de Mann-Whitney en función de si tiene diversidad funcional en adultos*

<b>Categorías</b>	<b>Diversidad funcional</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	No	118,20	1372,500	,297
	Sí	99,50		
Demandas	No	118,29	1353,500	,264
	Sí	98,23		
Retos	No	118,48	1312,500	,200
	Sí	95,50		
Relaciones	No	114,98	1196,000	,081
	Sí	146,33		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	117,77	1467,500	,507
	No	105,83		

Con respecto a si tienen diversidad funcional, no muestra significación asintótica para ninguna de las variables.

Por último, se realiza la prueba U de Mann-Whitney entre las variables diversidad funcional de sus hijos y las competencias personales y sociales, que incluye el constructo de Personalidad Eficaz. Se obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 117.

*Prueba U de Mann-Whitney en función de si su hijo tiene diversidad funcional*

<b>Categorías</b>	<b>Hijo con diversidad funcional</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintótica</b>
Fortalezas	No	117,19	2741,000	,903
	Sí	115,52		
Demandas	No	118,12	2549,500	,481
	Sí	108,43		
Retos	No	118,00	2574,00	,528
	Sí	109,33		
Relaciones	No	117,11	2759,000	,947
	Sí	116,19		
<b>Personalidad Eficaz</b>	Sí	117,48	2682,000	,764
	No	113,33		

Según el coeficiente de significación, no se han obtenido diferencias estadísticas entre la Personalidad Eficaz y si sus hijos tienen diversidad funcional en la categoría de Retos del yo.

Para todas aquellas variables sociodemográficas que tienen más de dos criterios de respuesta en adultos, como son la edad, el vínculo con el menor, el tiempo



que son usuarios en la Asociación Columbares, la nacionalidad, el tiempo que están en España, el número de personas que viven en casa, la composición familiar, la zona de procedencia, el nivel de estudios, la situación laboral, la ocupación, la situación de la vivienda, los ingresos familiares, el número de teléfonos, televisores, ordenadores, coches, dormitorios, videoconsolas, tabletas y libros, el tipo de diversidad funcional y el tipo de diversidad funcional en hijos, requieren de un análisis estadístico de significación a través de la prueba H de Kruskal-Wallis. Para facilitar la lectura total de los resultados obtenidos de estas variables se expone a continuación en una misma tabla los niveles de significación de la Personalidad Eficaz en adultos de manera global, y de las dimensiones Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones en base al valor obtenido:

Tabla 118.  
*Pruebas H de Kruskal-Wallis de variables predictoras en adultos*

Variable predictora: edad					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,302	,263	,663	,143	,356
Variable predictora: vínculo con el menor					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,329	,314	,546	,560	,301
Variable predictora: tiempo en la Asociación Columbares					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,117	,086	,200	,046	,163
Variable predictora: nacionalidad					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,083	,123	,006	,041	,066
Variable predictora: tiempo en España					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,123	,182	,172	,417	,009
Variable predictora: número de personas que viven en casa					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,055	,084	,035	,019	,352
Variable predictora: unidad familiar					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,888	,789	,105	,218	,086
Variable predictora: zona					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,018	,111	,009	,298	,031
Variable predictora: nivel de estudios					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,186	,638	,215	,083	,364
Variable predictora: situación laboral					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,314	,307	,005	,471	,495
Variable predictora: ocupación					
	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,402	,458	,002	,978	,362
Variable predictora: situación de la vivienda					

	Personalidad Eficaz	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Sig.asintótica	,688	,523	,657	,460	,570
Variable predictora: ingresos familiares					
Sig.asintótica	,327	,315	,293	,326	,386
Variable predictora: teléfono					
Sig.asintótica	,161	,031	,855	,055	,709
Variable predictora: televisión					
Sig.asintótica	,580	,163	,273	,786	,198
Variable predictora: ordenadores					
Sig.asintótica	,187	,199	,361	,635	,222
Variable predictora: coches					
Sig.asintótica	,865	,391	,125	,567	,371
Variable predictora: dormitorios					
Sig.asintótica	,657	,516	,975	,242	,036
Variable predictora: videoconsolas					
Sig.asintótica	,149	,151	,064	,380	,337
Variable predictora: tabletas					
Sig.asintótica	,158	,219	,002	,203	,494
Variable predictora: libros en casa					
Sig.asintótica	,611	,773	,265	,318	,244
Variable predictora: tipo de diversidad funcional					
Sig.asintótica	,660	,756	,380	,353	,353
Variable predictora: tipo de diversidad funcional hijo					
Sig.asintótica	,120	,128	,017	,609	,342

De la tabla superior se desprende que no hay ninguna variable que incida en la totalidad de las dimensiones que constituyen el constructo de la Personalidad Eficaz, sino que se obtiene significación para alguna de las categorías. Algunas variables como la edad, el vínculo con el menor, el tiempo en España, la composición familiar, el nivel de estudios, la situación de la vivienda, los ingresos familiares, el número de televisores en casa, de ordenadores, de coches, de videoconsolas y de libros y el tipo de diversidad funcional, no inciden en ninguna de las dimensiones, es decir, no guardan relación significativa con la Personalidad Eficaz ni con ninguna de sus categorías.

Con respecto al resto de las variables predictoras, aunque no se obtiene una significación total de todas las dimensiones, sí es parcial para alguna de ellas. En la

Tabla 118 se muestra que la Personalidad Eficaz de forma global se encuentra relacionada estadísticamente de forma significativa con la zona de procedencia ( $,018$ ). Asimismo, se puede comprobar además que la zona se relaciona con Demandas ( $,009$ ) y Relaciones ( $,031$ ). Otras variables que han obtenido significación estadística en las categorías de la Personalidad Eficaz son el tiempo como usuarios en la Asociación Columbares en Retos ( $,046$ ), la nacionalidad en Demandas y Retos ( $,006$  y  $,041$  respectivamente), el tiempo en España en Relaciones ( $,009$ ), el número de personas que viven en casa en Demandas y Retos ( $,019$  y  $,035$  respectivamente), la situación laboral para Demandas y Relaciones ( $,005$  y  $,031$ ) la ocupación en Demandas ( $,002$ ), el número de teléfonos en Fortalezas ( $,031$ ), el número de habitaciones ( $,036$ ) y el tipo de diversidad funcional en hijos( $,017$ ) ambas en Demandas.

Por otra parte, la categoría Fortalezas se observa que muestra una relación significativa solamente con el número de teléfonos. Por su parte, Demandas se relaciona significativamente con la nacionalidad, el número de personas que viven en casa, la zona de procedencia, la situación laboral, la ocupación, el número de tabletas en casa y el tipo de diversidad funcional del hijo, siendo la categoría que más significación obtiene. Con respecto a Retos del yo, estos se relacionan con el tiempo en Columbares, la nacionalidad y el número de personas que viven en casa. Por último, Relaciones del yo obtiene significación con tiempo en España, zona de procedencia y el número de dormitorios. En cuanto a las variables sociodemográficas que más inciden en la Personalidad Eficaz, son la nacionalidad y el número de personas que viven en casa (ambos en Demandas y Retos) y la zona de procedencia (en el valor global de Personalidad Eficaz, en Demandas y en Relaciones).

La categoría con un nivel de significación estadístico más relevante es Demandas, para las variables situación laboral, tipo de ocupación, número de tabletas en casa y el tipo de diversidad funcional en hijos. Seguido por las categorías Demandas y Retos en las variables nacionalidad y número de personas que viven en casa. Por último, tienen una significancia estadística las variables predictoras zona en la que viven para Demandas y Relaciones, el número de teléfono para la categoría Fortalezas y el número de dormitorios para Relaciones.

No se encuentra un nivel de significación importante para las variables edad, vínculo con el menor, personas que conforman la familia, nivel de estudios, situación de la vivienda, ingresos familiares, número de televisores, ordenadores, automóviles, videoconsolas, libros en casa ni en el tipo de diversidad funcional de los adultos.

Se realiza la prueba U de Mann-Whitney para el cruce entre las variables criterio y las predictoras que han salido significativas en adultos, analizando los intervalos de respuesta de dos en dos y exponiendo exclusivamente aquellos valores entre los que existe una relación significativa para las diferentes categorías. Las variables sociodemográficas que se analizan son: tiempo en Columbares, nacionalidad, tiempo en España, número de personas que viven en casa, zona, situación laboral, ocupación, número de teléfonos, dormitorios, número de tabletas y tipo de diversidad funcional en hijos. Para simplificar y facilitar la lectura, se exponen exclusivamente los rangos en los con una significación estadística relevante.

En primer lugar, se aplica la prueba U de Mann-Whitney entre Retos y el tiempo en la Asociación Columbares, tras obtener una significación estadística con Kruskal-Wallis de ,046. Se exponen seguidamente los valores estadísticos obtenidos:

Tabla 119.

*Prueba de Mann-Whitney para Retos y tiempo en Columbares en adultos*

<b>Significación</b>	<b>Tiempo en Columbares</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>,019</b>	1 año	64,88
	2 años	47,94
<b>,032</b>	1 año	52,06
	7 años	31,65
<b>,045</b>	2 años	30,06
	3 años	39,82
<b>,039</b>	2 años	21,05
	4 años	29,72
<b>,016</b>	2 años	16,52
	9 años	29,50
<b>,047</b>	3 años	27,04
	7 años	17,05
<b>,047</b>	4 años	15,84
	7 años	9,75
<b>,032</b>	7 años	6,00
	9 años	11,25

De la anterior tabla se desprende que los adultos que son usuarios de la Asociación Columbares un año alcanzan un valor promedio superiores en Retos

frente a los que llevan 2 años (,019) y los que llevan 7 años (,032). Por otra parte, son inferiores los valores de los que asisten 2 años en contraposición de los que asisten 3 años (,39) cuatro años (,016) y 9 años (,016). Por último, aquellos adultos que cuentan con 7 años en la asociación obtienen valores promedio inferiores que aquellos que participan 3 años (,047), cuatro años (,047) y 9 años (,032).

Otra de las variables que se relaciona significativamente, en este caso con Demandas y Retos, es la nacionalidad. Con la intención de conocer si los valores obtenidos en la Demandas se encuentran significativamente vinculados a la nacionalidad, se recurre a la prueba U de Mann-Whitney tras obtener una significación previa por la prueba Kruskal-Wallis de ,006. Se expone los resultados incluyendo expresamente los valores con una significación estadística importante:

Tabla 120.

*Prueba de Mann-Whitney para Demandas y nacionalidad en adultos*

<b>Significación</b>	<b>Nacionalidad</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>,009</b>	Española	98,81
	Marroquí	78,68
<b>,004</b>	Española	41,50
	Rumana	79,90
<b>,001</b>	Marroquí	47,70
	Rumana	93,20
<b>,027</b>	Ecuatoriana	7,81
	Rumana	13,90
<b>,036</b>	Colombiana	2,00
	Rumana	6,00
<b>,002</b>	Argelina	5,50
	Rumana	13,00
<b>,002</b>	Boliviana	6,09
	Rumana	13,80
<b>,021</b>	Guatemalteca	2,00
	Rumana	6,00
<b>,021</b>	Rumana	6,00
	Siria	2,00
<b>,040</b>	Rumana	5,80
	Nigeriana	2,33
<b>,046</b>	Siria	2,00
	Nigeriana	5,00

En la anterior tabla para el cruce de categoría Demandas del yo con la nacionalidad, si observamos los valores de rango promedio, podemos comprobar puntuaciones superiores para la nacionalidad española frente a la marroquí (,009).

Un aspecto significativo es la superioridad para la nacionalidad rumana con respecto al resto de las nacionalidades (,004 frente a la española, ,001 frente a la marroquí, ,027 frente a la ecuatoriana, ,036 frente a la colombiana, ,002 frente a la argelina, ,002 frente la boliviana, ,021 frente a la guatemalteca, y ,021 frente a la siria). Por último, cabe destacar unos valores promedios superiores de la nacionalidad nigeriana frente a la siria (,046).

En la categoría Retos del yo también se obtiene una significación estadística en cuando a la nacionalidad (,041 en Kruskal-Wallis); para conocer los intervalos en los que sucede, se realiza la prueba de Mann-Whitney como se expone a continuación:

Tabla 121.

*Prueba de Mann-Whitney para Retos y nacionalidad en adultos*

<b>Significación</b>	<b>Nacionalidad</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>,004</b>	Española	41,50
	Rumana	75,70
<b>,004</b>	Española	41,04
	Nigeriana	82,00
<b>,036</b>	Marroquí	48,61
	Rumana	76,10
<b>,009</b>	Marroquí	47,68
	Nigeriana	90,50
<b>,038</b>	Ecuatoriana	7,35
	Nigeriana	13,50
<b>,020</b>	Argelina	5,65
	Nigeriana	11,50
<b>,002</b>	Boliviana	6,05
	Rumana	13,90
<b>,009</b>	Boliviana	6,00
	Nigeriana	13,00
<b>,037</b>	Brasileña	2,00
	Nigeriana	5,00
<b>,037</b>	Guatemalteca	2,00
	Nigeriana	5,00
<b>,034</b>	Rumana	5,90
	Siria	2,17
<b>,037</b>	Siria	2,00
	Nigeriana	5,00

Si observamos los valores de rango promedio, comprobamos que la nacionalidad nigeriana es superior a la española (,004), a la marroquí (,009), a la ecuatoriana (,038), a la argelina (,020), a la boliviana (,002), a la brasileña (,037) y a la guatemalteca (,037), a la siria (,037), en cuanto a puntuación en Retos del yo frente a la nacionalidad. Por otra parte, los valores promedios también son superiores para la

rumana frente a la española ( $,004$ ), marroquí ( $,036$ ) y boliviana ( $,002$ ), por lo que puntúan más alto en Autoeficacia Resolutiva.

Otra de las variables que obtiene significación estadística es el tiempo en España con la variable criterio Relaciones del yo, concretamente  $,009$  en Kruskal-Wallis. A continuación se expone los resultados analizando las respuestas de dos a dos y obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 122.

*Prueba de Mann-Whitney para Relaciones y tiempo en España en adultos*

<b>Significación</b>	<b>Tiempo en España</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>,005</b>	De 5 a 10 años	66,98
	Toda la vida	47,45
<b>,007</b>	De 10 a 15 años	73,68
	Toda la vida	55,49
<b>,004</b>	De 15 a 20 años	74,92
	Toda la vida	55,42

Se constata que existen diferencias significativamente estadísticas en la variable Relaciones para los adultos que llevan en España de 5 a 20 años ( $,005$  para los que llevan de 5 a 10 años,  $,007$  para los que llevan de 10 a 15 años y  $,004$  para los que llevan de 15 a 20 años), frente aquellos que llevan toda la vida.

Con la finalidad de conocer si se vincula significativamente el número de personas que viven en casa con la categoría Demandas, y tras obtener una significación en Kruskal-Wallis de  $,035$ , se analiza con la prueba U de Mann-Whitney. En la siguiente tabla se presentan los resultados:

Tabla 123.

*Prueba de Mann-Whitney para Demandas número de personas que viven en casa en adultos*

<b>Significación</b>	<b>Número de personas que viven en casa</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>,005</b>	Dos miembros	21,38
	Siete miembros	11,75
<b>,018</b>	Tres miembros	29,95
	Siete miembros	19,88
<b>,001</b>	Cuatro miembros	49,42
	Siete miembros	27,78
<b>,011</b>	Cinco miembros	47,73
	Siete miembros	31,50
<b>,024</b>	Seis miembros	30,71
	Siete miembros	20,88

Los valores de rango promedio de la tabla anterior revelan puntuaciones superiores en la categoría Demandas del yo frente al resto de las unidades familiares, lo que sugiere que los adultos de los hogares compuestos por siete miembros tienen una mayor Autorrealización Laboral, frente a los compuestos por dos miembros ( $,005$ ), tres miembros ( $,018$ ), cuatro miembros ( $,001$ ), cinco miembros ( $,011$ ) y seis miembros ( $,024$ ).

Por otra parte, los resultados acerca de la categoría Retos del yo frente al número de persona que viven en casa obtienen una significación en Kruskal Wallis de  $,0129$ ; para obtener más información sobre el intervalos que se produce se aplica la prueba de Mann-Whitney y se exponen a continuación los resultados:

Tabla 124.

*Prueba de Mann-Whitney para Retos y número de personas que viven en casa en adultos*

<b>Significación</b>	<b>Número de personas que viven en casa</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>,009</b>	Dos miembros	20,88
	Siete miembros	111,95
<b>,034</b>	Tres miembros	29,52
	Siete miembros	20,55
<b>,012</b>	Tres miembros	16,45
	Ocho miembros	30,00
<b>,036</b>	Cuatro miembros	47,59
	Siete miembros	34,00
<b>,020</b>	Cuatro miembros	35,12
	Ocho miembros	60,00
<b>,007</b>	Cinco miembros	47,96
	Siete miembros	30,75
<b>,030</b>	Seis miembros	17,67
	Ocho miembros	30,00
<b>,004</b>	Siete miembros	10,63
	Ocho miembros	21,88

La categoría Retos del yo nos muestra diferencias estadísticamente significativas para las unidades familiares constituidas principalmente por siete y ocho miembros, frente al resto de unidades familiares. Siendo la significación estadística con valores promedio elevado para las familias de siete miembros frente a las compuestas por dos ( $,009$ ) y a las compuestas por tres ( $,034$ ). Por otra parte, también es superior para las de ocho en contraposición a las constituidas por tres miembros ( $,012$ ), por cuatro ( $,020$ ), por seis ( $,030$ ), por siete ( $,004$ ). Por último,



destacan las familias de cuatro miembros (,036) y de cinco miembros (,007) frente a las de siete miembros.

Otra de las variables que obtiene un nivel de significación estadístico relevante a través de Kruskal-Wallis es la zona de procedencia con respecto a los valores globales de Personalidad Eficaz (,018), de la categoría Demandas (,009) y Relaciones (,036). Para conocer el intervalo en el que se produce una relación entre ambas variables se realiza la prueba de Mann-Whitney con cada una de ellas.

En primer lugar, se realiza el cruce de variables entre Personalidad Eficaz y la zona, arrojando los siguientes resultados:

Tabla 125.

*Prueba de Mann-Whitney para Personalidad Eficaz y la zona en adultos*

<b>Significación</b>	<b>Zona</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>,004</b>	Zona 2	69,21
	Zona 5	49,40
<b>,005</b>	Zona 3	48,89
	Zona 5	35,11
<b>,017</b>	Zona 4	43,45
	Zona 5	31,54

Si observamos los valores de rango promedio, podemos comprobar que las zonas 2, 3 y 4 sobresalen frente a la zona 5, por tanto, de un modo estadísticamente significativo tienen un mayor funcionamiento de competencias personales y sociales con valores de ,004, ,005 y ,017 respectivamente.

Con respecto al cruce de variables con la variable criterio Demandas del yo y la variable predictora barrio, pedanía o pueblo, se exponen los resultados en la siguiente tabla:

Tabla 126.

*Prueba de Mann-Whitney para Demandas y la zona en adultos*

<b>Significación</b>	<b>Zona</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>,024</b>	Zona 1	46,22
	Zona 5	34,52
<b>,001</b>	Zona 2	70,41
	Zona 5	47,06
<b>,008</b>	Zona 3	49,58
	Zona 5	35,42

Si observamos los valores de rango promedio, los resultados son iguales a la tabla anterior, con el matiz de que en este caso es significativo para Demandas del

yo, lo que indica un mejor funcionamiento de Autorrealización laboral para las zonas 1, 2 y 3 en contraposición de la zona 5, con una significación de ,024, ,001 y ,008 respectivamente.

Los resultados acerca de la variable criterio Demandas del yo y la variable predictora situación laboral, tras obtener un nivel de significación con la prueba Kruska Wallis de ,005, se exponen en la siguiente tabla para conocer los intervalos entre los que existe esta relación significativa:

Tabla 127.

*Prueba de Mann-Whitney para Demandas y situación laboral en adultos*

<b>Significación</b>	<b>Situación laboral</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>,012</b>	Trabajo para una empresa o administración	48,29
	No trabajo por estar jubilado o tener una incapacidad	25,17
<b>,005</b>	Trabajo para una empresa o administración	85,06
	Me encargo de las tareas del hogar	65,23
<b>,002</b>	Trabajo de forma irregular y sin contrato	23,05
	No trabajo por estar jubilado o tener una incapacidad	9,83
<b>,002</b>	Trabajo de forma irregular y sin contrato	63,35
	Me encargo de las tareas del hogar	44,20
<b>,043</b>	No trabajo porque estoy en el paro	24,97
	No trabajo por estar jubilado o tener una incapacidad	15,11

Si observamos la tabla anterior, los adultos que trabajan para una empresa o administración y los que trabajan de forma irregular y sin contrato, obtienen puntuaciones más altas en Demandas que aquellos que están jubilados y que los que se encargan de las tareas del hogar. El nivel de significación obtenida para los que trabajan en una empresa o administración es superior en cuanto a los que no trabajan por estar jubilados o tener una incapacidad (,012) y los que se encargan de las tareas del hogar (,005). Por otra parte, los que trabajan de forma irregular y sin contrato también obtienen valores promedio superiores frente a los que no trabajan por estar jubilados o tener una incapacidad (,002) y los que se encargan de las tareas del hogar (,002). Por último, se desprende que los que no trabajan por estar en el paro obtienen un nivel de significación de ,043 con valores superiores frente a los que no trabajan por estar jubilados o tener una incapacidad.

Los resultados acerca del cruce de variables entre las categorías del constructo y la ocupación obtuvieron un nivel de significación de ,002 a través de

Kruskal Wallis. Se realiza un análisis pormenorizado con la prueba Mann-Whitney y se obtienen los siguientes niveles de significación:

Tabla 128.

*Prueba de Mann-Whitney para Demandas y ocupación en adultos*

<b>Significación</b>	<b>Ocupación</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>,000</b>	Sin trabajo remunerado	79,53
	Trabajo sin especialización	107,03
<b>,000</b>	Sin trabajo remunerado	62,95
	Trabajo especializado	90,65

Al observar los valores de rango promedio, comprobamos que sobresalen en Demandas los adultos que tienen un trabajo sin especialización o un trabajo especializado frente a los que tienen un trabajo sin remunerar, con una significación para ambas situaciones de ,000.

En la siguiente tabla se presentan los resultados para el cruce de variables entre Demandas y el número de teléfonos en la unidad familiar tras obtener una significación de ,031 en Kruskal-Wallis:

Tabla 129.

*Prueba de Mann-Whitney para Demandas y unidades de teléfonos*

<b>Significación</b>	<b>Teléfono</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>,007</b>	Uno	16,41
	Cinco	27,09
<b>,018</b>	Dos	51,60
	Cinco	74,95
<b>,007</b>	Tres	37,21
	Cinco	57,27

Observando los valores de rango promedio, destacan aquellos que tienen cinco teléfonos frente a los que tienen uno, dos o tres (con una significación de ,007, ,018 y ,007 respectivamente), lo que significa un valor más alto en Demandas del yo.

Con la finalidad de conocer si se vincula significativamente el número de dormitorios y las dimensiones que conforman la categoría Relaciones del yo, así como analizar los intervalos en los que se obtiene, se aplica la prueba Mann-Whitney, tras obtener una significación de ,036 con Kruskal-Wallis:

Tabla 130.

*Prueba de Mann-Whitney para Relaciones y número de dormitorios*

<b>Significación</b>	<b>Teléfono</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>,012</b>	Dos	84,37
	Tres	110,34

Las familias que tienen tres dormitorios obtienen valores promedio superiores para la categoría Relaciones del yo, con una significación de ,012, lo que supone que su autorrealización social es superior que para los que tienen dos dormitorios.

Tras obtener un nivel de significación de ,002 con Kruskal-Wallis con respecto al número de tabletas y la categoría de Demandas del yo, se aplica la prueba U de Mann-Whitney para conocer en que intervalos que encuentra la significación. Los resultados se exponen seguidamente:

Tabla 131.  
*Prueba de Mann-Whitney para Demandas y tabletas*

<b>Significación</b>	<b>Tabletas</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>,001</b>	Una	123,27
	Ninguna	95,55
<b>,036</b>	Dos	91,25
	Ninguna	70,08

Al observar los valores rango promedio, comprobamos que sobresalen los casos en los que tienen una o dos tabletas (con una significación de ,001 y ,036 respectivamente) frente a los que no tienen ninguna, por lo que su funcionamiento en Demandas del yo se revela como superior.

Por último, se realiza la prueba Mann-Whitney para un análisis más detallado, tras alcanzar una significación de ,017 en Kruskal Wallis en el cruce de variables entre las Demandas y el tipo de diversidad funcional en hijos, exponiendo los resultados a continuación:

Tabla 132.  
*Prueba de Mann-Whitney para Demandas y tipo de diversidad funcional en hijos*

<b>Significación</b>	<b>Tabletas</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>,015</b>	Física	5,28
	Cognitiva	10,88
<b>,025</b>	Cognitiva	7,25
	Sensorial	3,20
<b>,041</b>	Cognitiva	10,25
	Intelectual	5,56
<b>,011</b>	Cognitiva	182,25
	Ninguna	104,01

Se observa una significación superior en los adultos que tienen un hijo con diversidad funcional de tipo cognitivo frente al resto de tipologías de diversidad funcional, superior incluso para los que no tienen hijos con diversidad funcional (,011), así como intelectual (,041), sensorial (,025) y física (,015).

A modo de conclusión, hay que destacar que los adultos que no hablan árabe obtienen puntuaciones más altas en demandas, situándose en el polo opuesto los que sí hablan árabe, que puntúan de forma superior en Relaciones, mientras que los que hablan francés y los que hablan inglés obtienen puntuaciones altas en Retos del yo, y los adultos que hablan portugués en Fortalezas. Se obtienen diferencias significativas para aquellos que no tienen apoyo social o familiar, con presencia de la variable criterio Retos. En cuanto a nacionalidades, la rumana puntúa más alto que el resto en Demandas y la nigeriana en Retos. Los adultos inmigrantes que llevan en España de 5 a 20 años obtienen las mejores puntuaciones en Relaciones. Todas las zonas a excepción de la 5 alcanzan puntuaciones favorables en Personalidad Eficaz. La categoría de Demandas del yo resulta elevada para los adultos que trabajan en la administración o de forma irregular y sin contrato, así como los que tienen un trabajo especializado o sin especialización frente a los que se encargan de las tareas del hogar (trabajo sin remuneración). La categoría Fortalezas del yo es significativa para los adultos que tienen tres dormitorios, frente a los que tienen dos. Además, se revelan puntuaciones altas en Relaciones para los adultos que no disponen en casa de un lugar tranquilo para estudiar. Los hogares compuestos por 7 miembros tienen un mayor funcionamiento en Demandas y en Retos.

## **2. PERFILES EN INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE PERSONALIDAD EFICAZ**

Con la finalidad de conocer los perfiles de Personalidad Eficaz para los niños y adolescentes en situación de pobreza y/o exclusión social participantes en nuestra investigación, realizamos un análisis de conglomerados. Concretamente un análisis jerárquico de clústeres, que permite establecer diferencias entre grupos en relación con las dimensiones del cuestionario, considerando las variables criterio.

El análisis clúster posibilita identificar grupos de sujetos a través de la información recogida con los cuestionarios, agrupando un número de sujetos dentro de un conglomerado de manera que tienen aspectos en común con el grupo en el que se encuentran y diferencias con respecto a otros grupos (Aldenderfer y Blashfield, 1984).

La representación gráfica más utilizada para el análisis clúster jerárquico es el dendograma, que representa visualmente el proceso de agrupamiento desde un nivel individual hasta acabar en un único grupo que recoge todos los casos y que, según Peña (2002):

Reproduce la agrupación de un conjunto de variables, indicando la distancia a la que se efectúa la unión en el eje de ordenadas. Las distintas uniones se llevan a cabo a través de dos líneas verticales procedentes de las variables y una horizontal encargada de conectarlas para la distancia correspondiente (p. 241).

Se definirán el número de clústeres en función de las diferencias estadísticas significativas existentes entre ellos y se establecen los perfiles considerando las variables socioeconómicas, en primer lugar, en infancia y, posteriormente, en adolescencia.

## **2.1. Perfiles en infancia**

Para conocer cómo se agrupan los niños participantes en este estudio de edades contempladas de 7 a 13 años ( $n=163$ ) teniendo en cuenta las variables criterio, realizamos un análisis jerárquico en el que, tras una exploración inicial se obtiene un primer dendograma (ANEXO XV) con una división de tres clústeres, pero con una distancia alejada entre los casos dentro de los elementos, lo que supone que son heterogéneos entre ellos. Y es que, según Chavent, Kuentz, Simonet, Liquet y Saracc (2012), cada clúster tiene que ser lo más homogéneo posible, de manera que su relación sea fuerte y compartan la misma información.

Tomar la decisión de cuántos grupos formar no es tarea fácil, para ello Jorge de la Garza et al., (2013) proponen algunas soluciones con respecto al número apropiado de conglomerados basados en mantener la heterogeneidad suficiente, eligiendo el número de clúster en el momento en el que la distancia al pasar de una agrupación a otra es muy alta y por tanto las diferencias se reducen. Además, si manteníamos tres grupos, uno de ellos se encontraba constituido solamente por un caso. Este suceso en estadística se considera outlier (atípico) y sus características son

muy diferentes a las del resto, por lo que algunos autores como Luque (2012) proponen eliminarlo para favorecer el análisis clúster.

Siguiendo estas indicaciones metodológicas aportadas por los autores, se procedió a eliminar el caso atípico (outlier), quedando reducido el número de casos contemplados a 162, para posteriormente repetir los análisis que permitan poder obtener un nuevo dendograma en base al cual poder escoger la opción de agrupación más adecuada que aglutine en el menor número de clúster a la totalidad de los participantes y que se encuentren alejadas, para que de ese modo se muestren mayores diferencias significativas entre los grupos.

Tras el estudio exploratorio del dendograma se comprueba viable el establecimiento de dos grupos o conglomerados claramente delimitados en la muestra participante, tal y como se presenta a continuación en la siguiente figura (Figura 9), en la que se ha incorporado una línea de corte en el dendograma que marca la diferencia de un grupo respecto al otro, con la intención de facilitar la lectura de este.

Como se expondrá a continuación en el dendograma, la división de los conglomerados sugiere dos clústeres como la solución más conveniente, pudiendo comprobar cómo se distribuye la muestra participante en función a cada una de las agrupaciones en la siguiente tabla:

Tabla 133.  
*Clúster en infancia*

	Frecuencia	Porcentaje
1	147	90,7
2	15	9,3
Total	162	100

El primer clúster supone un 90,7% del total de los casos y está constituido por 147 niños, mientras que el segundo clúster es un 9,3% y está compuesto por 15 niños.

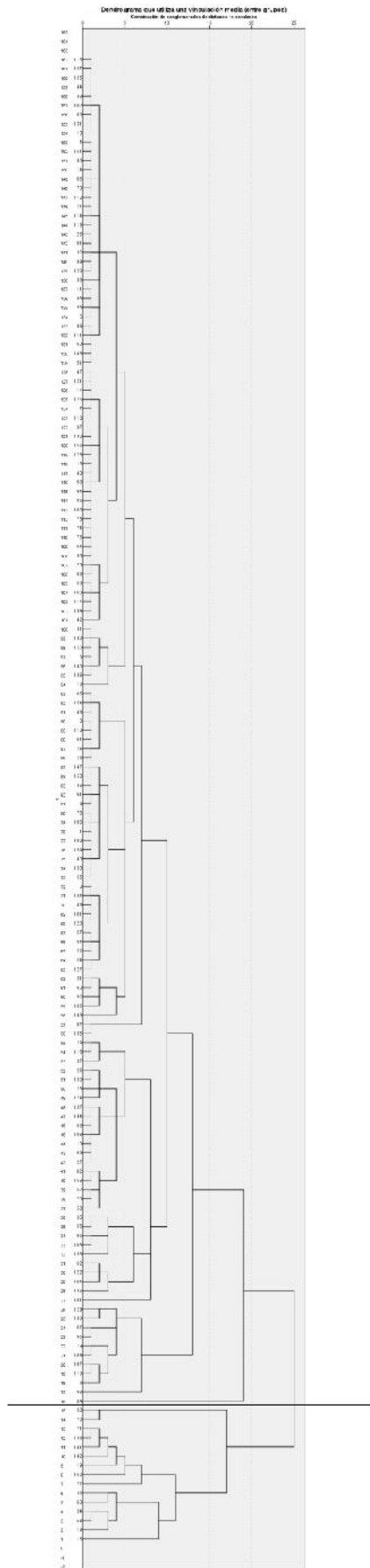


Figura 9. Dendrograma niños



Debido al número de casos y para apreciar mejor las diferencias y el corte en el dendograma, se muestra la visión de cada clúster según los casos por los que está compuesto. A continuación, se ofrece la vista del clúster 1:

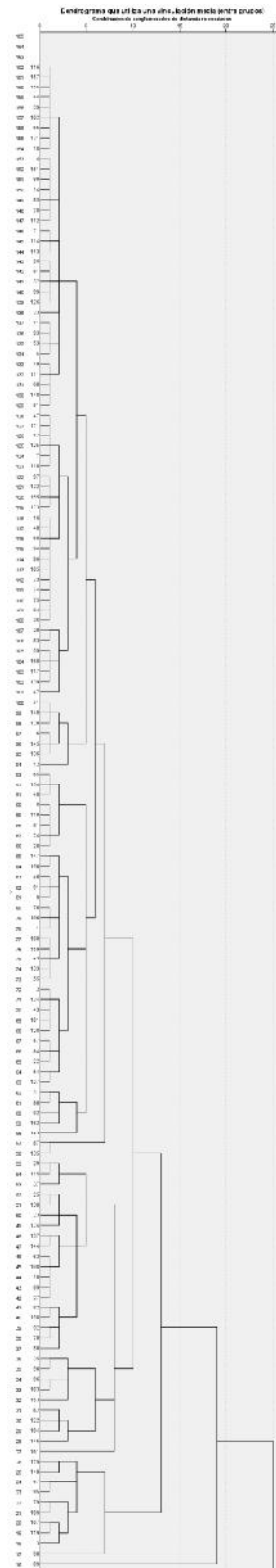


Figura 10. Dendograma niños grupo 1

En segundo lugar, la sección del dendograma que pertenece al grupo 2:

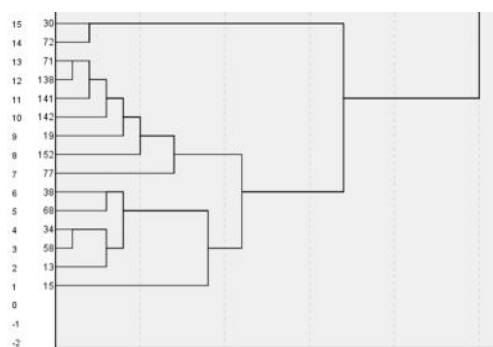


Figura 11. Dendograma niños grupo 2

La división entre ambos clústeres se sitúa entre el caso 89 y el 30, que se posicionan en el dendograma en valores medios-altos de entre 15 y 20, por lo que se valora la posibilidad de seleccionar un nivel inferior en el dendograma, sin embargo, cuanto menor es la diferencia entre grupos más inconsistente, mayor es el número de grupos y más iguales son entre ellos. Para confirmar que se trata de dos grupos heterogéneos y dar por válido el dendograma resultante del análisis clúster, es necesario realizar una prueba de normalidad para conocer si la distribución de los datos se lleva a cabo con normalidad. Para ello se aplica la prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov que, en palabras de Romero-Saldaña (2016), “es una prueba de significación estadística para verificar si los datos de la muestra proceden de una distribución normal. Se emplea para valores cuantitativas continuas y cuando el tamaño muestral es mayor de 50” (p.36.)

Tabla 134.

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para niños

	Perfil 1		Perfil 2	
	Estadístico	Significación	Estadístico	Significación
Fortalezas	,225	,000	,166	,200
Demandas	,121	,000	,207	,082
Retos	,092	,004	,174	,200
Relaciones	,135	,000	,175	,200
Personalidad Eficaz	,066	,200	,163	,200

Si observamos la tabla anterior, comprobamos que tras realizar la prueba de Kolmogórov-Smirnov, que para el perfil 1 la significación de todas las categorías de Personalidad Eficaz es menor que 0,05, por lo que la distribución no es normal, mientras que para el valor total de Personalidad Eficaz es superior a 0,05 y la

distribución se considera normal, mientras que el perfil 2 sigue una distribución normal para el valor total de Personalidad Eficaz y para todas las categorías a excepción de Demandas del yo.

Se confirma, por tanto, que no existe una distribución normal de la población para todas las variables criterio, por lo que se aplica la prueba U de Mann-Whitney, ya que se considera la de menor demanda estadística, es decir, no paramétrica, para conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos perfiles. A continuación se presentan los resultados de esta prueba, que tiene como finalidad comprobar la heterogeneidad entre ambos grupos:

Tabla 135.  
*Prueba U de Mann-Whitney en niños*

	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones	Personalidad Eficaz
Mann-Whitney	249,000	53,500	188,000	234,000	8,000
Sig.asintót.	,000	,001	,000	,000	,000

Como se observa en la tabla anterior, se puede comprobar que se obtienen diferencias significativas en todas las categorías que conforman la Personalidad Eficaz, lo que indica que también existen distinciones importantes entre los dos conglomerados y que éstas no se deben al azar, sino que resultan estadísticamente significativas.

Una vez que se han confirmado que existen diferencias significativas entre ambos grupos, se hace necesario conocer las características de cada uno de ellos en cuanto a las puntuaciones obtenidas en las distintas categorías del constructo de Personalidad Eficaz. Seguidamente en la Tabla 136 se exponen los resultados en cuanto a media y desviación típica para los dos conglomerados:

Tabla 136.  
*Media y desviación típica de las categorías para ambos grupos en niños*

	Grupo 1			Grupo 2		
	N	Media	DT	N	Media	DT
Fortalezas	147	4,52	,513	15	3,35	,828
Demandas	147	4,40	,507	15	2,95	,466
Retos	147	4,20	,523	15	3,15	,538
Relaciones	147	4,25	,590	15	3,26	,644
Personalidad Eficaz	147	4,35	,35	15	3,18	,26

Se observan distinciones considerables entre ambos grupos, con una media alta para el grupo 1 ( $\bar{X}=4,35$ ) y media-baja para el grupo 2 ( $\bar{X}=3,18$ ). Con respecto a las categorías existe una diferencia especialmente grande en Demandas del yo, en el que el grupo 1 obtiene una puntuación alta ( $\bar{X}=4,45$ ) y en el extremo opuesto el grupo 2 un valor bajo ( $\bar{X}=2,95$ ), siendo la dispersión de los datos en esta misma categoría muy parecida ( $\sigma=,507$  y  $\sigma=,466$  respectivamente).

Con respecto a la media en Fortalezas, para el grupo 1 alcanza el valor más alto de todos con 4,52, mientras que el en grupo 2 es de 3,35, con una dispersión de los datos de ,513 y ,823 correspondientemente.

En cuanto a la categoría de Retos del yo, el grupo 1 alcanza un valor de media de 4,20 y el grupo 2 de 3,15 con una dispersión de los datos entre ambos muy equiparada ( $\sigma=,523$  y  $\sigma=,538$  respectivamente).

Por último, la categoría de Relaciones del yo muestra medias con un punto de diferencia ( $\bar{X}=4,25$  para el grupo 1 y  $\bar{X}=3,26$  para el grupo 2) y una dispersión de los datos parecidas para ambas ( $\sigma=,590$  y  $\sigma=,644$  correlativamente).

A modo de conclusión, el grupo 1 obtiene valores altos en todas las categorías del constructo de Personalidad Eficaz, mientras que el grupo 2 obtiene puntuaciones medias para todas las categorías a excepto para Demandas del yo.

Tras establecer los perfiles en función de las variables criterio con el análisis clúster, se hace necesario conocer las variables predictoras que definen a cada grupo. Por ello se presentan a continuación los perfiles 1 y 2 que se definen en relación con las características sociodemográficas y su presencia y proporción en cada conglomerado y que son: el sexo, la edad, la nacionalidad, el tiempo en la Asociación Columbares, los idiomas, el número de miembros en la familia, el número de hermanos, el lugar que ocupan entre sus hermanos, el apoyo social, la zona de procedencia, el curso, si han repetido algún curso en primaria, el centro educativo, la asignatura favorita y la media de notas del curso anterior.

### 2.1.1. Perfil 1 en infancia

Este primer grupo representa el mayor volumen de la muestra con 147 de los 162 niños participantes en la investigación. Considerando que el perfil 1 tiene un funcionamiento en Personalidad Eficaz alto, y por tanto en competencias personales y sociales, se analizan los aspectos que lo definen, es decir, las variables predictoras o variables sociodemográficas.

Seguidamente en la Tabla 137 se expone el porcentaje obtenido en función del sexo, estando el perfil 1 constituido por un 42,2% de niñas y un 57,8% de niños, lo que traducido en cifras supone 62 niñas y 85 niños.

Tabla 137.

*Perfil 1 en niños según el sexo*

Sexo	N	Porcentaje
Niña	62	42,2
Niño	85	57,8
Total	147	100

Otra de las variables habitualmente contempladas en los estudios sobre la Personalidad Eficaz además del sexo es la edad. En este sentido, la manera en la que se distribuyen porcentualmente los niños de este primer conglomerado en base a la variable edad agrupada por intervalos de 7 a 9 años y de 10 a 13, ha sido plasmada en la Tabla 138, pudiendo comprobar que el 54,4% de los niños del grupo 1 tienen de 7 a 9 años, mientras que el 45,6% tiene de 10 a 13 años.

Tabla 138.

*Perfil 1 en niños según la edad*

Edad	N	Porcentaje
De 7 a 9 años	80	54,4
De 10 a 13 años	67	45,6
Total	147	100

La riqueza de variables sociodemográficas contempladas en el estudio, permite contemplar más elementos de análisis y diferenciación entre el perfil 1 y el perfil 2. Concretamente, en esta ocasión nos centramos en describir el modo en que se distribuyen los 147 niños aglutinados en este primer clúster en función de la nacionalidad, es decir, en base a si son de nacionalidad española, y más

concretamente al tipo de nacionalidad española o no española a la que pertenecen. Como se puede apreciar en la tabla que se muestra a continuación:

Tabla 139.  
*Perfil 1 en niños según la nacionalidad*

Nacionalidad	N	Porcentaje
Española	96	65,3
Marroquí	37	25,2
Ecuatoriana	1	,7
Argelina	4	2,7
Brasileña	1	,7
Guatemalteca	3	2
Siria	3	2
Nigeriana	1	,7
Venezolana	1	,7
Total	147	100

Tal y como se comprueba en la Tabla 139, el 65,3% de los menores de esta primera agrupación son de nacionalidad española, frente a algo más del 34% que son de nacionalidad extranjera. Concretamente de aquellos menores que no son españoles predominan los de nacionalidad marroquí, representando un 25,2% del total de la muestra y un 72,5% del total de la población no española. Con un porcentaje mucho menor de representatividad de la muestra total participante se encuentran aquellos menores que tienen una nacionalidad la argelina (2,7%), la guatemalteca y siria (2% para cada una de ellas) y, por último, la ecuatoriana, la brasileña, la nigeriana y la venezolana (que suponen un 0,7% cada una). Sin lugar a duda hay una gran diversidad de nacionalidades representadas en este primer grupo.

Por lo que se refiere a la forma en la que distribuyen porcentualmente los niños del perfil 1 en base al tiempo que llevan en la Asociación Columbares, estos se agrupan en tres intervalos de 1 a 3 años, de 4 a 7 años y ningún año en la asociación. Se presentan los resultados obtenidos en la siguiente tabla:

Tabla 140.  
*Perfil 1 en niños según el tiempo en Columbares*

Tiempo en Columbares	N	Porcentaje
De 1 a 3 años	123	83,7
De 4 a 7 años	23	15,6
Ninguno	1	,7
Total	147	100

A partir de la tabla anterior podemos establecer que el perfil 1 se conforma principalmente por niños que llevan en la Asociación Columbares de uno a tres años (83,7%), con un porcentaje más pequeño los que llevan de cuatro a siete años (15,6%) y solamente un caso que no asiste a las clases de refuerzo educativo y ocio a la asociación (0,7%).

Otra de las variables contempladas en esta investigación es el idioma, lo que permite conocer el porcentaje de los niños del perfil 1 que tienen dominio lingüístico en un determinado idioma y los que no. Para facilitar la lectura visual se agrupan los datos en una misma tabla (Tabla 141):

Tabla 141.  
*Perfil 1 en niños según el idioma*

Idioma	Tiene dominio lingüístico		No domina lingüísticamente	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Español	143	97,3	4	2,7
Árabe	53	36,6	94	63,9
Francés	1	0,7	146	99,3
Inglés	1	0,7	146	99,3
Portugués	1	0,7	146	99,3

Si observamos la tabla anterior, podemos comprobar que el 97,3% de los niños hablan español, existiendo cuatro casos de menores que no dominan el idioma. El segundo idioma de mayor peso es el árabe, existiendo un 36,1% de niños del perfil 1 que habla esta lengua. Por último, solo existe un caso de niños que hablen fluidamente los siguientes idiomas: francés, inglés y portugués (0,7% para cada una de las lenguas).

Por otra parte, en el cuestionario se ha contemplado un grupo de variables sociodemográficas que nos permiten conocer las unidades familiares en las que estos menores se desarrollan. Concretamente nos referimos al número de adultos que forman y conviven en la unidad familiar, sin diferenciar si son adultos o menores; el volumen de hermanos con los que conviven, sin discriminar por sexo; y, finalmente, la posición que el menor que cumplimenta el cuestionario ocupa en la línea fraternal. En primer lugar, se comienza exponiendo en la siguiente tabla la manera en la que se distribuyen porcentualmente los niños de este primer conglomerado en base al

número de miembros de la familia, lo que nos permite hacernos una idea del tipo de composición familiar característico de este perfil de menores:

Tabla 142.

*Perfil 1 en niños según el número de miembros en la familia*

Nº de miembros en la familia	N	Porcentaje
Dos miembros	3	2
Tres miembros	21	14,3
Cuatro miembros	35	23,8
Cinco miembros	40	27,2
Seis miembros	26	17,7
Siete miembros	18	12,2
Ocho miembros	1	,7
Nueve miembros	3	2
Total	147	100

Los porcentajes de la tabla anterior revelan que el perfil 1 se forma principalmente por unidades familiares compuestas por cinco miembros (27,2%), seguido muy de cerca por cuatro miembros (23,8%) y en menor medida por seis miembros (17,7%), tres miembros (14,3%), siete miembros (12,2%), siendo muy pocos los hogares constituidos por dos miembros y nueve miembros (2%) y solamente un niño vive en una familia con ocho miembros (0,7%).

El número de hermanos es sin lugar a duda un factor a tener en cuenta en el desarrollo personal y social de cualquier niño, por ello se contempla conocer la presencia de esta variable en el perfil 1. A continuación se presenta el reparto porcentual en la siguiente tabla de los datos obtenidos:

Tabla 143.

*Perfil 1 en niños según el número de hermanos*

Nº de hermanos	N	Porcentaje
Hijo único	7	4,8
Un hermano	41	27,9
Dos hermanos	42	28,6
Tres hermanos	37	25,2
Cuatro hermanos	7	4,8
Cinco hermanos	7	4,8
Seis hermanos	5	3,4
Nueve hermanos	1	,7
Total	147	100

En la anterior tabla se puede observar que existe un reparto muy igualitario entre los niños que tienen un hermano (27,9%), dos hermanos (28,6%) y tres hermanos



(23,2%). Existen siete casos para los niños que son hijo único, que tienen cuatro hermanos y cinco hermanos, lo que supone un porcentaje para cada uno de 4,8%. Por último, los porcentajes más bajos son para los que tienen seis hermanos (3,4%) y nueve hermanos (0,7%).

No solo es importante en el desarrollo del menor el número de hermanos que tiene, sino que la posición que ocupa influye también en su desarrollo. En la siguiente tabla se muestran el reparto porcentual de esta variable dentro del primer conglomerado:

Tabla 144.

*Perfil 1 en niños el lugar que ocupas entre tus hermanos*

Lugar entre los hermanos	N	Porcentaje
Primero	46	31,3
Segundo	56	38,1
Tercero	28	19
Cuarto	12	8,2
Quinto	3	2
Sexto	1	,7
Séptimo	1	,7
Total	147	100

Se evidencia que el 38,1% tienen una segunda posición, mientras que el 31,3% son los primeros, seguidos por el 19% que ocupan el tercer lugar. Los porcentajes más bajos son para los que ocupan la cuarta posición (8,2%), la quinta (2%) y la sexta y séptima con un porcentaje compartido de 0,7%.

En un intento de relacionar las tablas expuestas, concretamente la número 143 y la número 144, podemos observar que el porcentaje más alto es para los niños que tienen dos hermanos, así como los que ocupan una segunda posición.

A los pueblos y pedanías donde se lleva a cabo la intervención socioeducativa con las familias participantes en nuestra investigación se les asigna un número para preservar el anonimato. En la siguiente tabla se puede apreciar el reparto porcentual de los niños del perfil 1 según la zona de la que proceden:

Tabla 145.  
*Perfil 1 en niños según la zona*

Zona	N	Porcentaje
Zona 1	18	12,2
Zona 2	42	28,6
Zona 3	28	19
Zona 4	25	17
Zona 5	34	23,1
Total	147	100

La zona con un porcentaje más elevado de niños es la número dos con un 28,6%, seguida por la número cinco con un 23,1%, la número tres con un 19%, la número 4 con un 17% y siendo el porcentaje más bajo para la zona uno con un 12,2% del total.

Una variable contemplada en la investigación y reflejada por tanto en el instrumento de recogida de información es la presencia o ausencia del apoyo de familiares indirectos o amigos en el barrio o pueblo donde viven. En la siguiente tabla se presenta el reparto porcentual del conglomerado 1 en función de si tienen o no apoyo familiar o social:

Tabla 146.  
*Perfil 1 en niños según el apoyo familiar o social*

Apoyo familiar o social	N	Porcentaje
Sí	131	89,1
No	16	10,9
Total	147	100

Los resultados muestran que un porcentaje mayoritario, en concreto un 89,1% cuenta con apoyo familiar y/o social externo, en contraposición con un 10,9% que no tiene apoyo próximo en el lugar donde vive.

Seguidamente se abordan variables referidas a factores académicos, que han sido seleccionadas por la importancia que tienen en el desarrollo de la Personalidad Eficaz, contemplado el curso, el centro educativo al que pertenecen, las veces que han repetido, la asignatura preferida y la media de las notas del curso anterior.

La primera de las variables académicas que se incluye es el curso académico al que pertenece. En la siguiente tabla se expone el reparto porcentual del curso al que asisten los niños del conglomerado 1:

Tabla 147.  
*Perfil 1 en niños según el curso*

Curso	N	Porcentaje
1° Primaria	17	11,6
2° Primaria	24	16,3
3° Primaria	28	19
4° Primaria	35	23,8
5° Primaria	27	18,4
6° Primaria	16	10,9
Total	147	100

El curso que obtiene mayor porcentaje en el perfil 1 es 4° de primaria con el 23,8% del total, siendo 3° de primaria el siguiente que aglutina mayor porcentaje con 19%, seguido muy de cerca por 5° de primaria (18,4%) y 2° de primaria (16,3%). Los que ocupan un porcentaje más bajo son 1° de primaria y 6° de primaria (con 11,6% y 10,8% respectivamente).

La forma en la que se distribuyen porcentualmente los niños de este primer conglomerado en base a si han repetido algún curso en primaria se plasma en la siguiente Tabla 148 en la que se revela que el 68% de los niños no ha repetido ningún curso en primaria frente al 32% que sí lo ha hecho.

Tabla 148.  
*Perfil 1 en niños según si han repetido algún curso en primaria*

Ha repetido curso en primaria	N	Porcentaje
No ha repetido	100	68
Sí ha repetido	47	32
Total	147	100

Al hilo de la variable anterior, se contempla el reparto porcentual en función del número de veces que han repetido curso, en la que se evidencia que el mismo porcentaje que ha repetido curso en primaria, lo ha hecho solo una vez (32%). A continuación se especifica en la siguiente tabla el número de veces que ha repetido:

Tabla 149.  
*Perfil 1 en niños según las veces que han repetido en primaria*

Veces que ha repetido	N	Porcentaje
Una vez	47	32
Ninguna	100	68
Total	147	100

Siguiendo con variables académicas, y teniendo en cuenta que los centros educativos se correlacionan con las zonas de procedencia, a excepción del centro 5 y 6, que ambos pertenecen a la zona 5, se expone seguidamente en la siguiente tabla la distribución del porcentaje en niños del conglomerado 1 según el centro escolar al que pertenecen:

Tabla 150.  
*Perfil 1 en niños según el centro escolar*

Centro escolar	N	Porcentaje
Centro 1	23	15,6
Centro 2	40	27,2
Centro 3	24	16,3
Centro 4	26	17,7
Centro 5	10	6,8
Centro 6	24	16,3
Total	147	100

La tabla anterior muestra que el centro educativo que ocupa el primer puesto con el porcentaje más elevado de niños es el centro 2 con un 27,2% de los niños. En segundo lugar, se encuentra el centro 4 con un 17,7%, y el tercer puesto lo comparten los centros educativos 3 y 6 con un 16,3%. El cuarto lugar es para el centro 1 (15,6%) y el último puesto con el valor más bajo es para el centro 5 (6,8%).

Por lo que se refiere a la asignatura preferida, se muestra a continuación el reparto porcentual para el primer conglomerado en la siguiente tabla:

Tabla 151.  
*Perfil 1 en niños según su asignatura favorita*

Asignatura favorita	N	Porcentaje
Lengua Castellana y Literatura	51	34,7
Matemáticas	44	29,9
Ciencias Sociales	17	11,6
Ciencias de la Naturaleza	19	12,9
Inglés	16	10,9
Total	147	100

La anterior tabla muestra que las asignaturas preferidas de los niños del perfil 1 con un porcentaje más elevado son Lengua Castellana y Literatura con 34,7% y matemáticas con 29,9%. El resto de las asignaturas como Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza e Inglés obtienen porcentajes más bajos (11,6%, 12,9% y 10,9% respectivamente).

La última variable predictora incluida en el estudio es la nota media del curso anterior, lo que nos ofrece la posibilidad de conocer el rendimiento académico. Se exponen el reparto porcentual en la siguiente tabla:

Tabla 152.

*Perfil 1 en niños según las notas del curso anterior*

Notas del curso anterior	N	Porcentaje
Suspense	10	6,8
Aprobado	29	19,7
Bien	34	23,1
Notable	56	38,1
Sobresaliente	18	12,1
Total	147	100

Si observamos la tabla anterior, comprobamos que el porcentaje más elevado de los niños del perfil 1 obtuvo notable (38,1%). Las siguientes notas con mayor porcentaje son bien (23,1%), aprobado (19,7%), sobresaliente (12,1%) y en último lugar, con el porcentual más bajo suspense (6,8%).

A modo de conclusión, el perfil 1 se caracteriza por un porcentaje superior en niños de 7 a 9 años, de nacionalidad española que asisten a la Asociación Columbares una media de 1 a 3 años. Son niños con una composición familiar predominante de 5 miembros, que tienen dos hermanos y que ocupan la segunda posición con respecto al resto de hermanos. Proceden mayoritariamente de la zona 2 y tienen apoyo social y familiar. Con respecto a variables educativas la mayoría cursan 4º de primaria, no han repetido nunca curso, pertenecen al centro 2, su asignatura preferida es lengua castellana y literatura y su nota media del curso anterior es notable.

### **2.1.2. Perfil 2 en infancia**

Este segundo grupo representa un menor volumen de la muestra con 15 de los niños participantes en la investigación. Considerando que la media en las variables criterio para este perfil es intermedia en todas las categorías, excepto en Demandas del yo, se propone conocer en profundidad las características sociodemográficas que lo definen. Se describen y analizan las variables predictoras en función de su presencia en este grupo.

La siguiente tabla ilustra el reparto del porcentaje de niños y niñas con respecto al perfil 2, resaltando que el 46,7% son niñas y el 53,3% niños, predominando, al igual que en el perfil anterior, los niños, aunque en este caso con un porcentaje más igualado entre ambos sexos.

Tabla 153.  
*Perfil 2 en niños según el sexo*

Sexo	N	Porcentaje
Niña	7	46,7
Niño	8	53,3
Total	15	100

La manera en la que se distribuye porcentualmente los niños de este segundo conglomerado en base a la variable edad ha sido plasmada en la siguiente tabla, observando que existe un porcentaje muy elevado de niños de 7 a 9 años (86,7%) en contraposición del rango de edad de 10 a 13 años (13,3%).

Tabla 154.  
*Perfil 2 en niños según la edad*

Edad	N	Porcentaje
De 7 a 9 años	13	86,7
De 10 a 13 años	2	13,3
Total	15	100

Una de las variables predictoras contempladas en el estudio ha sido la nacionalidad, lo que nos permite descubrir el reparto porcentual de los niños que constituyen este segundo conglomerado en base a la nacionalidad. Como se expone en la siguiente tabla, la nacionalidad con un porcentaje mayor es la española con un 66,7% frente a la marroquí con un 20% y, en menor medida la ecuatoriana y la argelina, ambas con un 6,7%.

Tabla 155.  
*Perfil 2 en niños según la nacionalidad*

Nacionalidad	N	Porcentaje
Española	10	66,7
Marroquí	3	20
Ecuatoriana	1	6,7
Argelina	1	6,7
Total	15	100

La manera en la que se distribuyen porcentualmente los niños del perfil 2 en base al tiempo que llevan en la Asociación Columbares, se agrupa en tres intervalos, siendo la cifra más elevada para los niños que asisten a la asociación entre 4 y 7 años con un 93,3% y el porcentaje restante para los que llevan de 1 a 3 años.

Tabla 156.

*Perfil 2 en niños según el tiempo en Columbares*

Tiempo en Columbares	N	Porcentaje
De 1 a 3 años	14	93,3
De 4 a 7 años	1	6,7
Total	15	100

Otra de las variables incluidas en esta investigación es el idioma, lo que posibilita conocer el reparto porcentual de los niños del perfil 2 en función del dominio lingüístico de diferentes idiomas. Para favorecer la lectura se aglutinan los datos en la siguiente tabla:

Tabla 157.

*Perfil 2 en niños según el idioma*

Idioma	Tiene dominio lingüístico		No domina lingüísticamente	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Español	15	100	0	0
Árabe	4	26,7	11	73,3

Si observamos la tabla anterior, comprobamos que solamente están presentes los idiomas español y árabe. Todos los niños hablan español con fluidez, mientras que el 73,3% no habla árabe frente al 26,7% que lo habla con fluidez. Con respecto al resto de idiomas (inglés, francés y portugués) no se muestran las tablas de los resultados debido a que en este perfil no existe ningún niño que tenga dominio lingüístico de estos idiomas.

Del mismo modo que en el perfil anterior, la composición de la unidad familiar ha sido contemplada atendiendo a las siguientes variables: número de miembros en la familia, número de hermanos y posición que ocupan entre ellos. En primer lugar, se presenta seguidamente en la Tabla 158 de este segundo conglomerado en base al número de miembros que componen la familia:

Tabla 158.

*Perfil 2 en niños el número de miembros en la familia*

Número de miembros en la familia	N	Porcentaje
Dos miembros	1	6,7
Tres miembros	4	26,7
Cuatro miembros	5	33,3
Cinco miembros	3	20
Siete miembros	1	6,7
Ocho miembros	1	6,7
Total	15	100

Se revela que el 33,3% de las unidades familiares del perfil 2 se compone por cuatro miembros, seguido muy de cerca por los hogares constituidos por tres miembros (26,7%) y en tercer lugar los formados por cinco miembros (20%). Los porcentajes más bajos son compartidos por el resto con un 6,7% para cada uno de ellos.

Otra variable que se contempla en la presenta investigación es conocer el número de hermanos que tienen. Se presenta a continuación el reparto porcentual de los datos obtenidos para el segundo conglomerado:

Tabla 159.

*Perfil 2 en niños según el número de hermanos*

Número de hermanos	N	Porcentaje
Hijo único	2	13,3
Un hermano	3	20
Dos hermanos	7	46,7
Tres hermanos	2	13,3
Cinco hermanos	1	6,7
Total	15	100

Como se sintetiza en la tabla anterior, el perfil 2 está mayoritariamente constituido por niños con dos hermanos (46,7%), le siguen los que tienen un hermano (20%) y en menor medida los que tienen tres hermanos y son hijos únicos, que comparten porcentaje (13,3%) y solamente un caso tiene cinco hermanos (6,7%).

Al hilo, a partir de los datos anteriores, se presenta el reparto porcentual para el segundo conglomerado en base a la posición que ocupan entre sus hermanos, plasmando los resultados en la siguiente tabla:



Tabla 160.

*Perfil 2 en niños el lugar que ocupas entre tus hermanos*

Posición entre hermanos	N	Porcentaje
Primero	6	40
Segundo	3	20
Tercero	5	33,3
Sexto	1	6,7
Total	15	100

De los resultados anteriores se desprende que el 40% ocupa el primer puesto, seguido por 33,3% que ocupa el tercer puesto y el 20% para el segundo. El porcentaje más bajo es para los que ocupan una sexta posición entre sus hermanos (6,7%). Tras observar las dos últimas tablas se revela que, al igual que en el anterior conglomerado, el porcentaje más elevado es para niños que tienen dos hermanos, lo que evidencia que se trata principalmente de familias numerosas.

En cuanto a la zona de procedencia, en la siguiente tabla se expone el reparto porcentual para los niños del perfil 2, considerando que la zona dos es la más numerosa:

Tabla 161.

*Perfil 2 en niños según la zona*

Zona	N	Porcentaje
Zona 1	2	13,3
Zona 2	9	60
Zona 4	3	20
Zona 5	1	6,7
Total	15	100

Se evidencia que la zona dos aglutina el porcentaje mayor con un 60% de los casos, siendo la zona 4 la que le sigue con un mayor número de casos, concretamente el 20%. El porcentaje para el resto de las zonas es más pequeño (13,3% para la zona uno y 6,7% para la zona cinco), no habiendo ninguna representación de la zona tres.

Por lo que se refiere al apoyo social o familiar, se plasma en la siguiente tabla el reparto porcentual para esta variable predictora:

Tabla 162.

*Perfil 2 en niños según el apoyo familiar o social*

Apoyo familiar o social	N	Porcentaje
Sí	14	93,3
No	1	6,7
Total	15	100

Si observamos la tabla anterior, comprobamos que un porcentaje mayoritario (93,3%) afirma contar con apoyo familiar y/o social externo, en contraposición de una minoría (6,7%) que carece de este.

Seguidamente se expone el reparto porcentual del curso escolar de los niños del segundo conglomerado:

Tabla 163.  
*Perfil 2 en niños según el curso*

Curso	N	Porcentaje
1° Primaria	2	13,3
2° Primaria	7	46,7
3° Primaria	2	13,3
4° Primaria	2	13,3
5° Primaria	1	6,7
6° Primaria	1	6,7
Total	15	100

El curso que obtiene mayor porcentaje en el perfil 2 es 2° de primaria con el 46,7% del total, siendo primero, tercero y cuarto los cursos con el siguiente porcentaje mayor (13,3% para todos ellos), seguido por quinto y sexto de primaria (6,7% para ambos).

Acerca de si han repetido algún curso, en la Tabla 164, se observa que el 60% de los niños del segundo perfil no ha repetido ningún curso en primaria frente al 40% que sí lo ha hecho.

Tabla 164.  
*Perfil 2 en niños según si han repetido algún curso en primaria*

Ha repetido curso en primaria	N	Porcentaje
No ha repetido	9	60
Sí ha repetido	6	40
Total	15	100

Con respecto al reparto porcentual para el número de veces que han repetido curso, se evidencia que el mismo porcentaje que ha repetido en primaria, lo ha hecho solamente una vez, concretamente el 40%:

Tabla 165.  
*Perfil 2 en niños según las veces que han repetido en primaria*

Veces que ha repetido	N	Porcentaje
Una vez	6	40
Ninguna	9	60
Total	15	100

Por lo que se refiere al centro educativo de procedencia (correlativos a las zonas, excepto los centros educativos 5 y 6 que pertenecen a la zona cinco) se expone a continuación la distribución porcentual del conglomerado 2 en relación con el centro escolar al que pertenecen:

Tabla 166.

*Perfil 2 en niños según el centro escolar*

Centro escolar	N	Porcentaje
Centro 1	4	26,7
Centro 2	8	53,3
Centro 4	3	20
Total	15	100

Se observa que el centro educativo con un porcentaje más elevado de niños es el centro dos con un 53,3% de los niños. En segundo lugar, se encuentra el centro uno con un 26,7%, y el tercer puesto es para el centro educativo cuatro con un 20%. En este perfil existe una ausencia de los centros educativos tres, cuatro, cinco y seis.

Por otra parte, se expone seguidamente la distribución porcentual para la asignatura favorita del segundo conglomerado.

Tabla 167.

*Perfil 2 en niños según su asignatura favorita*

Asignatura favorita	N	Porcentaje
Lengua Castellana y Literatura	5	33,3
Matemáticas	4	26,7
Ciencias de la Naturaleza	1	6,7
Inglés	5	33,3
Total	15	100

Se desprende que las asignaturas preferidas de los niños del perfil 2 con un porcentaje más elevado son Lengua Castellana y Literatura e inglés con el mismo porcentaje (33,3%). Le sigue Matemáticas con un 26,7% y con un porcentaje menor Ciencias de la Naturaleza (6,7%). La asignatura de Ciencias Sociales no está presente en las preferencias del perfil 2.

La última variable predictora incluida en el estudio es la nota media del curso anterior. En la siguiente tabla se plasma el reparto porcentual para los niños del conglomerado 2 en función de la media del curso anterior:

Tabla 168.

*Perfil 2 en niños según las notas del curso anterior*

Media del curso anterior	N	Porcentaje
Suspenseo	1	6,7
Aprobado	6	40
Bien	6	40
Notable	2	13,3
Total	15	100

Si observamos la tabla anterior, comprobamos que las calificaciones aprobado y bien obtuvieron la gran mayoría del reparto porcentual (40% cada una de ellas) seguido por notable (13,3%) y suspenseo (6,7%). Cabe destacar que ninguno de los niños del perfil 2 obtuvo calificación de sobresaliente.

A modo de conclusión y en la línea con lo que se propone en este objetivo, se definen las semejanzas y diferencias entre los dos perfiles. Si bien las diferencias en cuanto a funcionamiento en Personalidad Eficaz se encuentran marcadas, con respecto a las variables predictoras existen semejanzas, así como diferencias. Con respecto a las semejanzas el perfil 1 se constituye mayoritariamente por niños de 7 a 9 años, de nacionalidad española, que lleva asistiendo a las clases de refuerzo y ocio de la Asociación Columbares entre 1 a 3 años. Otra de las semejanzas es que el porcentaje más elevado provienen de la zona 2 y tiene 2 hermanos. Por otra parte, las diferencias son que la unidad familiar la forman 4 miembros, que ocupan la tercera posición entre sus hermanos y que se encuentran cursando segundo de primaria. Por último y siguiendo en la línea de variables académicas, sus asignaturas favoritas son lengua castellana y literatura e inglés y las calificaciones con un porcentaje más elevado aprobado y bien.

## 2.2. Perfiles en adolescencia

Para descubrir cómo se agrupan los adolescentes participantes en este estudio de edades comprendidas entre 12 y 19 años (n=93), se lleva a cabo el mismo proceso que el realizado anteriormente, para ello se consideran las variables criterio para el análisis jerárquico. Posteriormente se definen las características sociodemográficas de cada perfil en función de la presencia de las variables predictoras.

Tras una primera exploración, se obtiene un dendograma (ANEXO XVI) con una división de tres clústeres pero homogéneos entre ellos y estando uno de estos clústeres formado por un caso solo, por lo que se hace necesario eliminar este caso atípico (outlier) para favorecer el análisis clúster, quedando reducido el número de casos contemplados a 92. Posteriormente se repite el análisis y se obtiene un nuevo dendograma (Figura 12), y tras un estudio exploratorio, se considera viable el establecimiento de dos conglomerados diferentes entre ellos y semejantes en cuanto a los casos que lo componen.

La división de los conglomerados sugiere dos clústeres como la solución más conveniente, exponiendo en la siguiente tabla como se distribuye la muestra participante en cuanto a cada una de las agrupaciones:

Tabla 169.  
*Clúster en adolescencia*

	Frecuencia	Porcentaje
1	77	83,7
2	15	16,3
Total	92	100

Nos encontramos con un primer grupo más numeroso constituido por 77 adolescentes y que supone el 83,7% de los participantes y un segundo grupo más pequeño formado por 15 y que es el 16,3% restante.

A continuación, en el siguiente dendograma, puede observarse la separación de estos dos grupos o conglomerados claramente delimitados en la muestra participante, tal y como se presenta a continuación en la siguiente figura, en la que se ha incorporado una línea de corte en el dendograma que marca la diferencia de un grupo respecto al otro, con la intención de facilitar la lectura del mismo.

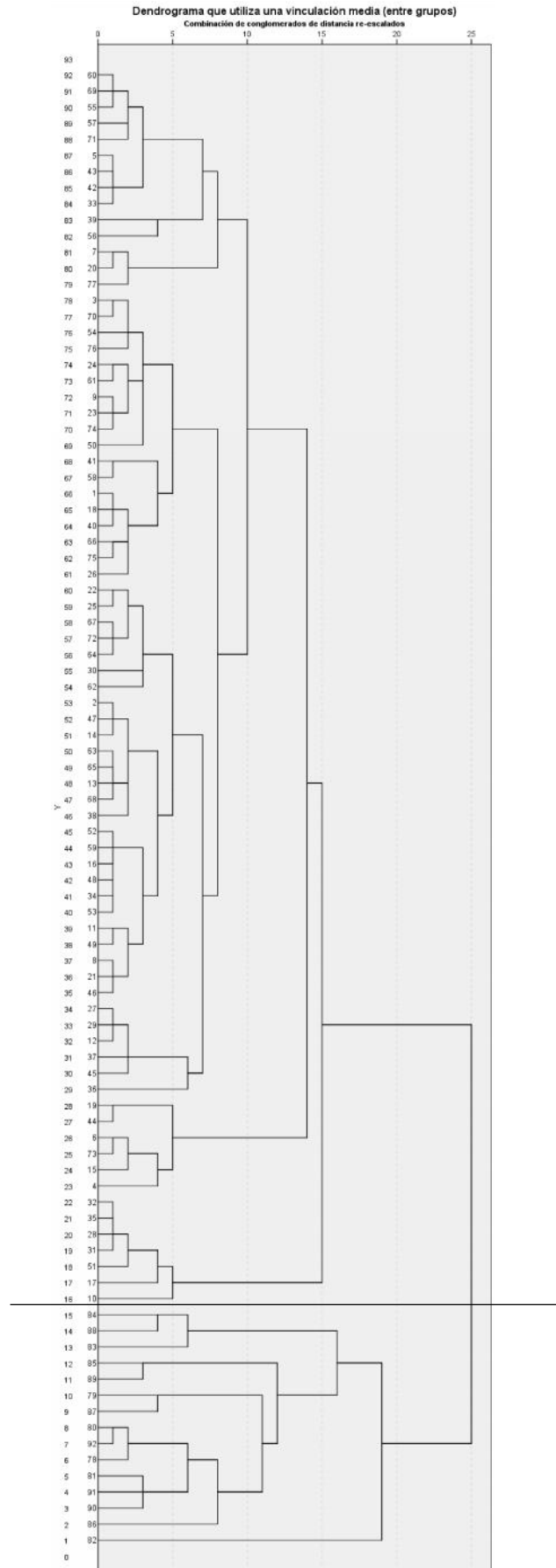


Figura 12. Dendrograma adolescentes

El corte de estos dos grupos está situado entre el caso 10 y el 84, considerando que se encuentran posicionado en el dendograma en valores medios altos, lo que supone que las diferencias entre grupos también deben ser medias altas. Se podría ir a un nivel inferior en el dendograma, pero cuanto menor es la diferencia entre grupos más inconsistencia existe entre ellos, pues los conglomerados son más grandes y hay más homogeneidad ente ellos y el objetivo es formar grupos que sean uniformes entre sí (Díaz de Rada, 2002).

Por ello, para constatar que la solución más conveniente son los dos conglomerados o grupos expuestos en la figura anterior, se hace necesario realizar una prueba de normalidad para conocer si la distribución de los datos se lleva a cabo o no con normalidad, aplicando la prueba de Kolmogorov-Smirnov, exponiendo en la siguiente tabla los resultados obtenidos:

Tabla 170.

*Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para adolescentes*

	Perfil 1		Perfil 2	
	Estadístico	Significación	Estadístico	Significación
Fortalezas	,158	,000	,203	,097
Demandas	,077	,200	,088	,200
Retos	,125	,004	,226	,038
Relaciones	,133	,002	,220	,050
Personalidad Eficaz	,072	,200	,132	,200

Como se puede apreciar en la Tabla 170 se comprueba que tras aplicar la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov la significación de los valores totales de Personalidad Eficaz tanto para el perfil 1 como para el perfil 2 siguen una distribución normal, aunque si realizamos un análisis pormenorizado del perfil 1 descubrimos que ninguna de las categorías sigue una distribución normal, a excepción de Demandas del yo. Por otra parte, con respecto al Perfil 2, las categorías de Fortalezas y Demandas siguen una distribución normal, en contraposición de las categorías Retos y Relaciones del yo, que no siguen una distribución normal de la población.

Dado que se han dado casos en los que no existe significación entre variables, podemos confirmar que no se cumple la distribución normal de la población y por tanto se aplica la prueba U de Mann-Whitney para conocer si realmente existen

diferencias entre ambos clústeres, exponiendo seguidamente los resultados obtenidos:

Tabla 171.  
*Prueba U de Mann-Whitney en adolescentes*

	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones	Personalidad Eficaz
Mann-Whitney	139,500	254,000	18,000	347,000	37,000
Sig.asintótica	,000	,001	,000	,014	,000

Se observan diferencias estadísticas en todas las categorías que conforman el constructo de Personalidad Eficaz, así como en el valor global de este, lo que indica que también existen distinciones significativas entre los dos grupos o conglomerados.

Tras confirmar con la prueba U de Mann-Whitney que existen diferencias entre ambos conglomerados y para conocer las características de cada clúster, se analizan estadísticos descriptivos, en concreto la media y la desviación típica de cada grupo, con la intención de saber las puntuaciones y diferencias entre los diferentes aspectos que constituyen los dos conglomerados.

Tabla 172.  
*Media y desviación típica de las categorías para ambos grupos en adolescentes*

	Grupo 1			Grupo 2		
	N	Media	DT	N	Media	DT
Personalidad Eficaz	77	3,93	,39	15	2,88	,42
Fortalezas	77	4,30	,677	15	3,16	,679
Demandas	77	3,96	,673	15	3,00	1,028
Retos	77	4,15	,607	15	2,45	,504
Relaciones	77	3,29	,531	15	2,91	,583

Se observan diferencias estadísticas marcadas entre ambos grupos, con una puntuación media moderada para el grupo 1 ( $\bar{X}=3,93$ ) baja para el grupo 2 ( $\bar{X}=2,88$ ) y dispersión de los datos de  $\sigma=,39$  para el primer grupo y  $\sigma=,42$  para el segundo.

Con respecto a la categoría de Fortalezas del yo, la media para el grupo 1 es de 4,30 y para el grupo 2 de 3,16, con desviaciones típicas muy parecidas ( $\sigma=,677$  y  $\sigma=,679$  respectivamente).

Para la categoría de Demandas del yo las diferencias estadísticas son importantes, pues el grupo 1 alcanza un valor de media de 3,96 y el grupo 2 de 3,96,



con una dispersión de los datos entre ambos bastante marcada (de  $\sigma=,673$  y  $\sigma= 1,028$  respectivamente).

En la categoría Retos del yo, el grupo 1 obtiene una puntuación alta ( $\bar{X}=4,15$ ) y en el extremo opuesto el grupo 2 un valor bajo ( $\bar{X}=2,45$ ). La dispersión de los datos para Retos para el grupo 1 es de ,607 y para el grupo 2 de ,504.

Por último, la categoría de Relaciones del yo muestra medias diferentes ( $\bar{X}=3,29$  para el grupo 1 y  $\bar{X}=2,91$  para el grupo 2) y una dispersión de los datos parecidas para ambas ( $\sigma=,531$  y  $\sigma=,583$  correlativamente).

Se concluye que el grupo 1 obtiene puntuaciones más altas en todas las categorías del constructo de Personalidad Eficaz, siendo las puntuaciones para Fortalezas y Retos elevadas y para Demandas y Relaciones intermedias. Sin embargo, el grupo 2 obtiene valores intermedios en Fortalezas y Demandas y bajos para Retos y Relaciones.

Una vez que se han establecido los perfiles en función de las variables criterio con el análisis de conglomerados, con la finalidad de conocer las variables sociodemográficas que definen a cada grupo, se analiza su presencia y peso en cada conglomerado, siendo las variables predictoras: el sexo, la edad, la nacionalidad, el tiempo en la Asociación Columbares, los idiomas, el número de miembros en la familia, el número de hermanos, el lugar que ocupan entre sus hermanos, el apoyo social, la zona de procedencia, si han repetido algún curso en primaria, si han repetido algún curso en secundaria, estudios y tipos de estudios y, por último, si se encuentran trabajando. Se presenta primeramente el perfil 1 y seguidamente el perfil 2.

### **2.2.1. Perfil 1 en adolescencia**

Este primer grupo representa el mayor volumen de la muestra con 77 adolescentes del total de los participantes en el estudio. Con la pretensión de definir y conocer mejor el Perfil 1, se lleva a cabo el análisis y descripción de las variables predictoras presentes en cada clúster, considerando que tiene un funcionamiento en Personalidad Eficaz medio-alto.

Se expone a continuación el porcentaje obtenido en función del sexo, estando este primer perfil constituido por 55,8% de chicos y el 44,2% de chicas, lo que supone que este perfil tiene una mayor presencia masculina.

Tabla 173.

*Perfil 1 en adolescentes según el sexo*

	N	Porcentaje
Femenino	34	44,2
Masculino	43	55,8
Total	77	100

Al igual que en infancia se contempla en esta investigación la variable edad. La forma en la que se distribuyen porcentualmente los niños de este primer conglomerado en base a la variable edad agrupada por intervalos de 12 a 15 años y de 16 a 19 años, se plasma en la siguiente tabla, observando un porcentaje de adolescentes de 12 a 15 años superior (61%), en contraposición del rango de edad de 16 a 19 años (39%).

Tabla 174.

*Perfil 1 en adolescentes según la edad*

	N	Porcentaje
De 12 a 15 años	47	61
De 16 a 19 años	30	39
Total	77	100

En el presente estudio se incluyen diferentes variables sociodemográficas que posibilitan una mayor conocimiento y al mismo tiempo diferenciación entre los perfiles. En este caso la nacionalidad nos permite descubrir su presencia y distribución porcentual de este primer clúster en función a si son de nacionalidad española o no, y más concretamente al país del que proceden (Tabla 175).

Tabla 175.

*Perfil 1 en adolescentes según la nacionalidad*

	N	Porcentaje
Española	34	44,2
Marroquí	29	37,7
Ecuatoriana	3	3,9
Colombiana	1	1,3
Argelina	6	7,8
Brasileña	1	1,3
Boliviana	1	1,3
Guatemalteca	1	1,3
Siria	1	1,3
Total	77	100

Las nacionalidades con mayor presencia son la española (44,2%) y la marroquí (37,7%). Le siguen en menor porcentaje la argelina (7,8%), la ecuatoriana (3,9%) y la colombiana, brasileña, boliviana y guatemalteca, que comparten el mismo porcentaje (1,3% para ambas).

Por lo que se refiere al tiempo que llevan en la Asociación Columbares, el reparto porcentual de los adolescentes del perfil 1 en función al tiempo que participan, se agrupa en tres intervalos, plasmando los resultados en la siguiente tabla:

Tabla 176.  
*Perfil 1 en adolescentes según el tiempo en Columbares*

	N	Porcentaje
De 1 a 5 años	21	27,3
De 6 a 9 años	27	35,1
Ninguna	29	37,7
Total	77	100

Los datos revelan que el porcentaje más alto es para los adolescentes que nunca han asistido a Columbares, lo que supone que son hermanos de usuarios de la asociación (37,7%). El otro 35,7% corresponde a los adolescentes que llevan de seis a nueve años, y el 27,3% restante a aquellos que llevan de uno a cinco años.

La siguiente variable sociodemográfica permite conocer el porcentaje de los adolescentes del perfil 1 que tienen dominio lingüístico en un determinado idioma y los que no. Para facilitar la lectura visual se agrupan los datos en una misma tabla:

Tabla 177.  
*Perfil 1 en adolescentes según el idioma*

Idioma	Tiene dominio lingüístico		No domina lingüísticamente	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Español	75	97,4	2	2,6
Árabe	36	46,8	41	53,2
Francés	8	10,4	69	89,6
Inglés	2	2,6	75	97,4
Portugués	1	1,3	16	98,7

Los resultados obtenidos muestran que, con respecto al idioma español, solo el 2,6% no habla fluidamente español, siendo esta lengua la de mayor porcentaje (97,4%), seguida del árabe (46,8%) y en menor porcentaje el francés (10,4%). Como

idiomas con menor porcentaje de adolescentes se encuentra el inglés (2,6%) y el portugués (1,3%).

Con respecto a la composición familiar, se incluyen en el cuestionario una serie de variables sociodemográficas que permiten conocer más en profundidad las características que la rodean. Estas variables incluyen el número total de miembros que componen la unidad familiar, el número de hermanos y la posición que ocupan entre ellos. Para comenzar se expone en la Tabla 178 el número de miembros que componen la familia, lo que nos permite conocer más el tipo característico de este primer conglomerado.

Tabla 178.

*Perfil 1 en adolescentes según el número de miembros en la familia*

	N	Porcentaje
Dos miembros	2	2,6
Tres miembros	9	11,7
Cuatro miembros	13	16,9
Cinco miembros	18	23,4
Seis miembros	17	22,1
Siete miembros	11	14,3
Ocho miembros	6	7,8
Nueve miembros	1	1,3
Total	77	100

De la tabla anterior se revela que predominan las unidades familiares constituidas por cinco y seis miembros (23,4% y 22,1% respectivamente). Posteriormente se sitúan las familias compuestas por cuatro miembros (16,9%), siete miembros (14,3%), tres miembros (11,7%) y en menor medida por dos miembros (2,6%) y nueve miembros (1,3%).

La siguiente variable referida a la composición familiar en adolescentes es el número de hermanos que tienen; con la finalidad de conocer este reparto porcentual, se presenta en la siguiente tabla los datos obtenidos para el perfil 1:

Tabla 179.  
*Perfil 1 en adolescentes según el número de hermanos*

	N	Porcentaje
Hijo único	4	5,2
Un hermano	16	20,8
Dos hermanos	16	20,8
Tres hermanos	16	20,8
Cuatro hermanos	11	14,3
Cinco hermanos	10	13
Seis hermanos	4	5,2
Total	77	100

El porcentaje más alto se reparte por igual entre los adolescentes que tienen uno, dos y tres hermanos (20,8% cada uno de ellos), le siguen los que tienen cuatro hermanos (14,3%), a continuación los que tienen cinco hermanos (13%) y en último lugar, y compartiendo también porcentaje, los que no tienen ningún hermano y los que tienen seis (5,2%).

Por último, en cuanto a las características en torno a la composición familiar, se expone seguidamente el lugar que ocupan los adolescentes entre sus hermanos dentro del primer conglomerado:

Tabla 180.  
*Perfil 1 en adolescentes según el lugar que ocupas entre tus hermanos*

	N	Porcentaje
Primero	34	44,2
Segundo	21	27,3
Tercero	11	14,3
Cuarto	5	6,5
Quinto	3	3,9
Séptimo	3	3,9
Total	77	100

Se expone que el 44,2% es el primogénito, mientras que el 27,3% ocupa el segundo puesto y el 14,3% el tercero. Por último y con valores más bajo se sitúa el cuarto con un 6,5% del total del perfil y la posición quinta y sexta para un 3,9% cada uno.

Por lo que se refiere a las diferentes zonas de procedencia de los adolescentes participantes en la investigación, el perfil 1 está compuesto por el siguiente porcentaje:

Tabla 181.

*Perfil 1 en adolescentes según la zona*

	N	Porcentaje
Zona 1	16	20,8
Zona 2	25	32,5
Zona 3	11	14,3
Zona 4	8	10,4
Zona 5	17	22,1
Total	77	100

Se evidencia que la zona dos aglutina el porcentaje más elevado con un 32,5%, seguido de la zona cinco (22,1%) y la zona uno (20,8%). Cabe destacar que la zona dos es la que agrupa un mayor porcentaje de participantes de forma general. Por otra parte, y con valores más bajos, se encuentra la zona tres (14,3%) y la zona cuatro (10,4%).

Por lo que se refiere a la presencia o ausencia del apoyo familiar o social en el barrio o pueblo donde viven, el perfil 1 en adolescentes se caracteriza porque un gran porcentaje (89,6%) sí que cuenta con apoyo social y/o familiar externo:

Tabla 182.

*Perfil 1 en adolescentes según el apoyo familiar o social*

	N	Porcentaje
Sí	69	89,6
No	8	10,4
Total	77	100

Con relación a las variables académicas en adolescentes, en el instrumento de recogida de información empleado se contemplan aspectos referidos a si han repetido curso en primaria y secundaria, así como el tipo de estudios que se encuentran realizando. La primera de estas variables supone conocer si han repetido algún curso en primaria, se plasman los resultados en la siguiente Tabla 183 en la que se revela que el 64,9% no ha repetido ningún curso en primaria, en contraposición con 35,1% que sí ha repetido.

Tabla 183.

*Perfil 1 en adolescentes según si han repetido algún curso en primaria*

	N	Porcentaje
No ha repetido	50	64,9
Sí ha repetido	27	35,1
Total	77	100

La segunda de estas variables se refiere al número de veces que han repetido curso, evidenciándose que un 66,2% no ha repetido curso, frente al 32,5% que sí ha repetido curso, de los cuales el 1,3% lo ha hecho en dos ocasiones.

Tabla 184.

*Perfil 1 en adolescentes según las veces que han repetido en primaria*

	N	Porcentaje
Una vez	25	32,5
Dos veces	1	1,3
Ninguna	51	66,2
Total	77	100

La tercera de estas variables tiene que ver con si han repetido algún curso en primaria y se exponen en la Tabla 185 los datos de los adolescentes del perfil 1 que han repetido curso en secundaria, mostrando que el 29,9% sí ha repetido, frente al 70,1% que no lo ha hecho.

Tabla 185.

*Perfil 1 en adolescentes según si han repetido algún curso en secundaria*

	N	Porcentaje
No ha repetido	54	70,1
Sí ha repetido	23	29,9
Total	77	100

La cuarta variable contemplada, referida a aspectos académicos, hace mención a las veces que los adolescentes han repetido curso en secundaria. En la Tabla 186 se puede observar que el 71,4% expresa no haber repetido curso en secundaria, mientras que el 26% ha repetido una vez y el 2,6% ha repetido dos veces.

Tabla 186.

*Perfil 1 en adolescentes según las veces que han repetido en secundaria*

	N	Porcentaje
Una vez	20	26,0
Dos veces	2	2,6
Ninguna	55	71,4
Total	77	100

La quinta variable de este grupo distingue los adolescentes del perfil 1 que estudian y los que no, en la Tabla 187, se observa que solamente un 5,2% de los participantes no estudia, frente al 94,8% que sí lo hace.

Tabla 187.  
*Perfil 1 en adolescentes según si estudian*

	N	Porcentaje
No	4	5,2
Sí	73	94,8
Total	77	100

Finalmente, dentro del grupo de variables académicas, con respecto al tipo de estudios que se encuentra cursando los adolescentes participantes clasificados en este primer conglomerado, se presenta la siguiente tabla que muestra el reparto porcentual en función del tipo de estudios o del curso en el que se encuentra:

Tabla 188.  
*Perfil 1 en adolescentes según el curso*

	N	Porcentaje
1° ESO	21	27,3
2° ESO	19	24,7
3° ESO	12	15,6
4° ESO	6	7,8
1° Bachiller	4	5,2
2° Bachiller	5	6,5
Grado medio	2	2,6
Formación profesional	5	6,5
No estudio	3	3,9
Total	77	100

Los datos expuestos en la Tabla 188 revelan que el porcentaje mayor es para los adolescentes que están cursando primero de ESO (27,3%), seguido en orden por los que estudian segundo de ESO (24,7%) y en tercer lugar los que estudian tercero de ESO (15,6%). Por otra parte, los porcentajes menos significativos estadísticamente son para los que estudian cuarto de ESO (7,8%), primero de bachiller (5,2%), los que realizan un grado medio (2,6%), los que cursan formación profesional (6,5%) y, por último, para los que no estudian (3,9%).

Finalmente, se contempla la variable predictora para conocer si trabajan, con la finalidad de descubrir el reparto porcentual de los adolescentes que se encuentran en el mercado laboral, se plasman los datos obtenidos en la siguiente tabla en el que se observa que el 89,6% no trabaja, frente al 10,4% que sí lo hace.



Tabla 189.  
*Perfil 1 en adolescentes según si trabajan*

	N	Porcentaje
No	69	89,6
Sí	8	10,4
Total	77	100

A modo de resumen, se destaca que el perfil uno se caracteriza por el sexo masculino, aunque en un porcentaje muy igualado al femenino, de un rango de edad de 12 a 15 años y nacionalidad española. El porcentaje para los adolescentes que no asisten a Columbares y aquellos que llevan de 6 a 9 años en la asociación se encuentra muy equilibrado. Predominan las familias constituidas por 5 y 6 miembros y suelen tener uno, dos o tres hermanos, siendo la mayoría de ellos los primogénitos. Proceden principalmente de la zona dos y cuentan con apoyo social y familiar externo. Con relación a aspectos académicos, el porcentaje más alto no ha repetido ningún curso en primaria ni en secundaria, estando constituido sobre todo por alumnos de 2º de ESO. Por último, del total de los adolescentes del perfil 1, se puede afirmar que uno de cada 10 se encuentra trabajando.

### 2.2.2. Perfil 2 en adolescencia

El perfil 2 se compone por un menor grupo de sujetos, con 15 adolescentes del total de los participantes en el estudio. Teniendo en cuenta que este segundo conglomerado tiene un funcionamiento en Personalidad Eficaz intermedio-bajo, se exponen seguidamente las características sociodemográficas que definen al perfil 2 de adolescentes, en función de la presencia en cada una de las variables predictoras, con la finalidad de conocer en profundidad las variables predictoras que lo componen.

Se expone a continuación el porcentaje obtenido en función del sexo, estando este segundo perfil de adolescentes constituido por una mayor presencia del sexo femenino (60%) frente al sexo masculino (40%).

Tabla 190.  
*Perfil 2 en adolescentes según el sexo*

	N	Porcentaje
Femenino	9	60
Masculino	6	40
Total	15	100

La forma en la que se distribuyen porcentualmente los niños de este segundo conglomerado en base a la variable edad agrupada por intervalos de 12 a 15 años y de 16 a 19 años, se plasma en la siguiente tabla, descubriendo que el rango de edad predominante es el de 12 a 15 años con un 66,7% del total, frente al de 16 a 19 años con un 33,3%.

Tabla 191.  
*Perfil 2 en adolescentes según la edad*

	N	Porcentaje
De 12 a 15 años	10	66,7
De 16 a 19 años	5	33,3
Total	15	100

Otra variable contemplada en esta investigación es la nacionalidad, que posibilita conocer la distribución porcentual de este segundo conglomerado en función a si son de nacionalidad española o no, y más concretamente al país del que proceden como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 192.  
*Perfil 2 en adolescentes según la nacionalidad*

	N	Porcentaje
Española	11	73,3
Marroquí	1	6,7
Argelina	1	6,7
Guatemalteca	1	6,7
Venezolana	1	6,7
Total	15	100

La nacionalidad que cuenta con mayor presencia en el perfil 2 es la española (73,3%), con un solo caso para cada una de las siguientes: marroquí, argelina, guatemalteca y venezolana (6,7%).

El reparto porcentual de los niños del segundo conglomerado en adolescentes en función al tiempo que llevan en la Asociación Columbares se agrupa en tres

intervalos (de uno a cinco años, de seis a nueve años y ningún año en la asociación), plasmando los resultados en la siguiente tabla:

Tabla 193.  
*Perfil 2 en adolescentes según el tiempo en Columbares*

	N	Porcentaje
De 1 a 5 años	10	66,7
De 6 a 9 años	3	20
Ninguno	2	13,3
Total	15	100

Si observamos los resultados comprobamos que el 66,7% de los adolescentes lleva asistiendo a Columbares de 1 a 5 años, frente al 20% que está en la asociación de 6 a 9 años, frente al 13,3% que no ha ido ningún curso.

La importancia del dominio lingüístico en adolescentes va más allá del rendimiento académico, por ello se incluye esta variable, exponiendo en la siguiente tabla los resultados obtenidos para los idiomas que hablan los adolescentes del perfil 2:

Tabla 194.  
*Perfil 2 en adolescentes según el idioma*

	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Español	15	100	0	0
Árabe	2	13,3	13	86,7
Francés	1	6,7	14	93,3

La Tabla 194 muestra que todos los adolescentes del perfil 2 hablan fluidamente español. Los porcentajes son menores para el árabe (13,3%) y el francés (6,7%). Con respecto al inglés y portugués, ninguno de los niños que componen este perfil domina estos idiomas.

Al igual que en el perfil 1 de adolescentes, con respecto a las características familiares, se presenta una serie de variables que las definen como el número de miembros de la familia, el número de hermanos y el lugar o posición que ocupan entre sus hermanos. Para conocer la manera en la que se distribuyen porcentualmente los adolescentes de este primer conglomerado en base al número de miembros de la familia, se ha plasmado en la siguiente tabla los resultados obtenidos:

Tabla 195.

*Perfil 2 en adolescentes según el número de miembros en la familia*

	N	Porcentaje
Dos miembros	1	6,7
Tres miembros	4	26,7
Cuatro miembros	3	20
Cinco miembros	4	26,7
Seis miembros	2	13,3
Siete miembros	1	6,7
Total	15	100

De la tabla anterior se desprende que predominan de igual forma los hogares compuestos por tres y cinco miembros (26,7%). Posteriormente se sitúan las familias compuestas por cuatro miembros (20%) y con porcentajes más bajos las de dos y siete miembros (6,7%) para cada una de ellas.

La segunda variable contemplada referida a aspectos familiares es el número de hermanos que tienen; se presenta en la siguiente tabla los datos obtenidos en adolescentes para el perfil 2:

Tabla 196.

*Perfil 2 en adolescentes según el número de hermanos*

	N	Porcentaje
Hijo único	1	6,7
Un hermano	7	26,7
Dos hermanos	4	20
Tres hermanos	2	26,7
Cinco hermanos	10	20
Total	15	100

El porcentaje mayor se reparte por igual entre los adolescentes que tienen uno y tres hermanos (26,7%), seguido por otro porcentaje compartido para los adolescentes que tienen dos y cinco hermanos (20%). Por último, el porcentaje menor es para los que son hijos únicos (6,7%).

La última de las variables familiares se refiere al lugar que ocupan los entre sus hermanos dentro del perfil 2, en el que los adolescentes ocupan el primer y segundo lugar entre sus hermanos (46,7% para ambos) frente al 6,7% que ocupan la cuarta posición, como se revela en la siguiente tabla:

Tabla 197.

*Perfil 2 en adolescentes según el lugar que ocupas entre tus hermanos*

	N	Porcentaje
Primero	7	46,7
Segundo	7	46,7
Cuarto	1	6,7
Total	15	100

Otra variable predictora que se ha contemplado es la zona de procedencia donde la Asociación Columbares lleva a cabo su intervención socioeducativa con familias en situación de pobreza y/o exclusión social. Estos cinco pueblos o pedanías se han codificado y en la siguiente tabla se puede apreciar el reparto porcentual de los adolescentes del perfil 2 según la zona de la que proceden:

Tabla 198.

*Perfil 2 en adolescentes según la zona*

	N	Porcentaje
Zona 1	4	26,7
Zona 2	6	40
Zona 3	2	13,3
Zona 4	1	6,7
Zona 5	2	13,3
Total	15	100

Se evidencia que la zona dos es la que obtiene el valor más alto (40%), siendo la segunda zona con mayor porcentaje la zona uno (26,7%). El porcentaje para el resto de las zonas es el siguiente: zona tres (13,3%), zona cuatro (6,7%) y zona cinco (13,3%). Es importante resaltar que el mayor porcentaje de participantes procede de dicha zona.

Una variable contemplada en este estudio y reflejada por tanto en el cuestionario es la presencia o ausencia del apoyo familiar o social en el barrio o pueblo donde viven. En la siguiente tabla se presenta el reparto porcentual del conglomerado dos en adolescentes en función de si tienen o no apoyo familiar o social, en el que el 100% de los adolescentes de este perfil cuenta con apoyo familiar y social externo.

Tabla 199.

*Perfil 2 en adolescentes según el apoyo familiar o social*

	N	Porcentaje
Sí	15	100
Total	15	100

A continuación se presentan una serie de variables referidas a aspectos académicos como las veces que han repetido curso en primaria o en secundaria, el tipo de estudios que realizan y, por último, si se encuentran estudiando o por el contrario están trabajando. La forma en la que se distribuyen porcentualmente el perfil 2 en base a si han repetido algún curso en primaria se plasma en la siguiente Tabla 200 en la que se evidencia que 60% no ha repetido ningún curso, frente al 40% que si ha repetido.

Tabla 200.

*Perfil 2 en adolescentes según si han repetido algún curso en primaria*

	N	Porcentaje
No ha repetido	6	40
Sí ha repetido	9	60
Total	15	100

La segunda variable académica que se contempla es el número de veces que ha repetido curso, descubriendo que el 40% de los adolescentes ha repetido una sola vez en primaria.

Tabla 201.

*Perfil 2 en adolescentes según las veces que han repetido en primaria*

	N	Porcentaje
Una vez	9	60
Ninguna	6	40
Total	15	100

La tercera variable académica se refiere a si han repetido curso en secundaria, mostrando en la siguiente tabla que el porcentaje de adolescentes que ha repetido curso en secundaria es del 66,7% frente al 33,3% que ha repetido curso.

Tabla 202.

*Perfil 2 en adolescentes según si han repetido algún curso en secundaria*

	N	Porcentaje
No ha repetido	10	66,7
Sí ha repetido	5	33,3
Total	15	100

La cuarta variable académica hace referencia a las veces que los adolescentes han repetido curso en secundaria. Se expone seguidamente en la Tabla 203 considerando que, aunque un 66,7% no ha repetido ningún curso nunca, el 26,7% ha repetido una vez y el 6,7% de los adolescentes lo ha hecho en dos ocasiones.

Tabla 203.

*Perfil 2 en adolescentes según las veces que han repetido en secundaria*

	N	Porcentaje
Una vez	4	26,7
Dos veces	1	6,7
Ninguna	10	66,7
Total	15	100

Siguiendo con las variables académicas y con la pretensión de conocer si los adolescentes del segundo conglomerado estudian o no, se presenta en la siguiente tabla el reparto porcentual en el que solamente el 6,7% de los adolescentes del perfil 2 no se encuentra estudiando, en contraposición del 93,3% que sí estudia.

Tabla 204.

*Perfil 2 en adolescentes según si estudian*

	N	Porcentaje
No	1	6,7
Sí	14	93,3
Total	15	100

Por último, dentro de las variables académicas, se presenta la siguiente tabla que muestra el reparto porcentual en función del tipo de estudios o del curso en el que se encuentra:

Tabla 205.

*Perfil 2 en adolescentes según el curso*

	N	Porcentaje
1° ESO	8	53,3
2° ESO	2	13,3
3° ESO	2	13,3
4° ESO	1	6,7
Formación profesional	1	6,7
No estudio	1	6,7
Total	15	100

Tras analizar la tabla anterior, se observa que el porcentaje más elevado es para los adolescentes que cursa 1° de ESO, seguido por 2° y 3° de ESO que comparten el mismo porcentaje (13,3%). Para 4° de ESO, formación profesional y los que no estudian el porcentaje es de 6,7%. Cabe destacar que en este perfil no existen alumnos que cursen grado medio o bachiller.

Tras exponer las variables académicas, se pasa a la última variable de este segundo conglomerado referida al reparto porcentual de los adolescentes que se encuentran en el mercado laboral; se plasman los datos obtenidos en la siguiente

tabla en la que de los 15 adolescentes que componen el perfil 2, solamente un adolescente se encuentra trabajando.

Tabla 206.

*Perfil 2 en adolescentes según si trabajan*

	N	Porcentaje
Sí	14	93,3
No	1	6,7
Total	15	100

A modo de conclusión, el perfil 2 se define por una mayor presencia femenina, con adolescentes de 12 a 15 años, nacionalidad española y que llevan de 1 a 5 años en la Asociación Columbares. Se caracterizan por unidades familiares compuestas por 3 o 5 miembros, con adolescentes que tienen 5 hermanos y que ocupan la primera o segunda posición en cuanto a sus hermanos. Proceden principalmente de la zona 2 y cuentan con apoyo social y familia externo. Con respecto a variables académicas, la mayoría no ha repetido curso ni en primaria ni en secundaria y solamente uno de los casos de este perfil trabaja.

### **3. PERFILES FAMILIARES EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE PERSONALIDAD EFICAZ**

Para conocer los perfiles de Personalidad Eficaz de las unidades familiares participantes en la investigación (padres, tutores y/o hermanos) que se encuentran en situación de pobreza y/o exclusión social, se lleva a cabo un análisis de conglomerados, estableciendo así diferencias entre grupos en relación con las dimensiones del cuestionario, concretamente un análisis de clúster jerárquico. La técnica clúster posibilita identificar grupos de sujetos a partir de los aspectos que tienen en común entre ellos y los que los diferencian del resto de grupos. De forma gráfica, si la clasificación se realiza de manera adecuada la distancia de los elementos dentro de los conglomerados será reducida, mientras que los grupos estarán muy distantes de los otros (Uriel y Aldás, 2005). El número de clústeres será definido en función de las diferencias estadísticas entre ellos y se establecen los perfiles considerando también las variables sociodemográficas.



Teniendo en cuenta estas consideraciones, se realiza una primera exploración de análisis jerárquico dando lugar a un primer dendograma (ANEXO XVII) con una agrupación de tres clústeres, estando uno de ellos constituido por un solo caso por lo que, al igual que en infancia y adolescencia, se considera atípico y se elimina con la finalidad de favorecer el análisis clúster. Tras la eliminación de este caso atípico, el número de casos queda reducido a 232.

Posteriormente se realiza el análisis que permite un nuevo dendograma (Figura 13), en el que se considera viable el establecimiento de dos conglomerados diferentes entre sí, siguiendo las indicaciones metodológicas mencionadas anteriormente, siendo la distancia entre los casos de cada conglomerado muy pequeña entre sí y entre ambos conglomerados es más grande.

En la siguiente tabla se expone la distribución de la muestra participante en función de cada uno de los conglomerados:

Tabla 207.  
*Clúster en adultos*

	Frecuencia	Porcentaje
1	195	84,1
2	37	15,9
Total	232	100

Al igual que en infancia y adolescencia existen dos clústeres, el primero de ellos agrupa un porcentaje muy alto de los casos, en concreto 195 casos de los 232, lo que supone el 84,1% frente a los 37 casos del segundo grupo que constituyen el 15,9% del total.

Como se puede apreciar en el siguiente dendograma, la división de los conglomerados sugiere dos clústeres como la solución más conveniente. Se ha incorporado una línea de corte en el que marca la diferencia de un grupo respecto al otro, con la intención de facilitar la lectura de este.

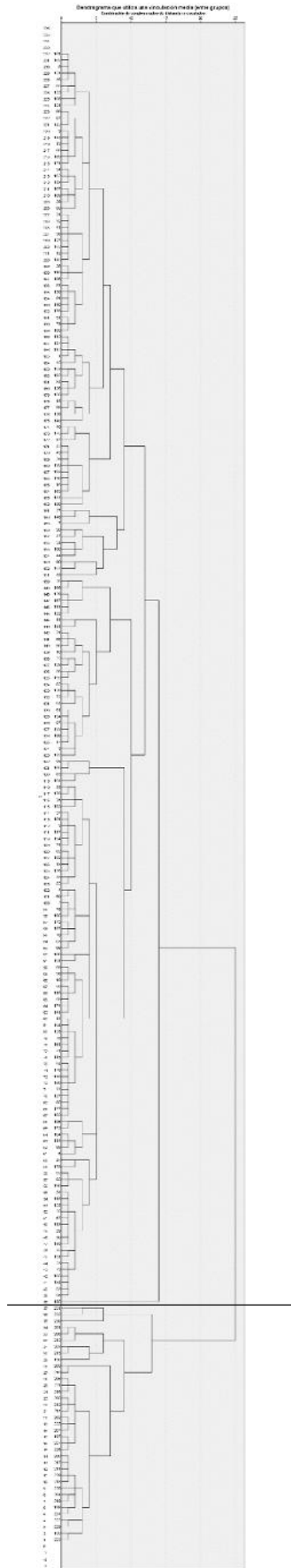


Figura 13. Dendrograma adultos

Para favorecer la lectura del dendrograma, debido al elevado número de casos y apreciar mejor cada conglomerado, se muestra una vista segmentada de cada clúster en función de cada perfil. A continuación, el dendrograma del perfil 1:

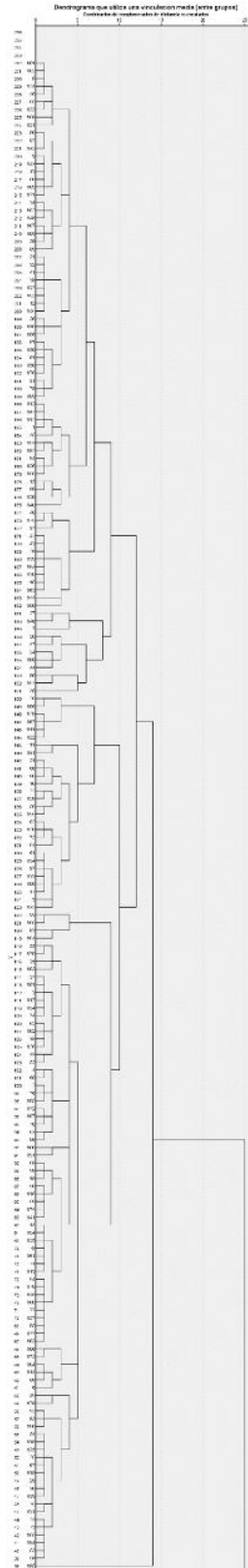


Figura 14. Dendrograma adultos grupo 1

Se expone a continuación la sección del dendograma perteneciente al segundo conglomerado:

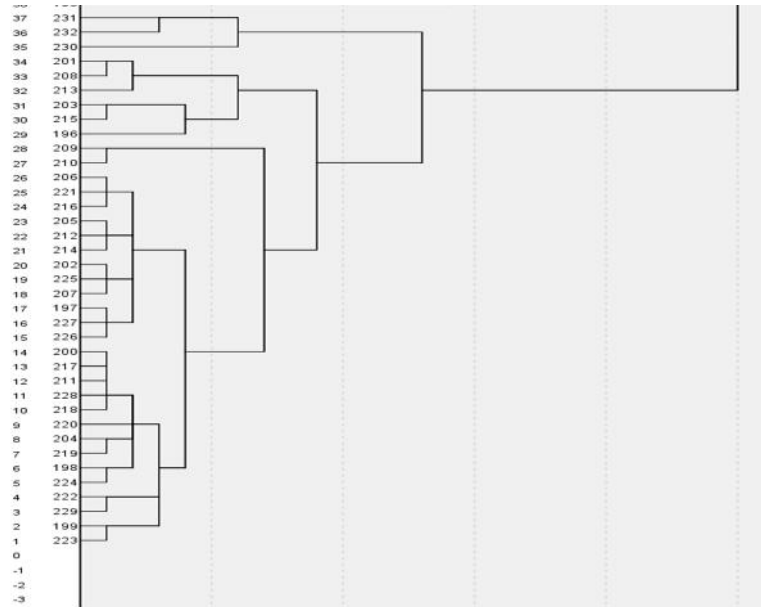


Figura 15. Dendograma niños grupo 2

Al igual que se ha hecho en los perfiles de los otros grupos poblacionales participantes en la presente investigación, el criterio utilizado para la división de los clústeres es el dendograma, siendo la distancia o similitud entre los diferentes elementos que lo componen más grande o pequeña en función de las propiedades que comparten entre ellos (Trujillo Amaya, 2015).

Con la finalidad de confirmar que se trata de dos perfiles heterogéneos y dar por válido el resultado obtenido, hay que conocer primero si la población se distribuye con normalidad o no. Para ello se aplica la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 208.

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para adultos

	Perfil 1		Perfil 2	
	Estadístico	Significación	Estadístico	Significación
Fortalezas	,073	,012	,132	,100
Demandas	,128	,000	,096	,200
Retos	,135	,000	,202	,001
Relaciones	,115	,000	,122	,177

Los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov muestran que no se cumple la distribución normal de la población, ya que en todas las categorías de Personalidad Eficaz y en los valores globales no se supera el 0,05, a excepción de Demandas del yo para el Perfil 2. Por tanto, se aplica la de menor demanda estadística que es la no paramétrica, concretamente la prueba U de Man Whitney, que se presenta a continuación:

Tabla 209.  
*Prueba U de Man Whitney en adultos*

	Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones	Personalidad Eficaz
Mann-Whitney	214,500	245,000	364,000	2518,500	16,000
Sig.asintót.	,000	,000	,000	,004	,000

Se obtienen diferencias significativas en todas las categorías que conforman la Personalidad Eficaz, con una significación de ,000 para todas las categorías del constructo y para el valor general de Personalidad Eficaz, excepto para la categoría Relaciones del yo que obtiene un ,004, lo que indica que existen diferencias importantes entre los dos conglomerados y se confirma estadísticamente y se da como válido el resultado de dos perfiles distintos.

Una vez que se han confirmado que existen diferencias significativas entre ambos grupos, se hace necesario conocer las características de cada uno de ellos en cuanto a las puntuaciones obtenidas en las distintas categorías del constructo de Personalidad Eficaz. Para ello se segmenta el archivo en los dos conglomerados existentes y se analiza la media y la desviación típica:

Tabla 210.  
*Media y desviación típica de las categorías para ambos grupos en adultos*

	Grupo 1			Grupo 2		
	N	Media	DT	N	Media	DT
Fortalezas	195	4,19	,453	37	3,01	,414
Demandas	195	4,39	,455	37	3,18	,427
Retos	195	4,21	,549	37	3,08	,392
Relaciones	195	3,18	,540	37	2,90	,444
Personalidad Eficaz	195	3,98	,33	37	3,05	,25

Se revela una distancia considerable entre las puntuaciones generales de Personalidad Eficaz obtenidas entre ambos grupos, siendo superiores para el grupo

1 ( $\bar{X}=3,98$ ) ( $\sigma=,33$ ) y ligeramente inferiores para el grupo 2 ( $\bar{X}=3,05$ ) ( $\sigma=,25$ ), mientras que la dispersión de los datos para este último grupo es menor.

Con respecto a la media en Fortalezas, para el grupo 1 alcanza el valor más alto de todos con  $\bar{X}=4,52$ , mientras que en el grupo 2 es de  $\bar{X}=3,35$ , con una dispersión de los datos de  $\sigma=,513$  y  $\sigma=,823$  correspondientemente.

Las puntuaciones que más difieren entre sí se encuentran en la categoría de Demandas del yo, en el que el grupo 1 obtiene una puntuación alta ( $\bar{X}=4,45$ ) y en el extremo opuesto el grupo 2 un valor bajo ( $\bar{X}=2,95$ ), siendo la dispersión de los datos en esta misma categoría muy parecida ( $\sigma=,507$  y  $\sigma=,466$  respectivamente).

En cuanto a la categoría de Retos del yo, el grupo 1 alcanza un valor de  $\bar{X}=4,20$  y el grupo 2 de  $\bar{X}=3,15$  con una dispersión de los datos entre ambos muy igualada ( $\sigma=,523$  y  $\sigma=,538$  respectivamente).

Por último, la categoría de Relaciones del yo muestra medias con un punto de diferencia ( $\bar{X}=4,25$  para el grupo 1 y  $\bar{X}=3,26$  para el grupo 2) y una dispersión de los datos parecidas para ambas ( $\sigma=,590$  y  $\sigma=,644$  correlativamente).

De forma general, el grupo 1 obtiene niveles más altos en todas las categorías del constructo de Personalidad Eficaz, siendo las puntuaciones para todas las categorías altas. Sin embargo, el grupo 2 obtiene valores medios en Fortalezas, Retos y Relaciones y bajos para Demandas del yo.

Se presentan a continuación los perfiles 1 y 2, que se definen en relación con las características sociodemográficas y su presencia y proporción en cada conglomerado.

### **3.1. Perfil 1 en adultos**

Este primer perfil manifiesta un funcionamiento en Personalidad Eficaz medio-alto, con puntuaciones altas para competencias personales y medias para competencias sociales, agrupando a la mayoría de los adultos en situación de pobreza y/o exclusión social participantes en la presente tesis doctoral. Para conocer las variables predictoras que los definen, se presenta seguidamente las características sociodemográficas y la proporción manifiesta en cada una de ellas.

En primer lugar, se expone el porcentaje obtenido en función del sexo en el que el perfil 1 de adultos se conforma por una mayoría femenina, lo que supone 64,1% de mujeres frente a 35,9% de hombres.

Tabla 211.  
*Perfil 1 en adultos según el sexo*

Sexo	N	Porcentaje
Mujer	125	64,1
Hombre	70	35,9
Total	195	100

La forma en la que se distribuyen porcentualmente los adultos de este primer conglomerado en base a la variable edad agrupada en cinco intervalos de 9 años cada uno se plasma en la siguiente tabla:

Tabla 212.  
*Perfil 1 en adultos según la edad*

Edad	N	Porcentaje
Veinte años o menos	3	1,5
De 21 a 30 años	14	7,2
De 31 a 40 años	85	43,6
De 41 a 50 años	71	36,4
Más de 50 años	22	11,3
Total	195	100

El rango de edad predominante en la muestra es el de adultos entre 31 a 40 años con un 43,6%, mientras que los adultos de entre 21 a 30 años constituyen el 36,4%. El resto de las edades que se presentan en menor proporción son los mayores de 50 años (11,3%), de 21 a 30 años (7,2%) y, por último, los que tienen 20 años o menos (1,5%).

La gran variedad de variables sociodemográficas que incluye esta investigación posibilita conocer más en profundidad las características que definen este primer perfil. Una de estas variables es la nacionalidad, lo que nos permite comprobar cómo se distribuyen los en base a si son de nacionalidad española, y más concretamente al tipo de nacionalidad no española a la que pertenecen, como se puede apreciar en la tabla que se muestra a continuación:

Tabla 213.  
*Perfil 1 en adultos según la nacionalidad*

Nacionalidad	N	Porcentaje
Española	71	36,4
Marroquí	74	37,9
Ecuatoriana	11	5,6
Colombiana	3	1,5
Argelina	7	3,6
Brasileña	3	1,5
Boliviana	9	4,6
Guatemalteca	3	1,5
Rumana	5	2,6
Siria	2	1
Ecuatoguineana	1	,5
Hondureña	1	,5
Nigeriana	3	1,5
Venezolana	2	1
Total	195	100

Tal y como se comprueba en la Tabla 213, el 36,4% de los adultos de esta primera agrupación son de nacionalidad española, frente a algo más del 66% que son de nacionalidad extranjera. Concretamente, de aquellos menores que no son españoles predominan los de nacionalidad marroquí representando un 37,9% del total de la muestra. Con un porcentaje mucho menor de representatividad de la muestra total participante se encuentra aquellos menores que tienen una nacionalidad ecuatoriana (5,6%), boliviana (4,6%), argelina (3,6%) y rumana (2,6%). Por último, se encuentran la colombiana, la brasileña, la guatemalteca, la hondureña y la nigeriana (1,5% para cada una de ellas), así como la venezolana y la siria (1% cada una) y la ecuatoguineana y hondureña (0,5% para cada una de ellas). De este análisis se desprende que existe una gran variedad de nacionalidades en este primer conglomerado de adultos.

La manera en la que distribuyen porcentualmente los adultos del perfil 1 en base al tiempo que llevan en la Asociación Columbares, se agrupa en tres intervalos de 1 a 5 años y de 6 a 10 años en la asociación y se presentan los resultados en la siguiente tabla:



Tabla 214.

*Perfil 1 en adultos según el tiempo en Columbares*

Tiempo en Columbares	N	Porcentaje
De 1 a 5 años	162	83,1
De 6 a 10 años	33	16,9
Total	195	100

Se observa que el 83,1% de los adultos usuarios de la Asociación Columbares una media de 1 a 5 años, mientras que la media de los que llevan de 6 a 10 años es de 16,9%.

Por lo que se refiere al tiempo que los adultos llevan residiendo en España, se contempla esta variable y se muestra en la siguiente tabla la distribución porcentual para el perfil 1:

Tabla 215.

*Perfil 1 en adultos según el tiempo en España*

Tiempo en España	N	Porcentaje
Cinco años o menos	11	5,6
De 5 a 10 años	22	11,3
De 10 a 15 años	32	16,4
De 15 a 20 años	41	21
Más de 20 años	20	10,3
Toda la vida	69	35,4
Total	195	100

A partir de la tabla anterior, se constata que el 35,4% vive en España toda la vida, frente al 21% que lleva de 15 a 20 años, el 16,4% de 10 a 15 años, seguido por el 11,3% que reside de 5 a 10 años y el 10,3% que lleva más de 20 años. En menor proporción se encuentran los que viven en España cinco años o menor (5,6%).

Considerando la importancia del idioma y de su dominio en diferentes categorías de la vida de cualquier persona, se expone seguidamente el reparto porcentual de los idiomas que hablan los adultos del perfil 1. Se agrupan todos ellos en una misma tabla para favorecer la interpretación de los datos y para facilitar su lectura, que se muestra a continuación:

Tabla 216.  
*Perfil 1 en adultos según el idioma español*

Idioma	Tiene dominio lingüístico		No domina lingüísticamente	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Español	161	82,6	34	17,4
Árabe	85	43,6	110	56,4
Francés	19	9,7	176	90,3
Inglés	4	2,1	191	97,9
Italiano	4	2,1	191	97,9
Rumano	1	0,5	194	99,5
Portugués	4	2,1	191	97,9

De los resultados se desprende que el 82,6% de los adultos del perfil 1 habla fluidamente español (frente al 17,4% que no lo habla), seguido por el 43,6% que habla árabe y el 9,7% que habla francés. Los idiomas que se encuentran presentes en menor proporción en el perfil 1 de adultos son el inglés, el italiano y el portugués, los tres con un porcentaje de 2,1% cada uno y el rumano con un 0,5%.

A continuación se presenta una serie de variables familiares que se han incluido en la presente investigación para conocer las características que las definen como el número de miembros en la familia, el tipo de composición familiar y vínculo o relación con el menor. Con relación al número de miembros de la familia, se expone en la siguiente tabla los datos obtenidos.

Tabla 217.  
*Perfil 1 en adultos según el número de miembros en la familia*

Miembros en la familia	N	Porcentaje
Dos miembros	7	3,6
Tres miembros	27	13,8
Cuatro miembros	59	30,3
Cinco miembros	54	27,7
Seis miembros	29	14,9
Siete miembros	13	6,7
Ocho miembros	4	2,1
Nueve miembros	2	1
Total	195	100

Se revela que las unidades familiares del perfil 1 se componen principalmente por cuatro miembros (30,3%) y cinco miembros (27,7%). Con porcentajes menos elevados se encuentran las familias compuestas por seis miembros (14,9%), tres

miembros (13,8%), siete miembros (6,7%) y en menor proporción aquellas compuestas por dos (3,6%), ocho (2,1%) y nueve miembros (1%).

La siguiente variable familiar se refiere al tipo composición por ello, con la finalidad de conocer el reparto porcentual del perfil 1 en adultos, se presenta en la siguiente tabla los datos obtenidos:

Tabla 218.

*Perfil 1 en adultos según la composición familiar*

Composición familiar	N	Porcentaje
Padre, madre e hijo/s	144	73,8
Familia monoparental	26	13,3
Familia reconstituida	15	7,7
Otros	10	5,1
Total	195	100

Se revela que la composición familiar que predomina es la constituida por padre, madre e hijos con un 73.8%, seguida por las familias monoparentales con un 13,3%. Las familias reconstituidas suponen un 7,7% del total y otras composiciones familiares el 5,1%.

Por último, dentro de las variables familiares y con la finalidad de conocer la presencia del parentesco o relación de los adultos que cumplimentaron el cuestionario y que componen la unidad familiar de los niños y adolescentes también participantes en la investigación, se presentan los resultados obtenidos en la siguiente tabla:

Tabla 219.

*Perfil 1 en adultos según el tipo de relación con el niño y/o adolescentes*

Relación con el menor	N	Porcentaje
Padre	71	36,4
Madre	117	60
Tutor/a	3	1,5
Hermano/a	3	1,5
Otro	1	,5
Total	195	100

Los resultados revelan que el 60% del total son las madres de los niños y adolescentes, seguido por los padres (36,4%), tutores (1,5%), hermanos (1,5%) y otro tipo de relación (0,5%).

En cuanto a las cinco zonas de procedencia donde la Asociación Columbares lleva a cabo su intervención socioeducativa con familias en situación de pobreza y/o exclusión social, estas se numeran para conservar la confidencialidad. Con respecto al reparto porcentual de los adultos del perfil 1 según la zona de procedencia los resultados son los siguientes:

Tabla 220.

*Perfil 1 en adultos según la zona*

Zona	N	Porcentaje
Zona 1	32	16,4
Zona 2	71	36,4
Zona 3	35	17,9
Zona 4	28	14,4
Zona 5	29	14,9
Total	195	100

Se expone que la zona 2 es la que cuenta con un mayor porcentaje de adultos con el 36,4% del total, seguida por la zona 3 con un 17,9% y muy de cerca la zona 1 con 16,4%, las zonas 4 y 5 comparten porcentaje suponiendo el 14,9% cada una de ellas.

Una variable predictora contemplada en la investigación es la presencia o ausencia del apoyo familiar o social en el barrio o pueblo donde viven. En la siguiente tabla se presenta el reparto porcentual del conglomerado 1 en función de si tienen o no apoyo familiar o social revelándose que el 81,5% afirma contar con apoyo social y familiar en contraposición al otro 18,5%.

Tabla 221.

*Perfil 1 en adultos según apoyo familiar o social*

Apoyo familiar o social	N	Porcentaje
Sí	159	81,5
No	36	18,5
Total	195	100

El nivel de formación se relaciona directamente con otros muchos aspectos como el puesto laboral. Por ello, para conocer el nivel de estudios del perfil 1 en adultos, se presentan los datos obtenidos en la Tabla 222.

Tabla 222.  
*Perfil 1 en adultos según el nivel de estudios*

Nivel de estudios	N	Porcentaje
Sin estudios	25	12,8
Primarios	65	33,3
Secundarios	61	31,3
Bachiller	28	14,4
Superiores (no universitarios)	8	4,1
Universitarios	8	4,1
Total	195	100

Se observa que el 33,3% de los adultos del perfil 1 tiene estudios primarios y el 31,3% que cuenta con estudios secundarios, mientras que el 14,4% posee un título de bachiller y el 12,8% no tiene estudios. Finalmente, con respecto al nivel de estudios el 4,1% tiene estudios superiores secundarios y este mismo porcentaje se comparte para los que tienen estudios universitarios.

Por otro parte, la situación laboral también juega un papel muy importante, aún más en contextos de pobreza y exclusión social. La situación laboral en la que se encuentran los adultos del perfil 1 se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 223.  
*Perfil 1 en adultos según la situación laboral*

Situación laboral	N	Porcentaje
Trabaja para una empresa o administración	68	34,9
Trabaja como autónomo o tiene una empresa	6	3,1
Trabaja de forma irregular y sin contrato	27	13,8
Paro	28	14,4
No trabaja por jubilación o incapacidad	7	3,6
Tareas del hogar	59	30,3
Total	195	100

Los resultados indican que el 34,9% trabaja para una empresa o administración, frente al 30,3% que se dedica a las tareas del hogar. Por otra parte, el 14,4% se encuentra en el paro y el 13,8% trabaja de forma irregular o sin contrato. Por último, el 3,6% no trabaja por jubilación o incapacidad y el 3,1% restante trabaja como autónomo o tiene una empresa.

Siguiendo con otra variable laboral, esta vez referida al tipo de trabajo que desempeñan, se expone seguidamente el reparto porcentual para los adultos del perfil 1 en función de la ocupación:

Tabla 224.

*Perfil 1 en adultos según la ocupación*

Ocupación	N	Porcentaje
Sin trabajo remunerado	81	41,5
Trabajo sin especialización	69	35,4
Trabajo especializado	37	19
Trabajador en servicios personales, protección y seguridad	2	1
Propietario de un pequeño negocio o profesión asociada a una diplomatura	4	2,1
Profesión asociada a una licenciatura, grado o similar	2	1
Total	195	100

Se resalta que un 41,5% de los adultos participantes no tiene un trabajo remunerado, seguido por un 35,4% que tiene un trabajo sin especialización frente al 19% que realiza un trabajo especializado. En menor proporción el 2,1% es propietario de un pequeño negocio o desempeña una profesión asociada a una diplomatura, y del 2% restante un 1% es trabajador en servicios personales, protección o seguridad y el otro 1% tiene una profesión asociada a una licenciatura, grado o similar.

La vivienda y las condiciones de esta son fundamentales para garantizar un mínimo en cuanto a calidad de vida. Por ello otra variable incluida en la presente investigación consiste en conocer la situación de la vivienda en la que residen, exponiendo en la siguiente tabla el reparto porcentual para las familias que componen el perfil 1:

Tabla 225.

*Perfil 1 en adultos según la vivienda*

Vivienda	N	Porcentaje
Propia	59	30,3
Alquiler	120	61,5
Desahucio	5	2,6
Cedida por un familiar	7	3,6
Ocupada	2	1
Hipotecada	2	1
Total	195	100

Se descubre que aproximadamente seis de cada diez personas viven de alquiler mientras que tres de cada diez tienen vivienda propia. En proporciones

mucho menores el 3,6% vive en viviendas cedidas por un familiar, mientras que el 2,6% ha sido desahuciada, el 1% habita una vivienda ocupada y el 1% hipotecada.

Las personas que se encuentran en situación de pobreza y exclusión social tienen dificultad para obtener ingresos para hacer frente a los gastos. Para conocer cuál es el sustento económico principal de las familias en situación de pobreza y/o exclusión social participantes en nuestra investigación se incluye la variable ingresos familiares, que obtiene el siguiente reparto porcentual para el perfil 1:

Tabla 226.

*Perfil 1 en adultos según ingresos familiares*

Ingresos familiares	N	Porcentaje
Nómina	87	44,6
Pensión por incapacidad	12	6,2
Ayuda de un amigo o familiar	19	9,7
Trabajos irregulares	40	20,5
Autónomo	6	3,1
Pensión por jubilación	1	,5
Paro	11	5,6
Renta básica	8	4,1
Ayudas del tercer sector	3	1,5
Otros	3	1,5
Pensión por viudedad	5	2,6
Total	195	100

Si observamos la tabla anterior, descubrimos que los porcentajes más elevados se dividen, por una parte, para los que obtienen sus ingresos de una nómina con el 44,6%, frente a los que lo hacen a través de trabajos irregulares con el 20,5%. En menor medida el 9,7% restante obtiene sus ingresos principales de la ayuda de un amigo o familiar, el 6,2% de una pensión por incapacidad y el 5,6% de prestación por desempleo. Por último, los porcentajes más bajos son para los que reciben la renta básica (4,1%), los que son autónomos (3,1%), las personas que reciben una pensión por viudedad (2,6%), por ayudas del tercer sector (1,5%) y otras fuentes de ingresos (1,5%).

Con la finalidad de conocer la presencia y el uso de diferentes aparatos tecnológicos, así como una serie de infraestructuras y recursos materiales, que en algunos aspectos pueden contribuir a facilitar el desarrollo personal y social del individuo, se contemplan variables como número de teléfonos móviles,

videoconsolas, tabletas, televisores, internet en casa, número de dormitorios, lugar tranquilo para estudiar, así como libros en casa y se exponen seguidamente.

Con respecto al número de teléfonos móviles en casa, se observa que el 44,6% tienen dos teléfonos móviles por unidad familiar, seguido por el 26,7% que tienen tres. En menor medida el 10,8% tienen tres teléfonos móviles frente al 9,2% que tienen una unidad. Por último, el 5,6% tiene cinco unidades, el 2,1% seis y el 1% no tiene ningún teléfono en casa.

Tabla 227.

*Perfil 1 en adultos según el número de teléfono*

Teléfonos	N	Porcentaje
Uno	18	9,2
Dos	87	44,6
Tres	52	26,7
Cuatro	21	10,8
Cinco	11	5,6
Seis	4	2,1
Ninguno	2	1
Total	195	100

A continuación, a partir del porcentaje de unidades de televisores en casa por familia, se resaltan que el 47,7% tiene un televisor, seguido del 36,9% que tiene dos unidades y el 10,8% que tiene tres. En menor medida se encuentran los que tienen cuatro televisores (1,5%), cinco unidades (1%) y el 2,1% que no tiene ninguna

Tabla 228.

*Perfil 1 en adultos según número de televisiones*

Televisiones	N	Porcentaje
Una	93	47,7
Dos	72	36,9
Tres	21	10,8
Cuatro	3	1,5
Cinco	2	1
Ninguna	4	2,1
Total	195	100

En la Tabla 229 se observa el porcentaje del número de ordenadores del perfil 1, en el que se observa que el 55,9% tiene un ordenador en casa, en contraposición del 42,1% que no tiene ninguno. Por otra parte, un 1% tiene un ordenador, un 0,5% tres y el 0,5% restante cuatro unidades.



Tabla 229.  
*Perfil 1 en adultos según el número de ordenadores*

Ordenadores	N	Porcentaje
Uno	109	55,9
Dos	2	1
Tres	1	,5
Cuatro	1	,5
Ninguna	82	42,1
Total	195	100

En la siguiente tabla se ilustra el reparto porcentual de los adultos para el número de coches en casa para el perfil 1, destacando que el 70,8% de las familias de este perfil tiene un coche, mientras que el 19% no tiene ninguno y el 10,3% cuenta con dos unidades.

Tabla 230.  
*Perfil 1 en adultos según número de coches*

Coches	N	Porcentaje
Uno	138	70,8
Dos	20	10,3
Ninguno	37	19
Total	195	100

A partir de la siguiente tabla se puede observar el número de dormitorios para los adultos del perfil 1, comprobando que el 70,8% tiene tres dormitorios; por otro lado, el 19% tiene dos dormitorios, el 6,7% cuatro dormitorios, el 2,1% un dormitorio y, por último, el 1,5% cinco dormitorios en casa.

Tabla 231.  
*Perfil 1 en adultos según número de dormitorios*

Dormitorios	N	Porcentaje
Uno	4	2,1
Dos	37	19
Tres	138	70,8
Cuatro	13	6,7
Cinco	3	1,5
Total	195	100

La Tabla 232 muestra el número de videoconsolas para las familias que pertenecen al perfil 1, revelando que el 63,1% no tiene ninguna videoconsola, en contraposición del 30,8% que tiene una. Con porcentajes menos significativos se encuentran los que tienen dos videoconsolas (4,1%), los que tienen tres (1,5%) y los que tienen cuatro unidades (0,5%).

Tabla 232.

*Perfil 1 en adultos según videoconsolas*

Videoconsolas	N	Porcentaje
Una	60	30,8
Dos	8	4,1
Tres	3	1,5
Cuatro	1	,5
Ninguno	123	63,1
Total	195	100

Los datos referidos al número de tabletas en las unidades familiares para el perfil 1 se exponen seguidamente, revelándose que aproximadamente la mitad de las familias no tienen tabletas en casa, mientras que cuatro de cada diez tienen una unidad y uno de cada diez dos unidades.

Tabla 233.

*Perfil 1 en adultos según número de tabletas*

Tabletas	N	Porcentaje
Una	80	41
Dos	18	9,2
Ninguna	97	49,7
Total	195	100

Con relación a si tienen internet en casa, se presentan los porcentajes para el perfil 1, donde se observa que el 69,7% de las familias que conforman el perfil 1 tienen internet en casa, frente al 30,3% que no.

Tabla 234.

*Perfil 1 en adultos según internet en casa*

Internet en casa	N	Porcentaje
Sí	136	69,7
No	59	30,3
Total	195	100

La distribución del porcentaje para los adultos participantes del perfil 1, según si tienen un lugar tranquilo para estudiar, donde el 85,6% de los adultos tiene un lugar tranquilo en el que los niños y adolescentes puedan estudiar, en contraposición del 14,4% que no se encuentran en posesión de estas condiciones:

Tabla 235.

*Perfil 1 en adultos según lugar tranquilo para estudiar*

Lugar tranquilo para estudiar	N	Porcentaje
Sí	167	85,6
No	28	14,4
Total	195	100

La Tabla 236 revela el número aproximado de libros aproximado que poseen los adultos del perfil 1 en sus casas, observándose que el 40% tiene de entre 0 a 10 libros en casa, seguido por el 34% que tienen entre 11 y 25 libros y el 19% que tienen entre 26 y 100 libros. En porcentajes menores se encuentran los adultos que tienen entre 101 y 200 libros (3,6%), entre 201 y 500 libros (2,1%) y los que tienen más de 500 libros (1%).

Tabla 236.

*Perfil 1 en adultos según libros en casa*

Libros en casa	N	Porcentaje
Entre 0 y 10 libros	78	40
Entre 11 y 25 libros	67	34
Entre 26 y 100 libros	37	19
Entre 101 y 200 libros	7	3,6
Entre 201 y 500 libros	4	2,1
Más de 500 libros	2	1
Total	195	100

La diversidad funcional requiere una serie de recursos de diferente índole para satisfacer las necesidades existentes. Estos recursos no son siempre suficientes y dar respuesta a estas demandas en contextos de pobreza y exclusión social en ocasiones es aún más difícil. Por ello otro grupo de variables contempladas en esta investigación son referidas a la diversidad funcional, tanto en padres como en hijos, así como el tipo de diversidad funcional que tienen. Primeramente se presentan los resultados obtenidos en función de si los adultos del perfil 1 tienen diversidad funcional, obteniendo como resultado que el 6,2% sí que presenta algún tipo de diversidad funcional.

Tabla 237.

*Perfil 1 en adultos según si tienen diversidad funcional*

Diversidad funcional	N	Porcentaje
No	183	93,8
Sí	12	6,2
Total	195	100

Seguidamente se expone el tipo de diversidad funcional, evidenciando que, del porcentaje expuesto en la Tabla 238, de los adultos que tienen diversidad funcional (6,2%), el 5,1% es física y el 1% sensorial.

Tabla 238.

*Perfil 1 en adultos según el tipo de diversidad funcional*

Tipo de diversidad funcional	N	Porcentaje
Física	10	5,1
Sensorial	2	1
Ninguna	183	93,8
Total	195	100

La siguiente variable contemplada es la diversidad funcional en sus hijos, por lo que a continuación se muestra el reparto porcentual que muestra que el 9,7% del total de los adultos del perfil 1 tienen hijos con algún tipo de diversidad funcional.

Tabla 239.

*Perfil 1 en adultos según si alguno de sus hijos tiene diversidad funcional*

Diversidad funcional en hijos	N	Porcentaje
No	176	90,3
Sí	19	9,7
Total	195	100

Por último, con respecto al tipo de diversidad funcional se presenta la siguiente tabla, sintetizando que el 3,6% tiene una discapacidad intelectual, el 2,6% física, el 3,1% cognitiva y el 1,5% sensorial.

Tabla 240.

*Perfil 1 en adultos según el tipo de diversidad funcional de sus hijos*

Tipo de diversidad funcional en hijos	N	Porcentaje
Física	5	2,6
Cognitiva	4	2,1
Sensorial	3	1,5
Intelectual	7	3,6
Ninguna	176	90,3
Total	195	100

El perfil 1 se puede resumir por un nivel de Personalidad Eficaz medio-alto, compuesto principalmente por mujeres, con edades entre 31 a 40 años y nacionalidad marroquí y española. Con respecto al vínculo con los niños o adolescentes, son mayoritariamente madres y llevan de media de 1 a 5 años siendo usuarios de la Asociación Columbares. La unidad familiar se constituye por 4 miembros, compuesta por el padre, la madre y los hijos, procedentes de la zona 2 y afirman contar con apoyo social y familiar externo. Con respecto a aspectos académicos y laborales, el

porcentaje más elevado tiene estudios primarios, trabaja para una empresa o administración y vive de alquiler. Los ingresos familiares principales provienen de nómina y poseen de media: dos teléfonos, dos televisores, un ordenador, un coche y tres dormitorios. En un porcentaje mayor predominan los que no tienen ni tabletas ni videoconsolas, pero sí tienen internet y un lugar tranquilo para estudiar y cuentan con entre 0 y 10 libros. Por último, de los adultos del perfil 1 que cumplimentaron el cuestionario 1 de cada 20 tiene algún tipo de diversidad funcional y con respecto a sus hijos 1 de cada 10.

### 3.2. Perfil 2 en adolescencia

Este segundo perfil muestra un funcionamiento en Personalidad Eficaz intermedio, constituido por una pequeña parte del total de los adultos participantes en esta investigación. Con la finalidad de conocer las variables socioeconómicas que definen este conglomerado, se presenta seguidamente la presencia y proporción manifiesta en cada una de las variables predictoras.

En primer lugar, se hace una distinción en cuanto al sexo, exponiendo el reparto porcentual a continuación, del que se desprende que el perfil 2 de adultos está compuesto por un 83,8% de mujeres frente al 16,2% que son hombres.

Tabla 241.  
*Perfil 2 en adultos según el sexo*

Sexo	N	Porcentaje
Mujer	31	83,8
Hombre	6	16,2
Total	37	100

La forma en la que se distribuyen porcentualmente los adultos de este segundo conglomerado en base a la variable edad agrupada en cinco intervalos de 9 años cada uno, se expone a continuación

Tabla 242.  
*Perfil 2 en adultos según la edad*

Edad	N	Porcentaje
De 21 a 30 años	3	8,1
De 31 a 40 años	16	43,2
De 41 a 50 años	16	43,2
Más de 50 años	2	5,4
Total	37	100

Los resultados revelan que los rangos de edad de mayor presencia son de 31 a 40 años y de 41 a 50 años, ambos con un porcentaje de 43,2%. El resto se presenta en menor proporción y son los que tienen de 21 a 30 años (8,1%) y los que tienen más de 50 años (5,4%). Destacando que en este perfil no hay ningún participante con veinte años o menos.

Una variable contemplada en el estudio ha sido la nacionalidad, lo que nos permite comprobar cómo se distribuyen los adultos que forman este segundo clúster con relación a si son de nacionalidad española, y más concretamente al tipo de nacionalidad no española a la que pertenecen, como se puede apreciar en la tabla que se muestra a continuación.

Tabla 243.  
*Perfil 2 en adultos según la nacionalidad*

Nacionalidad	N	Porcentaje
Española	9	24,3
Marroquí	20	54,1
Ecuatoriana	2	5,4
Argelina	3	8,1
Boliviana	2	5,4
Siria	1	2,7
Total	37	100

Se muestra que la nacionalidad marroquí predomina con más de la mitad de los participantes, seguida por la española con uno de cada cuatro participantes. Las nacionalidades presentes en menor medida son la argelina (8,1%), la ecuatoriana (5,4%), la boliviana (5,4%) y la siria (2,7%).

La manera en la que se distribuyen porcentualmente los adultos del perfil 2 en base al tiempo que llevan en la Asociación Columbares, se expone en la siguiente tabla:

Tabla 244.  
*Perfil 2 en adultos según el tiempo en Columbares*

Tiempo en Columbares	N	Porcentaje
De 1 a 5 años	15	40,5
De 6 a 10 años	21	56,8
Total	37	100

Se desprende que más de la mitad de los participantes llevan de 6 a 10 años asistiendo con los menores a las actividades de la asociación (56,8%) frente a los que llevan de 1 a 5 años (40,5%).

Para conocer el tiempo que los adultos llevan residiendo en España, se contempla esta variable y se muestra en la siguiente tabla la distribución porcentual para el perfil 2:

Tabla 245.  
*Perfil 2 en adultos según el tiempo en España*

Tiempo en España	N	Porcentaje
Cinco años o menos	3	8,1
De 5 a 10 años	2	5,4
De 10 a 15 años	11	29,7
De 15 a 20 años	4	10,8
Más de 20 años	7	18,9
Toda la vida	10	27
Total	37	100

De los resultados se observa que el 29,7% de los participantes del perfil 2 lleva viviendo en España de 10 a 15 años, seguido por el 27% que llevan desde siempre. En menor medida el 18,9% reside en España más de 20 años, el 10,8% de 15 a 20 años, el 8,1% cinco años o menos y, por último, el 5,3% de 5 a 10 años.

Considerando la importancia del dominio lingüístico se contempla el idioma en esta investigación. Para facilitar una lectura visual de las variables referidas a los idiomas que dominan los participantes que componen el perfil 2, se exponen a continuación todos los datos en una única tabla:

Tabla 246.  
*Perfil 2 en adultos según el idioma español*

Idioma	Tiene dominio lingüístico		No domina lingüísticamente	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Español	31	83,8	6	16,2
Árabe	23	62,2	14	37,8
Francés	2	5,4	35	94,6

En la Tabla 246 se destaca que el 16,2% no habla español, frente al 83,8% que, sí lo habla fluidamente, por otra parte, el 37,8% habla árabe y el 5,4% francés. En este perfil, ninguno de los participantes habla inglés, portugués, rumano ni italiano.

Seguidamente se presentan aquellas variables que definen las características familiares como el número de miembros en la familia, el tipo de composición familiar y el vínculo que tienen con los menores. En primer lugar, la forma en la que se distribuyen porcentualmente los adultos del segundo perfil en base al número de miembros de la familia, se expone en la siguiente tabla.

Tabla 247.

*Perfil 2 en adultos según el número de miembros en la familia*

Número de miembros	N	Porcentaje
Dos miembros	1	2,7
Tres miembros	4	10,8
Cuatro miembros	9	24,3
Cinco miembros	12	32,4
Seis miembros	4	10,8
Siete miembros	7	18,9
Total	37	100

De la tabla 247 se desprende que las unidades familiares que predominan en el perfil 2 son las compuestas por cinco miembros (32,4%), seguidas en menor proporción por cuatro miembros (24,3%) y siete miembros (18,9%). Por último, están presentes con porcentajes más bajos las conformadas por tres y seis miembros (10,8% para cada una de ellas) y las constituidas por dos miembros (2,7%).

La siguiente variable predictora referida a las características familiares es el tipo de composición, presentando en la siguiente Tabla 248 los datos obtenidos para el perfil 2:

Tabla 248.

*Perfil 2 en adultos según la composición familiar*

Composición familiar	N	Porcentaje
Padre, madre e hijo/s	27	73
Familia monoparental	8	21,6
Familia reconstituida	1	2,7
Otros	1	2,7
Total	37	100

Como se puede observar, la composición familiar por excelencia del perfil 2 es la compuesta por el padre la madre y los hijos (73%). Las familias monoparentales con un 21,6% y las familias reconstituidas y otros tipos de familias constituyen un 2,7% cada una de ellas.



Por último, en lo referido a variables familiares, por lo que se refiere a la relación entre los adultos que cumplimentaron el cuestionario y que componen la unidad familiar, se exponen los datos en la siguiente tabla, siendo el parentesco con mayor presencia el de madre (40,5%), seguido por el de padre (40,5%) y por último el de tutor (2,7%).

Tabla 249.

*Perfil 2 en adultos según el tipo de relación con el niño y/o adolescente*

Relación con el menor	N	Porcentaje
Padre	15	40,5
Madre	21	56,8
Tutor/a	1	2,7
Total	37	100

En cuanto a la zona de procedencia de los adultos del perfil 2, en la Tabla 250 se puede apreciar el reparto porcentual de los adultos según la zona, donde el 35,1% de los participantes del perfil dos proceden de la zona cinco (35,1%), seguido por la zona dos (27%), la zona tres (18,9%), la zona uno (13,5%) y, por último, con el porcentaje más bajo, la zona cuatro (5,4%).

Tabla 250.

*Perfil 2 en adultos según la zona*

Zona	N	Porcentaje
Zona 1	5	13,5
Zona 2	10	27
Zona 3	7	18,9
Zona 4	2	5,4
Zona 5	13	35,1
Total	37	100

Por otra parte, por lo que se refiere a la presencia o ausencia del apoyo familiar o social en el barrio o pueblo donde viven, en la siguiente tabla se presenta el reparto porcentual, resultando que el 86,5% de las personas que componen el perfil 2 cuentan con apoyo social y familiar, frente al 13,5% que no dispone de él.

Tabla 251.

*Perfil 2 en adultos según apoyo familiar o social*

Apoyo social o familiar	N	Porcentaje
Sí	32	86,5
No	5	13,5
Total	37	100

Como ya se ha puesto de relieve anteriormente, el nivel de estudios en muchas ocasiones se relaciona con una mayor oferta y calidad en el ámbito laboral, más aún en contextos de vulnerabilidad; por ello se incluye esta variable en la investigación, exponiendo en la siguiente tabla el reparto porcentual de los adultos del segundo perfil:

Tabla 252.

*Perfil 2 en adultos según el nivel de estudios*

Nivel de estudios	N	Porcentaje
Sin estudios	10	27
Primarios	13	35,1
Secundarios	8	21,6
Bachiller	5	13,5
Universitarios	1	2,7
Total	37	100

Si observamos los resultados obtenidos, comprobamos que el 35,1% tiene estudios primarios, frente al 27% que no tiene estudios, y el 21,6% que tiene estudios secundarios. Por último, se evidencia que el 13,5% posee un título de bachiller y el 2,7% estudios universitarios.

Poniendo de relieve la importancia que tiene el ámbito laboral en la vida de cualquier persona, en la presente investigación se incluyen variables referidas aspectos laborales, concretamente se contemplan variables relacionadas con la situación laboral y el tipo de trabajo que realizan. En primer lugar, se plantea conocer la situación laboral en la que se encuentran, por lo que en la siguiente tabla se revelan los datos obtenidos tras el análisis de resultados:

Tabla 253.

*Perfil 2 en adultos según la situación laboral*

Situación laboral	N	Porcentaje
Trabaja para una empresa o administración	14	37,8
Trabaja como autónomo o tiene una empresa	1	2,7
Trabaja de forma irregular y sin contrato	3	8,1
Paro	7	18,9
No trabaja por jubilación o incapacidad	2	5,4
Tareas del hogar	10	27
Total	37	100

La Tabla 253 muestra que el 37,8% trabaja para una empresa o administración, mientras que en el polo opuesto el 27% se encarga de las tareas del hogar. Destaca el 18,9% que se encuentra en el paro, seguido por el 8,1% que trabaja de forma irregular y sin contrato, el 5,4% que no trabaja por jubilación o incapacidad y por último, con el porcentaje más bajo el 2,7% trabaja como autónomo o tiene una empresa.

Finalmente, con respecto a variables laborales, se presenta seguidamente el reparto porcentual para este segundo conglomerado en función de la ocupación:

Tabla 254.  
*Perfil 2 en adultos según la ocupación*

Ocupación	N	Porcentaje
Sin trabajo remunerado	18	48,6
Trabajo sin especialización	14	37,8
Trabajo especializado	4	10,8
Trabajador en servicios personales, protección y seguridad	1	2,7
Total	37	100

Se evidencia que el porcentaje más alto de las personas que componen el perfil 2 tiene un trabajo sin remuneración (48,6%), seguido por los que tienen un trabajo sin especialización (10,8%) y en menor proporción los que trabajan en servicios personales, de protección y/o seguridad (2,7%).

Por lo que se refiere a la situación de la vivienda y destacando la importancia que tiene para cualquier persona, se expone en la Tabla 255 el reparto porcentual para las familias que componen el segundo conglomerado.

Tabla 255.  
*Perfil 2 en adultos según la vivienda*

Vivienda	N	Porcentaje
Propia	9	24,3
Alquiler	24	64,9
Desahucio	1	2,7
Ocupada	2	5,4
Alquiler social	1	2,7
Total	37	100

Los resultados muestran que el 64,9% vive de alquiler mientras el 24,3% tiene una vivienda propia. En proporciones mucho menores 5,4% habita una vivienda ocupada mientras que las familias desahuciadas y que viven en alquiler social componen el 2,7% cada una de ellas.

Por otro lado, el sustento económico principal de las familias en situación de pobreza y/o exclusión social participantes en nuestra investigación se incluye la variable ingresos familiares, que obtiene el siguiente reparto porcentual para el perfil 2:

Tabla 256.  
*Perfil 2 en adultos según ingresos familiares*

Ingresos familiares		
Nómina	22	59,5
Pensión por incapacidad	2	5,4
Ayuda de un amigo o familiar	2	5,4
Trabajos irregulares	3	8,1
Paro	3	8,1
Renta básica	1	2,7
Ayudas del tercer sector	1	2,7
Otros	3	8,1
Total	37	100

Como se destaca en la tabla anterior, el porcentaje más significativo estadísticamente es para las personas del perfil 2 que obtienen sus ingresos principales de una nómina. En porcentajes mucho menores se encuentran los que cobran una prestación por desempleo, los que los obtienen de trabajos irregulares y “otros” (con un 8,1% para cada uno). Por último, se encuentran los que reciben una pensión por discapacidad y los que reciben ayuda de un familiar o amigo (5,4% para cada uno) y los que cobran la renta básica y reciben ayudas económicas del tercer sector (2,7% para cada uno).

Como se ha mencionado anteriormente y con la finalidad de conocer el uso y acceso a diferentes aparatos tecnológicos, así como infraestructuras y recursos materiales, que en algunos aspectos pueden contribuir a facilitar el desarrollo personal y social del individuo, se contemplan variables como número de teléfonos móviles, videoconsolas, tabletas, televisores, internet en casa, número de dormitorios, lugar tranquilo para estudiar, así como libros en casa y se exponen seguidamente.

Se resume en la siguiente tabla la cantidad de teléfonos móviles presentes en casa, desprendiéndose que el 40,5% tienen tres teléfonos móviles por unidad familiar,

seguido por los que tienen uno y dos móviles que comparten porcentaje (24,3%). En menor medida el 8,1% tienen cuatro teléfonos móviles, frente al 2,7% que tienen seis unidades.

Tabla 257.  
*Perfil 2 en adultos según el número de teléfono*

	N	Porcentaje
Uno	9	24,3
Dos	9	24,3
Tres	15	40,5
Cuatro	3	8,1
Seis	1	2,7
Total	37	100

A partir de la siguiente tabla se establece el número de televisores, comprobándose que el 54,1% tiene una televisión, seguido del 35,1% que tienen dos unidades. En menor medida se encuentran los que no tienen ningún televisor (5,4%) y los que tienen tres y cuatro unidades (2,7% cada uno).

Tabla 258.  
*Perfil 2 en adultos según número de televisiones*

	N	Porcentaje
Una	20	54,1
Dos	13	35,1
Tres	1	2,7
Cuatro	1	2,7
Ninguna	2	5,4
Total	37	100

En la Tabla 259 se expone el número de ordenadores, destacando que el 48,6% tiene un ordenador en casa, en contraposición del 45,9% que no tiene ninguno, mientras que un 5,4% tiene una unidad.

Tabla 259.  
*Perfil 2 en adultos según el número de ordenadores*

	N	Porcentaje
Uno	18	48,6
Dos	2	5,4
Ninguna	17	45,9
Total	37	100

A continuación se presenta el porcentaje en cuanto a unidades de automóvil para el perfil 2, obteniendo como resultado que el 59,5% de las familias de este perfil

tiene un coche, mientras que el 29,7% no tiene ninguno y el 10,8% posee dos automóviles.

Tabla 260.  
*Perfil 2 en adultos según número de coches*

	N	Porcentaje
Uno	22	59,5
Dos	4	10,8
Ninguno	11	29,7
Total	37	100

Se exponen seguidamente el número de dormitorios presentes en el perfil 2 de adultos, revelando que el 73,8% de este perfil tiene tres dormitorios, seguido por el 16,2% que tiene dos, frente al 10,6 que tiene cuatro.

Tabla 261.  
*Perfil 2 en adultos según número de dormitorios*

	N	Porcentaje
Dos	6	16,2
Tres	27	73
Cuatro	4	10,8
Total	37	100

Como se puede observar en la Tabla 262 en cuanto a videoconsolas en el perfil 2 de adultos, el 73% no tiene ninguna videoconsola, en contraposición del 16,2% que tiene una y el 10,8% que tiene dos.

Tabla 262.  
*Perfil 2 en adultos según videoconsolas*

	N	Porcentaje
Una	6	16,2
Dos	4	10,8
Ninguno	27	73
Total	37	100

Los datos referidos al número de tabletas en las unidades familiares para el perfil 2 se presentan seguidamente, observando que el 75,7% no tienen tabletas en casa, mientras que el 21,6% tienen una unidad y el 2,7% dos unidades.

Tabla 263.  
*Perfil 2 en adultos según número de tabletas*

	N	Porcentaje
Una	8	21,6
Dos	1	2,7
Ninguna	28	75,7
Total	37	100

Por otra parte, con relación a si tienen internet en casa, se presentan los resultados en la siguiente tabla, en el que seis de cada diez personas del perfil 2 tienen internet en casa en contraposición de cuatro de cada diez que expresa no tener.

Tabla 264.  
*Perfil 2 en adultos según internet en casa*

	N	Porcentaje
Sí	22	59,5
No	15	40,5
Total	37	100

Por lo que se refiere a si tienen un lugar tranquilo en casa para estudiar, los resultados muestran que el 83,8% de los adultos tiene un lugar tranquilo en el que los niños y adolescentes puedan estudiar, en contraposición del 16,2% que no posee estas condiciones.

Tabla 265.  
*Perfil 2 en adultos según lugar tranquilo para estudiar*

	N	Porcentaje
Sí	31	83,8
No	6	16,2
Total	37	100

La siguiente tabla expone el número aproximado de libros aproximado que poseen los adultos del perfil 2 en sus casas, comprobándose que el 45,9% tiene de entre 0 a 10 libros en casa, seguido por el 32,4% que tienen entre 11 y 25 libros y el 21,6% que tienen entre 26 y 100 libros.

Tabla 266.  
*Perfil 2 en adultos según libros en casa*

	N	Porcentaje
Entre 0 y 10 libros	17	45,9
Entre 11 y 25 libros	12	32,4
Entre 26 y 100 libros	8	21,6
Total	37	100

Una vez que se ha analizado algunas variables referidas a aspectos socioeconómicos, se presenta en las siguientes tablas otra variable que se contempla en la investigación, referida a la diversidad funcional tanto en adultos como en sus hijos. En primer lugar, en cuanto a la diversidad funcional en adultos, se obtiene como resultado que el 8,1% de los adultos del perfil 2 tiene diversidad funcional.

Tabla 267. *Perfil 2 en adultos según si tienen diversidad funcional*

	N	Porcentaje
No	34	91,9
Sí	3	8,1
Total	37	100

Seguidamente se expone el tipo de diversidad funcional, evidenciando que del porcentaje expuesto en la tabla anterior de los adultos que tienen diversidad funcional, el 5,4% es física y el 2,7% sensorial.

Tabla 268. *Perfil 2 en adultos según el tipo de diversidad funcional*

	N	Porcentaje
Física	2	5,4
Sensorial	1	2,7
Ninguna	34	91,9
Total	37	100

Siguiendo en la línea de la diversidad funcional, también se contempla esta variable, con relación a sus hijos, desvelándose que el 21,6% de sus hijos tiene diagnosticado algún tipo de diversidad funcional.

Tabla 269. *Perfil 2 en adultos según si alguno de sus hijos tiene diversidad funcional*

	N	Porcentaje
No	29	78,4
Sí	8	21,6
Total	37	100

Con respecto al tipo de diversidad funcional se presenta la siguiente tabla, revelándose que el 10,8% tiene una discapacidad física, el 5,4% sensorial y con este mismo porcentaje también intelectual.



Tabla 270.

*Perfil 2 en adultos según el tipo de diversidad funcional de sus hijos*

	N	Porcentaje
Física	4	10,8
Sensorial	2	5,4
Intelectual	2	5,4
Ninguna	29	78,4
Total	37	100

El perfil 2 se caracteriza por un nivel de Personalidad Eficaz medio, compuesto principalmente por mujeres, con edades entre 31 a 40 años y nacionalidad marroquí. Con respecto al vínculo de los adultos con los niños o adolescentes son mayoritariamente madres y llevan de media de 6 a 10 años participando con la Asociación Columbares. La unidad familiar se constituye por lo general por 5 miembros, compuesta por el padre, la madre y los hijos, procedentes de la zona 5 y afirman contar con apoyo social y familiar. Con respecto a aspectos académicos y laborales, el porcentaje más elevado no tiene estudios primarios, trabaja para una empresa o administración y vive de alquiler. Los ingresos familiares principales provienen de una nómina y poseen de media: uno o dos teléfonos, un televisor, un ordenador, un coche y tres dormitorios. En un porcentaje mayor predominan los que no tienen ni tabletas ni videoconsolas, pero sí tienen internet y un lugar tranquilo para estudiar y cuentan con entre 0 y 10 libros. Por último, de los adultos del perfil 2 que cumplimentaron el cuestionario 1 de cada 12 tiene algún tipo de diversidad funcional y con respecto a sus hijos un porcentaje mayor que supone uno de cada 5.

#### **4. RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES DE NIÑOS Y ADOLESCENTES Y SU FAMILIA**

El último apartado de este capítulo tiene por finalidad dar respuesta al cuarto objetivo planteado en la presente tesis doctoral que supone conocer la interrelación existente en cuanto a competencias personales y sociales entre los distintos miembros que constituyen la unidad familiar, que han sido agrupados en niños, adolescentes y adultos. Para ello se realiza una correlación bivariada a través del coeficiente de correlación de Spearman, dentro de la estadística no paramétrica, ya

que nuestra población no sigue una curva normal (Camacho Sandoval, 2008), analizando si existe relación entre los resultados obtenidos para cada uno de los cuestionarios aplicados (niños, adolescentes y adultos) que, aunque son diferentes e incluyen un volumen distinto de ítems, las dimensiones que emplean son homologas entre sí.

El coeficiente de correlación de Pearson, como exponen Batanero, Gea, López-Martín y Arteaga (2017), “informa de la intensidad y el sentido de la dependencia lineal de las variables” (p.67).

En primer lugar, se realiza la prueba del coeficiente Spearman para los valores generales de Personalidad Eficaz y después para cada una de las variables criterio: Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones del yo, todo ello para valorar la significación y el coeficiente de correlación de Spearman. Como se ha puesto de relieve en el marco empírico, la significación estadística valora la posibilidad de que el resultado o efecto se deba o no al azar, siendo comunes los niveles de significación, los valores que van de ,05 a ,001, entendiéndose que cuanto menor es el nivel de significación, más fuerte es la evidencia de que el resultado no se deba al azar (Frías Navarro, Pascual Llobell, y García Pérez, 2000).

Posteriormente se genera un gráfico de puntos con esas variables, considerando que si la nube de puntos se asemeja a una diagonal supondría que existe una correlación entre las variables (Martínez Ortega, Tuya Pendás, Martínez Ortega, Pérez Abreu y Cánovas, 2009).

Para interpretar los niveles de correlación utilizamos la escala que se presenta en la siguiente tabla, que nos permite hacer estimaciones del valor de cada una de ellas conociendo el valor de la otra variable, expresándose numéricamente entre 1 y .1, siendo 0 un valor que expresa que no existe relación entre las variables, mientras que 1 supone una correlación perfecta positiva y -1 negativa (Dagnino, 2014).

Tabla 271.  
Nivel de correlación

Valor	Significado
-1	Correlación negativa grande y perfecta
-0,9 a -0,99	Correlación negativa muy alta
-0,7 a -0,89	Correlación negativa alta
-0,4 a -0,69	Correlación negativa moderada
-0,2 a -0,39	Correlación negativa baja
-0,01 a -0,19	Correlación negativa muy baja
0	Correlación nula
0,01 a 0,19	Correlación positiva muy baja
0,2 a 0,39	Correlación positiva baja
0,4 a 0,69	Correlación positiva moderada
0,7 a 0,89	Correlación positiva alta
0,9 a 0,99	Correlación positiva muy alta
1	Correlación positiva grande y perfecta

Fuente: Martínez Bencardino (2008)

Teniendo en cuenta los parámetros metodológicos señalados anteriormente acerca de los diferentes niveles de correlación, es el momento de proceder a calcular a través de la prueba de Spearman el valor general de Personalidad Eficaz, para conocer la interrelación entre adultos, adolescentes y niños, exponiendo los resultados seguidamente.

Tabla 272.  
Coeficiente de correlación de Spearman valores generales de Personalidad Eficaz

		Personalidad Eficaz Adultos	Personalidad Eficaz Adolescentes	Personalidad Eficaz Niños
Personalidad Eficaz Adultos	Correlación	1,000	,111	,200
	Significación	.	,315	,015
	N	233	84	147
Personalidad Eficaz Adolescentes	Correlación	,111	1,000	,205
	Significación	,315	.	,210
	N	84	92	39
Personalidad Eficaz Niños	Correlación	,200	,205	1,00
	Significación	,015	,210	.
	N	147	39	163

Si observamos la tabla anterior comprobamos que existe una significación estadística de ,015 para el valor general de Personalidad Eficaz entre adultos y niños con una correlación de ,200 para 147 casos, lo que se considera una correlación

positiva muy baja. La correlación para adultos y adolescentes, así como para adolescentes y niños es negativa, y no se obtiene tampoco un nivel de significación estadísticamente relevante. A continuación, se muestra el gráfico de puntos para adultos y niños, que ha obtenido una correlación positiva, para ofrecer una visión más global de la correlación:

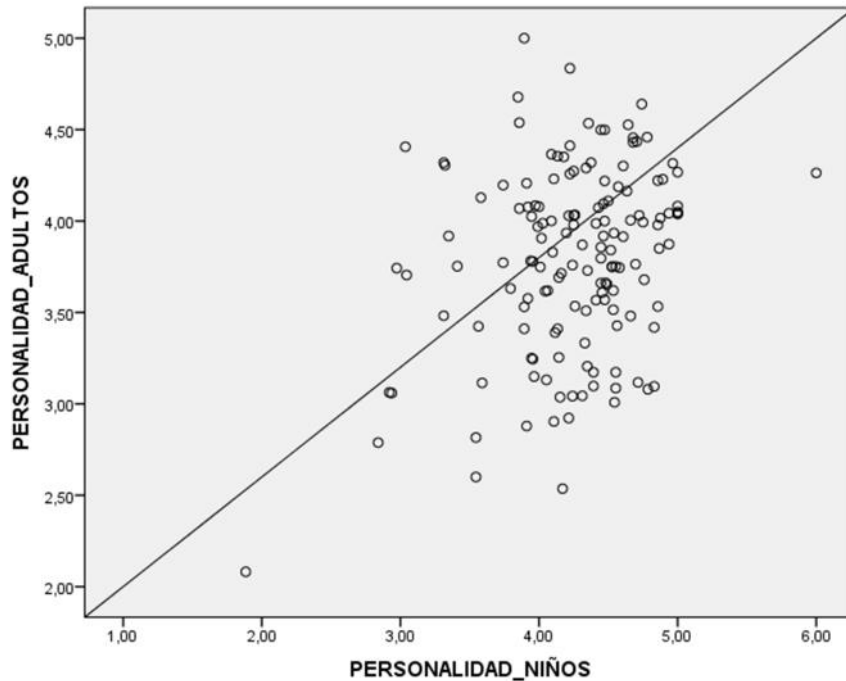


Figura 16. Gráfico de puntos para Personalidad Eficaz en adultos y niños

En el anterior gráfico se observa que los valores generales de Personalidad Eficaz en niños y en adultos se distribuyen a lo largo de la diagonal, aunque de forma bastante dispersa, concentrándose el mayor número de casos en valores que van del cuatro al cinco, lo que indica en consonancia con la prueba de Spearman una correlación positiva muy baja.

Para conocer si existe interrelación entre las Fortalezas del yo para niños, adolescentes y adultos, se muestra en la siguiente tabla los resultados obtenidos tras el análisis del coeficiente de correlación Spearman para los tres colectivos que componen la unidad familiar objeto de estudio en la presente investigación.

Tabla 273.

*Coefficiente de correlación de Spearman en función de Fortalezas del yo*

		Fortalezas del yo en Adultos	Fortalezas del yo en Adolescentes	Fortalezas del yo en Niños
Fortalezas del yo en Adultos	Correlación	1,000	,167	,124
	Significación	.	,130	,135
	N	233	84	147
Fortalezas del yo en Adolescentes	Correlación	,167	1,000	-,003
	Significación	,130	.	,984
	N	84	92	39
Fortalezas del yo en Niños	Correlación	,124	-,003	1,000
	Significación	,135	,984	.
	N	147	39	163

De la tabla anterior se desprende que tanto el coeficiente de Spearman como la significación no muestran correlación entre los tres grupos poblacionales: niños, adolescentes y adultos.

Tras comprobar que no existe correlación entre la categoría de Fortalezas del yo para los distintos miembros que componen las familias, se pasa a analizar otra de las dimensiones contempladas en la Personalidad Eficaz como son las Demandas del yo. A continuación se exponen los datos del coeficiente de correlación de Spearman para conocer la correlación existente entre las dimensiones que componen esta categoría entre los tres colectivos que configuran a muestra de este estudio.

Tabla 274.

*Coefficiente de correlación de Spearman en función de Demandas del yo*

		Demandas del yo en Adultos	Demandas del yo en Adolescentes	Demandas del yo en Niños
Demandas del yo en Adultos	Correlación	1,000	,097	,091
	Significación	.	,379	,276
	N	233	84	147
Demandas del yo en Adolescentes	Correlación	,097	1,000	,361
	Significación	,379	.	<b>,024</b>
	N	84	92	39
Demandas del yo en niños	Correlación	,091	,361	1,000
	Significación	,276	<b>,024</b>	.
	N	147	39	163

La tabla superior revela una correlación positiva baja para Demandas del yo entre niños y adolescentes ( $,361$ ) y un nivel de significación de  $,024$  para 39 casos. Por otra parte, no existe interrelación en esta categoría entre adultos y adolescentes, ni entre adultos y niños. Estos mismos datos pueden verse reflejados visualmente a través del gráfico de puntos donde se comprueba esta correlación:

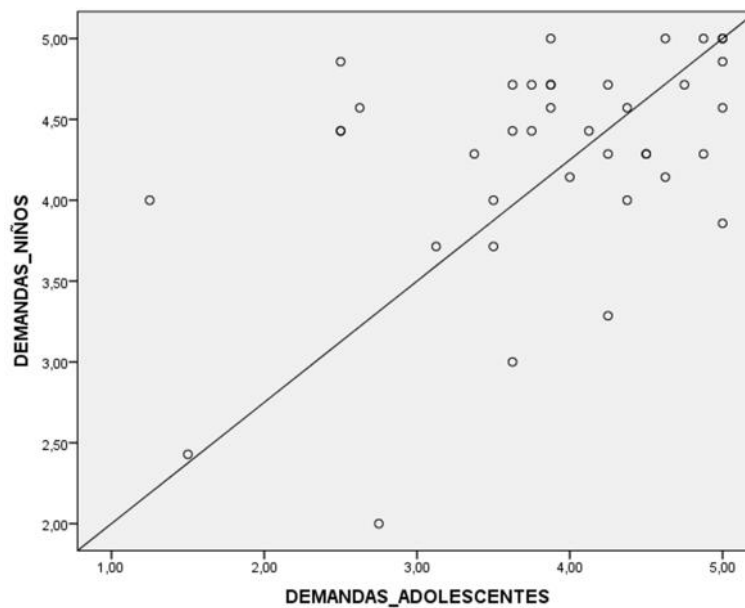


Figura 17. Gráfico de puntos para Demandas en adolescentes y niños

Si observamos el gráfico de puntos anterior para la categoría del constructo de Personalidad Eficaz Demandas del yo para niños y adolescentes, comprobamos que los puntos se distribuyen de forma dispersa sobre todo en la parte superior de la diagonal, lo que indica una correlación positiva muy baja.

Siguiendo con el análisis correlacional, esta vez para las dimensiones de la categoría Retos del yo se aplica el coeficiente de correlación de Spearman entre los distintos miembros que componen la familia obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 275.

*Coeficiente de correlación de Spearman en función de Retos del yo*

		Retos del yo en Adultos	Retos del yo en Adolescentes	Retos del yo en Niños
Retos del yo en Adultos	Correlación	1,000	,004	,46
	Significación	.	,972	,582
	N	233	84	147
Retos del yo en Adolescentes	Correlación	,004	1,000	,365
	Significación	,972	.	<b>,022</b>
	N	84	92	39
Retos del yo en niños	Correlación	,046	,365	1,000
	Significación	,582	<b>,022</b>	.
	N	147	39	163

Según los datos expuestos anteriormente, comprobamos que existe una correlación positiva baja para las dimensiones que incluye la categoría del yo entre niños y adolescentes ( $,365$ ) y un nivel de significación de  $,022$  para 39 casos. Por otra parte, no existe interrelación positiva en esta categoría entre adultos y adolescentes, ni entre adultos y niños. A continuación, se muestra el gráfico de puntos para adolescentes y niños que han obtenido una correlación positiva muy baja, para ofrecer una visión total de la correlación:

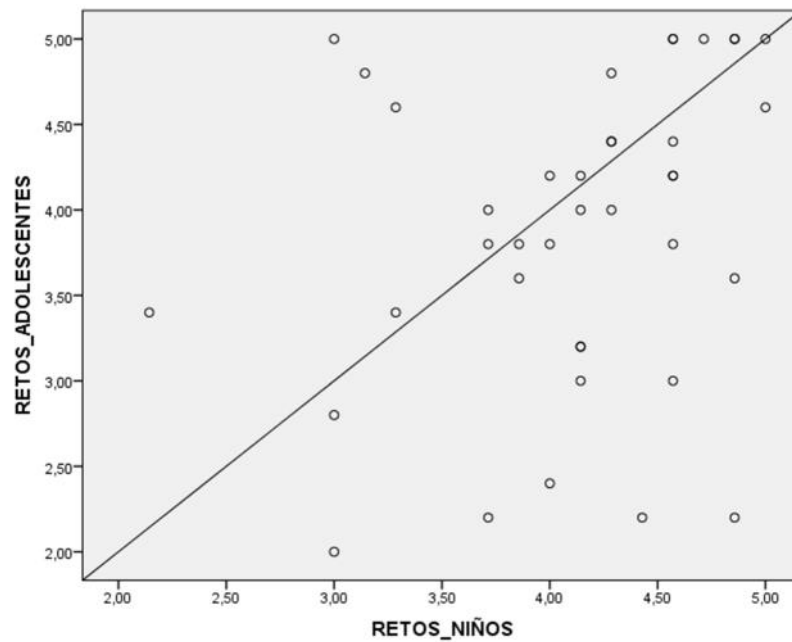


Figura 18. Gráfico de puntos para Retos en adolescentes y niños

A partir del gráfico de puntos anterior entre la categoría de Personalidad Eficaz Retos del yo entre adolescentes y niños, se intuye una ligera aproximación de los puntos difusa hacia la diagonal, lo que confirma que la correlación existente entre ambos es positiva y que algunos casos se alejan de la línea de puntos lo que indica que es muy baja.

Por último, se calcula a través de la prueba de Spearman la categoría perteneciente a las competencias sociales, Relaciones del yo, para conocer la interrelación entre los distintos miembros de la unidad familiar que han sido agrupados entre niños, adolescentes y adultos, exponiendo los resultados seguidamente:



Tabla 276.

*Coefficiente de correlación de Spearman en función de la categoría Relaciones del yo*

		Relaciones del yo en Adultos	Relaciones del yo en Adolescentes	Relaciones del yo en Niños
Relaciones del yo en Adultos	Correlación	1,000	,094	-,007
	Significación	.	,396	,934
	N	233	84	147
Relaciones del yo en Adolescentes	Correlación	,094	1,000	,147
	Significación	,396	.	,385
	N	,84	92	39
Relaciones del yo en niños	Correlación	-,007	,143	1,000
	Significación	,934	,385	.
	N	147	39	163

De la tabla anterior se revela que tanto el coeficiente de Spearman como la significación no muestra correlación entre los tres grupos poblacionales: niños, adolescentes y adultos en las dimensiones que constituye la categoría Relaciones del yo.

A modo de conclusión, se encuentra una correlación positiva entre 147 niños y adultos para los valores generales de Personalidad Eficaz y en 39 niños y adolescentes tanto para la categoría Demandas, como Retos del yo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aldenderfer, M.S. y Blashfield, R.K. (1984). *Cluster análisis*. California: Sage Publications.
- Batanero, C., Gea, M. M., López-Martín, M. M., y Arteaga, P. (2017). Análisis de los conceptos asociados a la correlación y regresión en los textos de bachillerato. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 1(1), 60-76.

- Chavent, M., Kuentz-Simonet, V., Liqueur, B. y Saracco, J. (2012). ClustOfVar: An R package for the clustering of variables. *Journal of Statistical Software*, 50(13), 1-16.
- Dagnino, J. (2014). Coeficiente de correlación lineal de Pearson. *Chil Anest*, 43(1), 150-153.
- De la Garza, J., Morales, B. N. y González, B.A. (2013). *Análisis estadístico multivariante*. Madrid: McGraw-Hill Educación.
- Díaz de Rada, V. (2002). *Técnicas de análisis multivariante para investigación social y comercial*. Madrid: RA-MA Editorial.
- Frías Navarro, M. D., Pascual Llobell, J. y García Pérez, J.F. (2000). Tamaño del efecto del tratamiento y significación estadística. *Psicothema*, 12(2), 236-240.
- Luque, T. (2012). *Técnicas del análisis de datos en investigación de mercados*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Peña, D. (2002). *Análisis de datos multivariantes*. Madrid: McGraw-Hill.
- Romero-Saldaña, M. (2016). Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal. *Enfermería del Trabajo*, 6(3), 105-114.
- Trujillo Amaya, J. F. (2015). *Un dendograma para el pragmatismo*. (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
- Martínez Bencardino, C. (2008). *Estadística básica Aplicada*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Nahm, F. S. (2016). Nonparametric statistical tests for the continuous data: the basic concept and the practical use. *Korean journal of anesthesiology*, 69(1), 8-18.
- Uriel, E. y Aldás, J. (2005). *Análisis Multivariante Aplicado*. España, Madrid: Thomson

# **CAPÍTULO IV**

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

La palabra progreso no tiene ningún sentido mientras haya niños infelices

*Albert Einstein*

## INTRODUCCIÓN

Llegados a este punto del camino, la recta final de la tesis doctoral, toca echar la mirada atrás, recapitulando lo aportado en la fundamentación teórica y lo desarrollado en la parte empírica, para realizar, desde una perspectiva conclusa, una lectura que va más allá de la visión expositiva que se contempló en el capítulo anterior, adentrándose con una mirada interpretativa-reflexiva en los resultados que permitan responder a los interrogantes que de ellos se desprenden y extraer conclusiones.

Específicamente, este capítulo tiene por finalidad reflexionar, discutir y valorar los hallazgos derivados de la investigación realizada, comparando y contrastando de forma crítica los resultados obtenidos con lo que otros autores han investigado sobre la temática de forma general, o en su caso lo más próxima posible. Se divide en cinco apartados en los que se exponen: las conclusiones que se desprenden de la revisión teórica; la discusión de los resultados en base a los objetivos de la investigación; las conclusiones del estudio; las limitaciones y logros de la investigación y, por último, líneas futuras de investigación.

En definitiva, en este capítulo nos marcamos como objetivo analizar e interpretar los resultados obtenidos, creando un cuerpo discursivo que responda a los objetivos planteados en la tesis. La información final resultante de la discusión pretende ser de utilidad para los profesionales que llevan a cabo una intervención socioeducativa con personas en contextos de pobreza y/o exclusión social, lo que posibilita un mayor conocimiento sobre esta situación para adoptar las estrategias y ofrecer las herramientas más adecuadas para un desarrollo favorable del individuo en términos de competencia personal y social.

La discusión de los resultados se realiza a partir de los cuatro objetivos propuestos en el diseño metodológico, teniendo en cuenta los datos que se han obtenido a través de los cuestionarios cumplimentados por las familias en situación de pobreza y/o exclusión social participantes.

Con el fin de una mayor claridad, el orden general es el establecido por estos cuatro objetivos específicos que se exponen a continuación y que responden al

objetivo general de la tesis, que consiste en conocer las competencias personales y sociales en los miembros de las familias en situación de pobreza y/o exclusión social en la Región de Murcia:

- Analizar los niveles de competencias personales y sociales que presentan los niños, adolescentes y adultos en situación de pobreza y/o exclusión social en la Región de Murcia.
- Explorar los perfiles del alumnado de niños y adolescentes en función del nivel de Personalidad Eficaz en las categorías de Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones en torno al yo.
- Explorar los perfiles familiares en función de las competencias personales y sociales de padres o tutores de niños y adolescentes.
- Conocer en qué medida se relaciona el nivel de Personalidad Eficaz de niños y adolescentes con el nivel de Personalidad Eficaz de su familia (padres, tutores y/o hermanos).

A partir de estos objetivos y con la finalidad de realizar la discusión se relacionan los hallazgos encontrados en la investigación con el marco teórico. Por ello, antes de adentrarnos en la discusión centrada en los objetivos, resulta conveniente señalar algunas conclusiones que se desprenden de la fundamentación teórica y que resultan esenciales para poder cubrir el objetivo marcado para este capítulo.

## **1. CONCLUSIONES QUE SE DESPRENDEN DE LA REVISIÓN TEÓRICA**

Con el propósito de evidenciar las convergencias teóricas que sobre Personalidad Eficaz se han alcanzado, y que han obtenido cierto grado de consenso entre los expertos en la temática, se exponen, en este apartado, un total de dos conclusiones teóricas que han sido extraídas del estudio bibliográfico realizado en la fundamentación inicial de este trabajo. Estas conclusiones teóricas vienen determinadas en gran parte por el enfoque educativo adquirido en esta investigación, así como por las peculiaridades de la muestra participante.

En la primera de las conclusiones teóricas se presenta y discute de forma resumida las conclusiones más importantes que se desprenden del marco teórico en lo referente a la influencia de los aspectos ambientales en el desarrollo de la Personalidad Eficaz.

En la segunda y última de las conclusiones teóricas, se exponen unas pinceladas sobre el consenso científico encontrado y reflejado en la fundamentación teórica de este trabajo de investigación. La evidencia más general sobre esta temática señala que las competencias personales y sociales se consideran básicas para tener éxito a nivel individual y en sociedad.

### **1.1. Los aspectos ambientales resultan determinantes en el desarrollo de la Personalidad Eficaz.**

La personalidad se compone del temperamento, que viene predispuesto a nivel biológico y genético, y el carácter referido a aspectos ambientales y desarrollado en función de las vivencias y experiencias de la persona (Ruiz Vázquez et al., 2017). Estudios previos han señalado la importancia del contexto en el que se desarrolla un menor, pues es determinante a la hora de potenciar o limitar las características de la personalidad y cuando este está marcado por la pobreza y la exclusión social la repercusión que tiene es inmediata (Martínez García y Molina Derteano, 2019).

Existe un gran consenso en señalar a la familia como el agente más importante en favorecer o coartar el desarrollo de la Personalidad Eficaz, pues no solamente se consolida como institución educativa primaria, sino que tiene una repercusión directa en el niño a nivel personal y social (Borroto López, 2017). Por otra parte, hay un gran acuerdo en que desde la institución educativa existe una responsabilidad compartida con la familia para garantizar una educación íntegra y de calidad en niños y adolescentes (Gomaríz Vicente et al., 2019).

La transcendencia de esta investigación se sitúa en que las personas que viven en situación y pobreza y/o exclusión social constituyen una parte muy importante de la población, concretamente la tasa AROPE revela que el porcentaje de personas que

se encuentran en situación de pobreza y/o exclusión en España en el año 2018 alcanzó un 26,1% y en la Región de Murcia un 32,7% (EAPN, 2019). Las circunstancias de este escenario requieren sin lugar a duda de esfuerzos desde todos los ámbitos para solventar y mejorar la situación en las que viven estas personas.

## **1.2. Las competencias personales y sociales en contextos en situación de pobreza y/o exclusión social**

En lo que respecta al desarrollo de la Personalidad Eficaz ha quedado confirmado en el marco teórico que los contextos de privación y con escasos recursos económicos pueden influir negativamente. Al respecto, se constata que las experiencias individuales y las condiciones ambientales inciden directamente en la estructura del cerebro (Cánepa, 2016), siendo la familia la principal responsable del desarrollo tanto físico como emocional de niño (Marín Iral, Quintero Córdoba y Rivera Gómez, 2018).

Asimismo diferentes autores ponen de relieve la repercusión que tiene el nivel socio-económico de la familia, pues las carencias materiales y sociales suelen generar angustia y malestar lo que puede afectar al desarrollo cognitivo, especialmente al de los más pequeños, pudiendo causar también dificultad en el lenguaje, déficit de atención y pocas habilidades para relacionarse, entre otras problemáticas (Bacallao Gallestey, Vargas-Machuca y Aguilar Velarde, 2017; Laverde Rojas, Gómez Ríos y Sellamén Garzón, 2019 y González Mazo, Mejía Ruiz y Muñoz Palacio, 2019).

Por una parte, la literatura existente ha encontrado una fuerte relación entre un buen desarrollo de las competencias sociales y la calidad de vida de las personas (Mendo-Lázaro, León del Barco, Felipe Castaño, Polo del Río y Palacios-García, 2016), por otra parte, estudios previos han señalado que los adolescentes en situación de pobreza y exclusión social tienen un nivel de las competencias personales y sociales generalmente bajo (Gutiérrez Carmona y López, 2015).

Las causas de este bajo funcionamiento de las competencias personales y sociales en adolescentes procedentes de contextos vulnerables podrían deberse a diferentes factores, como la ausencia de oportunidades, pues muchas veces la



segregación social y estigmatización que sufren repercuten negativamente en su motivación y estrategias de logro (Silva y Martínez-Guzmán, 2017). Diferentes estudios confirman la transmisión intergeneracional de la pobreza y la exclusión social, lo que supondría que niños y adolescentes pasan por las mismas circunstancias de vulnerabilidad que los adultos, convirtiéndose así en un círculo vicioso (Velázquez Valadez, Lechuga Rodríguez y Allier Campuzano, 2019).

## **2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS EN BASE A LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Los análisis realizados hasta ahora representan una primera sección transversal de un fenómeno complejo, digno de investigaciones adicionales. Para evitar caer en especulaciones cognitivas, derivadas de la teoría o de la experiencia como educadora social con colectivos en riesgo de pobreza y exclusión social, garantizar una mayor sistematización del proceso desarrollado en la presente investigación y proporcionar un informe preciso y descriptivo, se opta por contrastar los resultados obtenidos con otras investigaciones, que nos ayuden a extraer conclusiones sustentadas en la discusión. De este modo, los propios puntos de vista sobre la temática se han visto supeditados al panorama científico-técnico imperante, de modo que en ocasiones han sido confirmados por los resultados de este y otros estudios, y en otros momentos han sido refutados, consiguiendo de este modo un mayor enriquecimiento profesional, rompiendo ciertos mitos y abriendo la mirada a otros puntos de reflexión.

Como ya se ha mencionado, en este apartado, para facilitar el seguimiento de la discusión y su lectura, el análisis y valoración de los resultados obtenidos se realiza atendiendo la secuencia de los objetivos específicos, matizando que todos ellos guardan relación entre sí y parten de un objetivo general que los incluye a todos, por lo que la discusión se realiza en base a los objetivos que aquí se presentan.

La discusión del primero de los objetivos se encuentra dividida en tres partes, que consiste en primer lugar en conocer el nivel de competencias personales y sociales en niños en situación de pobreza y/o exclusión social de la Región de Murcia

participantes en el presente estudio, posteriormente en adolescencia y por último en adultez. El segundo y tercer objetivo, que se exponen de forma conjunta, implican la discusión sobre los perfiles en infancia, adolescencia y adultez que se obtienen a partir del análisis clúster considerando las variables sociodemográficas y las categorías del constructo de Personalidad Eficaz. Por último, el cuarto objetivo, consiste en discutir la interrelación existente entre el constructo de Personalidad Eficaz y sus categorías y los distintos miembros de cada familia.

El contraste de los niveles de competencias personales y sociales de la Personalidad Eficaz en familias en situación de pobreza y/o exclusión social obtenidos en la presente investigación a partir de los cuestionarios diferentes pero homólogos, que se han aplicado a miembros de unidades familiares en infancia, adolescencia y adultos, se ha realizado atendiendo a las dimensiones y categorías del constructo de Personalidad Eficaz y las variables sociodemográficas correspondientes para cada cuestionario en función del grupo de edad.

Los factores del constructo aunque no son exactamente los mismos, comparten las mismas categorías y dimensiones, de modo que la Personalidad Eficaz en infancia está constituida por cinco factores y sus correspondientes categorías que son: autoestima (Fortalezas del yo), autoestima académica (Demandas del yo), autoeficacia resolutiva (Retos del yo) y autoeficacia y autorrealización social (Relaciones del yo). En adolescencia está compuesta por autoestima (Fortalezas del yo), autorrealización académica (Demandas del yo), autoeficacia resolutiva (Retos del yo) y autorrealización social (Relaciones del yo). Y finalmente en adultos se constituye la Personalidad Eficaz por: autoestima (Fortalezas del yo), autorrealización académica (Demandas del yo), autoeficacia resolutiva (Retos del yo) autorrealización social (Relaciones del yo).

Seguidamente se realiza la discusión de los resultados obtenidos en la investigación en función de cada grupo de edad, valorando también cuando corresponda su relación con las variables sociodemográficas incluidas.

## **2.1. Competencias personales y sociales en familias en situación de pobreza y/o exclusión social**

Una considerable cantidad de literatura científica ha evidenciado que no solamente las familias en situación de pobreza y exclusión social, sino que también aquellas que se encuentran en una situación de riesgo, tienen dificultades en la esfera personal y social, carencia de apoyos y relaciones sociales escasas e irregulares y en ocasiones conflictivas. Solo a modo de ejemplo podemos citar los estudios desarrollados a nivel internacional por autores como Arrubarrena y De Paúl (2002), Subirats et al. (2004), Rodríguez, Camacho, Rodrigo, Martín y Maíquez (2006); y Menéndez Álvarez-Dardet, Hidalgo García, Jiménez García, Lorence Lara y Sánchez Hidalgo (2010).

Sin embargo, a pesar de estas consideraciones, fruto del estudio realizado hemos podido comprobar que los valores generales obtenidos en el desarrollo de la Personalidad Eficaz difieren en base a los colectivos participantes (infancia, adolescencia y adultez). De ahí que se haya optado por presentar la discusión fragmentada en tres grandes apartados: 1. Competencias personales y sociales en infancia; 2. Competencias personales y sociales en adolescencia y 3. Competencias personales y sociales en adultez.

En cada uno de estos apartados se presentan tablas comparativas entre los resultados de nuestra investigación y los estudios encontrados sobre Personalidad Eficaz para cada grupo de edad. Estos datos se obtienen de las tesis doctorales sobre Personalidad Eficaz en diferentes contextos y en algunos casos las medias se han calculado a partir del total del sumatorio de las dimensiones dividiéndolas por el número de ítems de cada una de ellas, para poder hacer la comparación con los resultados obtenidos en nuestra investigación en la que se expresan en los valores del 1 al 5 en escala tipo Likert (siendo uno el valor más bajo, tres un valor medio y cinco un valor alto).

### 2.1.1. Competencias personales y sociales en infancia

Un elemento importante a la luz de los datos recopilados se refiere a que los valores obtenidos de competencias personales y sociales contemplados en el constructo de Personalidad Eficaz en infancia en situación de pobreza y/o exclusión social en la presente investigación son elevados. Estos resultados se muestran contrarios a lo expuesto en el marco teórico por Ramos Rangel y González Valdés (2017), Maquiera Arriata (2018), Santana Vega, et al., (2018) y González Mazo, Mejía Ruiz y Muñoz Palacio, (2019) en los que a través de sus estudios concluyen que los contextos de pobreza y exclusión social limitan las posibilidades en infancia, a nivel personal y social.

Sin embargo, en el estudio realizado por Cortés Luengo (2016) sobre Personalidad Eficaz en contextos chilenos y españoles (a partir del cuestionario original aplicado en el presente estudio) se obtuvieron puntuaciones altas en todas las categorías, encontrando una pequeña diferencia al alza en contextos chilenos en Fortalezas del yo, que podría deberse a que en Chile se han producido modificaciones en el sistema educativo dirigidas a favorecer el desarrollo de habilidades, en lugar de la adquisición de conocimientos descontextualizados.

Efectivamente, el contexto escolar podría tener repercusiones positivas en el desarrollo de la Personalidad Eficaz (Fueyo et al., 2010), demostrando que los menores tienen posibilidades de crecer como personas y empoderarse cuando se les brinda los apoyos necesarios y adecuados a sus necesidades (Longas, de Querol, Ciraso-Calí, Riera y Úcar, 2018), pues poseen la competencia social que les posibilita sobrevivir aún en situación de carencia (Amar, 2000). Otro aspecto esencial en la adquisición de una Personalidad Eficaz son las expectativas que las familias se forjan sobre sus hijos, en su lucha para mejorar las condiciones y situación de los menores, buscando recursos y alternativas de ocio y refuerzo escolar que les permita un mayor éxito personal, social y académico (Longas Mayayo, Cusso Parcerisas, de Querol Duran y Riera Romaní, 2016).

Por otra parte, los valores medios alcanzados en Personalidad Eficaz en función del sexo muestran una tendencia mayor en las niñas que en los niños, aunque no son significativas en los valores generales, si lo son respecto a las Fortalezas del

yo. Esta misma ambivalencia respecto a la correlación entre sexo y Personalidad Eficaz ha sido puesta de manifiesto en otros estudios. Así pues, el trabajo realizado por Cortés Luego (2016) consistente en un estudio comparativo de la Personalidad Eficaz entre la muestra, evidencia que, en el caso de la población española, el sexo resulta significativa para la dimensión de Demandas y Retos, mientras que en la chilena, exclusivamente es significativo en Retos del yo, y en todos los casos las niñas presentan valores superiores a los niños.

Cortés Luego (2016) sostiene que en lo que respecta a Fortalezas del yo (autoestima personal, autoconcepto social y autoconcepto físico) no existen diferencias en función del sexo y la edad, ni en españoles ni en chilenos, concluyendo que los valores obtenidos se ajustan a las etapas de desarrollo natural propias de la niñez. En la población objeto de nuestro estudio sucede lo contrario, se evidencia que las niñas presentan mayores puntuaciones medias en Fortalezas que los niños y esto no es atribuible al azar, sino que se trata de una correlación significativa.

Estas diferencias en cuanto al sexo en la categoría de Fortalezas del yo a favor de las niñas coinciden con los hallazgos de otros estudios en diversos contextos, incluidos aquellos en situación de pobreza y exclusión social (Herrera Torres, Al-Lal Mohandy Mohamed Mohand, 2017 y Gaeta González y Cavazos Arroyo, 2017), lo que parece posible que se deba a la relación existente entre el sexo femenino y la autoestima académica, lo que supone que las niñas suelen tener una mayor motivación y expectativas y que por tanto sus resultados académicos están dirigidos al éxito (Cairns et al., 1999 y Hergovich, Sirsch y Felinger, 2004).

Para comprender la implicación de los resultados en nuestro estudio, es necesario conocer también las puntuaciones medias obtenidas en otras investigaciones del constructo de Personalidad Eficaz en infancia, por ello se presenta a continuación una tabla comparativa con las investigaciones halladas.

Tabla 277.

*Comparativa de medias con otros instrumentos de Personalidad Eficaz, infancia*

	Presente estudio	Guerra Mora	Cortés Luengo (España)	Cortés Luengo (Chile)	Pizarro Ruiz
N	163	42	753	1262	1222
Fortalezas	4,4	3,91	4,28	4,07	3,26
Demandas	4,25	3,51	4,17	3,79	4,10
Retos	4,09	3,6	3,99	3,85	3,70
Relaciones	4,15	3,26	3,97	3,71	3,98
Personalidad Eficaz	4,23	3,57	4,01	3,85	3,98

Como se puede observar en la Tabla 277 el presente estudio obtiene las puntuaciones más elevadas en todas las dimensiones y en el valor total de Personalidad Eficaz, por encima de estudio de Pizarro Ruiz (2012) en su versión ampliada, el de Guerra Mora (2015) en niños con TEA o Asperger y el de Cortés Luengo (2016) en contextos chilenos y españoles, siendo este último el más similar a nuestro estudio no solo por los resultados, también por las características de la población.

Para distinguir y profundizar sobre los resultados obtenidos en cada dimensión, se presenta seguidamente la discusión en función de las cuatro categorías que conforman el constructo de Personalidad Eficaz.

#### a) Fortalezas del yo.

Las fortalezas de la persona han sido estudiadas por otros autores siendo los más destacados Peterson y Seligman (2004) que describen 24 fortalezas que se clasifican en los siguientes subgrupos: sabiduría y conocimiento, coraje, amor y humanidad, justicia, templanza y trascendencia. Sin embargo, el constructo de Personalidad Eficaz hace alusión de forma específica a dos dimensiones, concretamente el autoconcepto y la autoestima, que en infancia quedan aglutinados en un único factor.

Respecto a los resultados obtenidos en la presente investigación, los niños de 7 a 13 años que viven en contextos de pobreza y exclusión social apuntan valores altos en todas las categorías del yo, especialmente en Fortalezas. Los valores obtenidos en nuestro estudio en la categoría de Fortalezas del yo en infancia son superiores a

todos los estudios realizados a través del constructo de Personalidad Eficaz, tanto en Chile como en España. En el estudio de Cortés Luengo (2016) se usa el mismo instrumento de recogida de información, en el de Pizarro Ruiz (2012) una versión ampliada y por último Guerra Mora (2015) un cuestionario adaptado a niños con Asperger o TEA. De los estudios sobre Personalidad Eficaz en infancia, cabe subrayar que los resultados que más se asemejan a los obtenidos en nuestra población son los de Cortés Luengo en contextos españoles.

Es de resaltar que de los resultados obtenidos en la presente investigación el ítem mejor valorado en Fortalezas del yo está relacionado con aceptarse tal y como uno es, desde otro ángulo, el peor valorado se vincula con creerse importante para los demás. Esta discrepancia entre autoconcepto y autoestima podría deberse a que lo que realmente tiene impacto sobre el autoconcepto de los niños en contextos de pobreza y exclusión social, es lo que el grupo de iguales cree y manifiesta acerca de ellos, mientras que la autoestima se vincula con el grado de satisfacción de sí mismo, es decir con lo que cada cual percibe de sí mismo (Burns, 1990 y Cruz, 2016).

En esta misma línea, la investigación sobre competencias personales y sociales de Kourmosi et al., (2017) en niños de 4 a 6 años en contextos de exclusión social y pobreza también revela un puntaje en autoestima especialmente elevado. Asimismo, la autoconfianza, otro aspecto estrechamente vinculado al autoconcepto y autoestima de las personas, alcanza niveles muy altos en la infancia (Guerrero, Hoffman y Munroe-Chandler, 2016). Finalmente, en el estudio de Tabernero, Serrano y Mérida (2017), también se demostró que la autoestima es superior en niños de un nivel socioeconómico bajo frente a aquellos con un nivel socioeconómico medio-altos.

Poniendo un énfasis mayor en el autoconcepto de niños en situación de pobreza y exclusión social, la investigación realizada por Hincapie Guarín, Montoya Londoño y Dussan Lubert (2016) obtienen puntuaciones superiores en cuanto al baremo general establecido, lo que relacionan con el concepto de resiliencia. Parece posible que estos resultados se deban a que los niños que crecen en contextos desfavorables desarrollan la capacidad de adaptarse a distintas situaciones

(resiliencia) y modifican las creencias erróneas que tienen sobre ellos mismos (Cyrunklik, 2013).

La investigación que se ha realizado revela una vinculación significativa entre el centro educativo y Fortalezas del yo, concretamente una mayor autoestima en los centros tres, cuatro, cinco y seis con respecto a los centros educativos uno y dos, a pesar de que los seis centros tienen en común las mismas características, no solamente en cuanto a pobreza y a exclusión social, sino también en alto porcentaje de alumnado inmigrante especialmente marroquí. Con la información recogida en el cuestionario no es suficiente para conocer a que se deben estas diferencias, al margen de que los centros educativos uno y dos se encuentran en pueblos colindantes, mientras que el resto se reparten en zonas diferentes y aisladas entre sí. Por lo que estas diferencias podrían deberse en parte por el acompañamiento de los educadores y/o profesores y la relación de confianza que establecen con ellos, así como el capital social del barrio (Longas et al., 2016).

A tenor de lo expuesto, los hallazgos de este estudio no coinciden con otras conclusiones obtenidas en anteriores investigaciones en las que comparaban la autoestima y el autoconcepto entre niños que se encuentran en una situación de pobreza y exclusión social y otros de ambientes socioeconómicos más favorecidos, obteniendo como resultado que el autoconcepto es más bajo para los niños que viven en situación de privación social o económica (Hay y Ashaman, 2003 y Alexis, 2014).

#### b) Demandas del yo

Esta categoría es de vital importancia en la vida de cualquier individuo, ya que no solamente es relevante saber lo que uno quiere, sino también si existe la oportunidad de conseguirlo y que se cuenta con los recursos necesarios para lograrlo (Guerrero Tomás, 2017). La categoría de Demandas del yo está compuesta por las dimensiones motivación, expectativas y atribución, sin embargo, en la versión reducida se simplifican y unifican en el factor autoestima académica. Esta categoría supone un mecanismo motivacional que sirve para alcanzar un mayor desempeño académico (González et al., 2012).



En la presente investigación los niños participantes obtienen un nivel alto en Demandas del yo, por encima de los resultados obtenidos en los estudios de Pizarro Ruiz (2012), Guerra Mora (2015) y Cortés Luengo (2016), siendo muy cercano a este último en contextos españoles. Y relacionándose los valores altos con el sexo femenino, con no tener apoyo social, con el número de personas que viven en casa, con las notas medias del curso anterior y con los cursos tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria, frente a primero y segundo.

Por otra parte, una posible causa a un mejor funcionamiento en cuanto expectativas, atribuciones y motivación en esta categoría para los niños de primaria a partir de tercer curso con respecto a primero y segundo, podría deberse a que el rendimiento académico aumenta con la edad (Bolognini et al., 1996).

Siguiendo en la línea, los niños que han repetido curso muestran puntuaciones más bajas en el factor de autoestima académica (Demandas del yo), lo que según la OMS (2019) puede relacionarse con que, en los contextos de pobreza y/o exclusión social inciden diversos aspectos sociales, psicológicos y biológicos, que junto con las presiones sociales y/o económicas repercuten en la autoestima, el rendimiento académico y posteriormente en un bajo nivel educativo.

Por último, dentro de la categoría de Demandas del yo, un resultado relaciona que los niños que obtienen medias más altas en cuanto a las notas académicas, obtienen puntuaciones mayores en rendimiento académico, así como también coinciden otras investigaciones como las de Revuelta, Rodríguez Fernández, de Azúa Ormazá y Ramos-Díaz (2016), que ponen de manifiesto que un buen funcionamiento de expectativas, atribuciones y motivación se relaciona con calificaciones escolares más elevadas.

Las conclusiones alcanzadas en otras investigaciones en la misma línea que la presente investigación, aunque con otro instrumento diferente al constructo de Personalidad Eficaz, no se corresponden con lo obtenido en el presente estudio en el que de forma mayoritaria los niños en situación de vulnerabilidad consiguen puntuaciones altas en la categoría de Demandas del yo. Estos estudios ponen de relieve que la autoestima académica en niños en situación de pobreza y exclusión social suele ser baja, debido principalmente a carencias sociales y culturales que

inciden de manera perniciosa en el proceso escolar (Bolaños Mayorga, Aguilar Aguilar y Chacón Vargas, 2018).

### c) Retos del yo

La categoría Retos del yo se compone por toma de decisiones y afrontamiento de problemas y se unifica en el factor autonomía resolutive. Los niños que conforman la muestra de nuestro estudio muestran el nivel más bajo de todos en esta categoría, aunque alcanzan igualmente un nivel adecuado, lo que podría deberse a que los factores familiares, en concreto la pobreza familiar, implica un mayor estrés que impacta fuertemente sobre el desarrollo de los niños a la hora de afrontar problemas y tomar decisiones (Deza Vilanueva, 2015).

Al igual que en las anteriores categorías, el presente estudio obtiene puntuaciones más altas que los demás estudios realizados con el constructo de Personalidad Eficaz, ya sea utilizando el mismo instrumento en diferentes contextos (Guerra Mora, 2015 y Cortés Luengo, 2016) así como en su versión ampliada (Pizarro Ruiz, 2012). Además son mayores para los niños con edades superiores, para el sexo femenino y para aquellos que obtienen calificaciones escolares más altas.

Respecto a la edad los niños de 10 a 13 años muestran puntuaciones más elevadas que los de 7 a 9 años en las dimensiones que constituyen la categoría Retos del yo. En esta misma línea, estudios como los de Cardozo-Rusínque et al., (2019) que exploran el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones con un instrumento diferente al constructo de Personalidad Eficaz, concluyen que existen variables más determinantes que la edad, como es el sexo, en el que las niñas obtienen mejores resultados.

A tenor de lo expuesto, el estudio de Sánchez García-Arista (2016) que relaciona el constructo de la Personalidad Eficaz con el afrontamiento de problemas, obtiene diferencias significativas en este factor con respecto a la edad, estas diferencias se acentúan más con relación al sexo, siendo una posible causa que el sexo femenino alcanza un nivel mayor de introspección.

Los resultados obtenidos en otros estudios como el de Retuerto Santillán (2019), se corresponden con los obtenidos en el nuestro en el que los niños con

calificaciones más altas logran un mejor funcionamiento en toma de decisiones y afrontamiento de problemas, aunque este estudio subraya que estas competencias referidas al manejo de la autonomía resolutive se deben básicamente a factores familiares e individuales.

### c) Relaciones del yo

La categoría de Relaciones del yo se compone de tres dimensiones básicas que son la capacidad comunicativa, empática y asertiva. Los niños de la muestra alcanzan puntuaciones generales en Relaciones del yo altas, es decir poseen un buen funcionamiento en autorrealización y autonomía social, no mostrando estos factores ninguna relación estadísticamente hablando con las variables sociodemográficas.

Como sucede en las categorías que componen las competencias personales, en esta última que corresponde a las competencias sociales las puntuaciones en nuestro estudio son superiores al resto de investigaciones mediante el constructo de Personalidad Eficaz, aunque en este caso en concreto las diferencias son mayores.

Al hilo, autores como Mata, Gómez-Pérez y Calero (2018), en un estudio con un cuestionario diferente al constructo de Personalidad Eficaz, aunque también sobre competencias sociales en niños en situación de pobreza y exclusión social, descubren que estos obtienen puntuaciones más altas en algunas de las dimensiones con respecto a niños que no viven ninguna situación de vulnerabilidad.

A modo de conclusión, el nivel de competencias personales y sociales de los niños participantes en la investigación es alto, especialmente en la categoría Fortalezas del yo constituida por el autoconcepto y la autoestima, existiendo alguna diferencia en cuanto al sexo, siendo la autoestima más elevada para los niños y puntuando más alto en autoestima académica las niñas, lo que se encuentra en sintonía con alguno de los estudios. Las variables que inciden en estos aspectos se relacionan con la resiliencia que se desarrolla en los menores al vivir situaciones adversas y el apoyo familiar.

### 2.1.2. Competencias personales y sociales en adolescencia

El primer aspecto que conviene destacar es que los resultados evidencian que la situación de los adolescentes es diferente y se ve mermada respecto a la anterior. En esta ocasión los datos medios-bajos obtenidos se sitúan en la categoría Relaciones del yo, siendo el nivel de competencias personales y sociales medio-alto, con puntuaciones intermedias-altas para las categorías Fortalezas y Demandas del yo, e intermedias para Retos del yo. La diferencia más destacable es entre sexos es referida a la autoestima en adolescentes, obteniendo valores muy altos, mientras que las adolescentes obtienen mejores puntuaciones en autorrealización académica.

Se han realizado diferentes investigaciones de Personalidad Eficaz en adolescentes en las que se han detectado algunas similitudes y diferencias con respecto a nuestro estudio. En primer lugar, en el estudio de Di Giusto Valle (2013) en el al igual que en nuestra investigación se obtienen diferencias en la categoría Fortalezas del yo, con respecto al sexo y a la edad. En segundo lugar, Sánchez García-Arista (2016) analiza las competencias personales y sociales con relación al afrontamiento de conflictos, alcanzando al igual que en nuestro estudio, diferencias en función del sexo en todas las categorías, a excepción de Demandas del yo, siendo más elevadas para los hombres, lo que están en consonancia con nuestros resultados, pues los chicos puntúan más alto que las chicas en Fortalezas, Retos y Relaciones del yo.

De forma general las medias obtenidas en nuestro estudio de Personalidad Eficaz en adolescentes y en los de Arraño Muñoz (2014) y Sánchez García-Arista (2016) se exponen en la siguiente tabla:

Tabla 278.

*Comparativa de medias con otros instrumentos de Personalidad Eficaz, adolescencia*

	Presente estudio	Sánchez García-Arista	Arraño Muñoz
N	93	1031	938
Fortalezas	4,08	3,60	3,74
Demandas	3,78	3,52	3,89
Retos	3,49	3,58	3,72
Relaciones	3,21	3,78	3,73
Personalidad Eficaz	3,76	3,64	3,77

Al contrario que en infancia, las medias del presente estudio no son superiores al resto, a excepción de la categoría de Fortalezas que es la que alcanza una puntuación más alta, mientras que en el resto de las categorías el estudio de Arraño Muñoz (2014) tiene medias más elevadas y en el de Sánchez García-Arista (2016) más bajas (menos en Relaciones del yo que son superiores en nuestro estudio). Por otra parte, la media en el valor general en Personalidad Eficaz es muy parecida en los tres estudios y casi idéntica a la de Arraño Muñoz (2014).

Estos niveles de Personalidad Eficaz sí coinciden con lo expuesto en la fundamentación teórica del presente trabajo, siendo una de las posibles causas que los adolescentes en contextos de pobreza y/o exclusión social viven situaciones complejas y en ocasiones negativas, por lo que la transición a la vida adulta es aún más complicada que para el resto, lo que repercute de forma negativa en su desarrollo social (Santana Vega, Alonso Bello y Feliciano García, 2016). De otro lado, desde la institución educativa no se potencian las habilidades personales y sociales, solamente aspectos académicos, y es que estas podrían ayudarlos a enfrentar positivamente todas las situaciones adversas que viven (Artuch-Garde et al., 2017).

A continuación, se expone la discusión de los niveles de competencias personales y sociales por categorías, para conocer información más detallada en función de las dimensiones.

#### a) Fortalezas del yo

De todas las categorías que conforman la Personalidad Eficaz, esta es la que alcanza una puntuación más alta, siendo la única en la que los adolescentes puntúan de forma elevada, mientras que en el resto lo hacen de forma intermedia. Investigaciones que aplican el mismo cuestionario que el utilizado en esta investigación alcanzan puntuaciones inferiores, concretamente intermedias, como es el caso de los estudios de Arraño Muñoz (2016) y García Arista (2016).

Esta categoría, también es la que resulta con una mayor diferencia entre sexos, con un valor intermedio-alto para chicas y muy alto para chicos, lo que al igual que en otros estudios sobre autoconcepto y autoestima, autores como Esnaola, Goñi y Madariaga (2008) establecen que este hecho podría deberse a que el factor imagen

personal importa en mayor medida para las chicas. Los hallazgos realizados en la presente tesis están en consonancia con los estudios sobre autoconcepto realizados por Acosta y Gómez (2003) que concluyen los adolescentes estaban insatisfechos con su imagen corporal, lo que incidía de forma más agresiva en las mujeres que en los hombres y por la investigación de Lau (1990) en el que los hombres presentan un mayor autoconcepto y autoestima.

Los resultados alcanzados en cuanto a autoestima y autorrealización académica (Fortalezas del yo) siguen el mismo patrón que en niños, es decir, la autoestima es mayor para los chicos y la autorrealización académica es más elevada para las chicas, aunque en este grupo de edad las diferencias son mayores. En esta línea, un aspecto que destacar tanto en los resultados obtenidos en infancia como en adolescencia es que los ítems homólogos que expresan que se aceptan tal y como son, aglutinan un mayor porcentaje de respuesta, en contraposición con el ítem relacionado con considerarse importante para los demás.

Llama la atención que los adolescentes que hablan árabe obtienen puntuaciones más altas en el valor global de Personalidad Eficaz, tras realizar análisis pormenorizados sobre este hecho se descubre una relación entre los adolescentes que hablan árabe y todas las categorías del constructo, a excepción de Retos del yo. Otras investigaciones donde se analizan diferentes competencias entre jóvenes nacionales e inmigrantes (ambos en situación de exclusión social) con un instrumento diferente al nuestro, revelan en sus resultados que los jóvenes inmigrantes poseen mayores y mejores competencias para un desarrollo personal y social exitoso, con respecto a los adolescentes nacionales (Santana Vega, Alonso Bello y Feliciano García, 2018).

#### b) Demandas del yo

Por lo que se refiere al funcionamiento de la autoestima académica en los adolescentes participantes en nuestra muestra, se destaca que son moderadas y sustancialmente más bajas que las alcanzadas en infancia. Los resultados obtenidos en nuestro estudio en esta categoría son inferiores a los de Arraño Muñoz (2014) y superiores a los de Sánchez García-Arista (2016). A colación, este último estudio realizado en Personalidad Eficaz pone de relieve la importancia que tiene el factor

autoestima académica (Demandas del yo) debido a la influencia que posee el contexto escolar para los niños, influencia que en los adolescentes es menor (Sánchez García-Arista, 2016).

La literatura científica presente hasta el momento evidencia que los adolescentes procedentes de contextos de exclusión social y/o pobreza presentan un rendimiento académico más bajo que aquellos que provienen de otros contextos, lo que asocian a las condiciones de vulnerabilidad en el entorno (Gaeta y Cavazos, 2017). Existen varias causas posibles para estos resultados, una de ellas es la importancia que tiene la participación familiar en la escuela, que en contextos de pobreza y exclusión social es mucho menor, lo que puede convertirse en una dificultad añadida para el desarrollo escolar adecuado del menor (Gigli, Demozzi y Pina Castillo, 2019).

#### c) Retos del yo

Respecto a la categoría Retos del yo, compuesta por las dimensiones afrontamiento de problemas y toma de decisiones, los adolescentes pertenecientes a nuestra muestra demuestran un funcionamiento intermedio. Las investigaciones de Arraño Muñoz (2014) y Sánchez García-Arista (2016) con el mismo instrumento de recogida de información sobre Personalidad Eficaz, aunque en otros contextos son superiores a los obtenidos en nuestro estudio.

Se descubren también, puntuaciones más elevadas para los adolescentes en función del curso escolar y esta categoría, y también para aquellos que no han repetido curso en primaria. Una posible causa pudiera ser que, en algunas ocasiones repetir cursos implica aumentar el rendimiento escolar y conseguir la inclusión y la equitatividad, aunque no siempre sea así (García Perales y Jiménez Fernández, 2019).

Por otra parte, y con relación al tipo de formación, se descubre en nuestro estudio un nivel más bajo en Fortalezas para los estudiantes de bachiller y grado medio con respecto al resto de modalidades, pudiendo ser una de las causas la revelada por Bolognini et al., (1996) en su investigación sobre el autoconcepto a nivel general, donde afirma que el autoconcepto académico alcanza su nivel más bajo tras la escuela primaria, es decir en secundaria y lo hace de forma progresiva.

Por último para esta categoría, los adolescentes que trabajan, obtienen valores más elevados en autoeficacia resolutiva (que incluye las dimensiones de afrontamiento de problemas y toma de decisiones y que se simplifica en el factor autoeficacia resolutiva), lo que podría deberse a que los casos en los que los adolescentes entran al mercado laboral en la adolescencia, suelen ser por tratarse de contextos de pobreza o familias desestructuradas, esto también tiene ventajas en los adolescentes en cuanto una mayor capacidad de afrontar dificultades y tomar decisiones (Cruz Piñeiro, 2017).

#### d) Relaciones del yo

Por último, con respecto a la categoría de Relaciones del yo, los adolescentes participantes en la investigación, obtienen puntuaciones especialmente bajas para autorrealización social, que incluye empatía, asertividad y comunicación, lo que se encuentra acorde con la investigación realizada por de Santana Vega et al., (2018) sobre la incidencia del entorno en el desarrollo de las habilidades sociales, conlleva en ocasiones que la adquisición de las competencias sociales se lleve a cabo de forma poco asertiva.

Estas puntuaciones intermedias están en sintonía con las investigaciones de Arraño Muñoz (2014) y García Arista (2016), aunque en este caso las puntuaciones obtenidas en nuestra investigación son inferiores a estos estudios, aunque igualmente moderadas. Al hilo el estudio sobre adolescentes en riesgo de exclusión social de Mata, Conrado-Montes y Calero (2016) concluye que cuando un adolescente crece en un contexto marcado por la pobreza y/o exclusión social, en ocasiones repercute en la competencia social del menor, lo que dificulta el enfrentarse de forma positiva a situaciones sociales problemáticas.

Finalmente, las competencias sociales en los adolescentes participantes son bajas especialmente para algunos de los ítems que conforman el factor de autorrealización social, lo que en consonancia con la investigación de Santana Vega (2018), los adolescentes en riesgo de exclusión social presentan dificultad para un óptimo desarrollo de habilidades interpersonales. Siendo los valores para los factores autoestima y autorrealización social intermedios y para autorrealización académica y autoeficacia resolutiva altos. Con respecto al sexo, las mujeres consiguen



puntuaciones altas en competencias personales y medias en competencias sociales, mientras que los hombres obtienen valores medios para todas las categorías a excepción de la categoría Demandas del yo.

### **2.1.3. Competencias personales y sociales en adultez**

Los resultados globales arrojan que el funcionamiento de Personalidad Eficaz en adultos es moderado, por lo que se puede asumir que las competencias personales se ajustan a la normalidad, mientras que las competencias sociales son levemente inferiores a lo considerado como óptimo. Pese a estos resultados, no se identificaron diferencias en cuanto al sexo, coincidiendo con los siguientes estudios de Personalidad Eficaz en adultos: López Pérez (2011) en contextos españoles, Ramírez Fernández (2013) en contextos chilenos y el de Martín Palacio, Cedeira Costales y Pizarro Ruiz (2011) en contextos con discapacidad motórica.

A colación de lo anterior los hallazgos realizados en nuestro trabajo coinciden con lo que López Pérez (2011) obtuvo en su estudio sobre competencias personales y sociales en contextos no caracterizados por la pobreza y la exclusión social, pues el porcentaje mayor de su muestra alcanzó valores medios de Personalidad Eficaz. Parece posible que una de las explicaciones para un nivel medio de competencias personales y sociales en adultos sea el alto nivel de estrés al que se encuentran sometidos las personas que viven circunstancias de carencia material y/o social, que sobrepasan lo establecido por diferentes escalas y que se relacionan con la pobreza, la acumulación de circunstancias vitales estresantes y la evitación (Pérez-Padilla y Álvarez-Dardet, 2016).

Se destaca en nuestro estudio que algunos factores sociales sobresalen y obtienen puntuaciones más elevadas en cuanto al nivel general de Personalidad Eficaz, como son los adultos que hablan inglés o francés, así como los hogares compuestos por 7 miembros. En primer lugar, una de las varias explicaciones que podría tener el mejor funcionamiento en Personalidad Eficaz en los adultos de nuestra muestra que hablan inglés o francés, en línea con lo que defienden Santana Vega et al. (2018) puede estar relacionada con que los individuos que hablan más de

una lengua suelen desarrollar algunas capacidades personales y sociales, que les permite un mayor éxito a diferentes niveles.

En segundo lugar, los adultos pertenecientes a familias numerosas, concretamente los compuestos por 7 miembros también muestran puntuaciones superiores que el resto en Personalidad Eficaz, lo que en consonancia con Serrano Martínez (2016), podría deberse a factores objetivos relacionados con el esfuerzo extra que conlleva, y a que generalmente estas familias están compuestas por el padre y la madre, lo que en contraposición con las familias monoparentales supone una serie de beneficios, entre los que se encuentra un mayor desarrollo de diferentes habilidades y competencias (Gutiérrez et al., 2017).

Finalmente se presenta la tabla comparativa entre el presente estudio, el realizado por López Pérez (2011) en contextos españoles, el de Ramírez Fernández (2013) en contextos chilenos y el de Silva Concha (2014) en personas mayores de 65 años.

Tabla 279.

*Comparativa de medias con otros instrumentos de Personalidad Eficaz, adultos*

	Presente estudio	López Pérez	Ramírez Fernández	Silva Concha
N	234	1860	561	76
Fortalezas	3,96	3,56	3,19	3,28
Demandas	4,20	3,91	3,26	3,22
Retos	4,03	3,63	2,64	2
Relaciones	3,14	3,90	3,04	2,94
Personalidad Eficaz	3,83	3,75	3,03	2,86

Al igual que en infancia, los valores generales de Personalidad Eficaz son superiores en el presente estudio con respecto al resto, aunque muy similares a las medias obtenidas en el estudio realizado por López Pérez (2011) en contextos españoles. Cabe destacar que en la categoría que constituye las competencias sociales la media es moderada e inferior al estudio de López Pérez. Este valor por debajo de la media en la categoría Relaciones de yo se encuentra en consonancia en lo expuesto en el marco teórico y en lo defendido por Gómez, Muñoz y Haz (2007), en donde las familias en situación de pobreza y exclusión social desarrollan

competencias sociales que suelen ser útiles en su contexto de origen, pero no lo son tanto en otras esferas de su vida.

Para conocer más a fondo el nivel de competencias personales y sociales en los adultos participantes en nuestra muestra, se desglosa y discute por categorías que se presentan a continuación:

a) Fortalezas del yo

Con respecto a la categoría de Fortalezas del yo, conformada por el autoconcepto y la autoestima y simplificada en el factor autoestima, los niveles de los adultos participantes son medios-altos. Cabe destacar que la media de las puntuaciones obtenidas en nuestra investigación, son superiores que los estudios realizados en adultos en contextos españoles por López Pérez (2011), adultos en contextos chilenos por Ramírez (2013) y mayores de 60 por la autora Silva Concha (2014).

Estos resultados concuerdan con estudios similares como el realizado por los autores Ramírez, Martínez y Linda (2018) con un instrumento diferente al nuestro, en el que justifican que estos niveles podrían deberse a que las personas que viven en situación de pobreza y exclusión social tienen un capital social más bajo, lo que supone un menor empoderamiento y por tanto una menor autoestima y autoconcepto.

b) Demandas del yo

Paralelamente con la categoría de Demandas del yo, los participantes en la presente investigación obtienen una puntuación alta en las dimensiones de motivación, atribución y expectativas. Estas dimensiones se aglutinan en un único factor llamado autorrealización laboral y en el caso del presente estudio, son superiores a las obtenidas en los estudios de Pérez López (2011), Ramírez (2013) y Silva Concha (2014).

Estos hallazgos corresponden con los obtenidos en otras investigaciones de las mismas características, aunque con otros instrumentos de recogida de información y es que las diferencias con respecto a la población que no se encuentra en situación de pobreza y/o exclusión social son muy pequeñas, lo que implica que

todas luchan por alcanzar lo que se proponen y tienen esperanza en que su vida mejore en el futuro (Undurraga y Avendaño, 2011).

De los adultos participantes en nuestro estudio, destacan para esta categoría aquellos que trabajan y que tienen hijos con diversidad funcional frente a al resto. Para dar una explicación a esta relación, cabe señalar en primer lugar que, el desempleo repercute a nivel psicológico en las personas que lo sufren, lo que en muchas ocasiones implica una baja motivación, mientras que en contraposición con las personas que trabajan, estas últimas tienen mayores expectativas, flexibilidad y adaptación ante nuevas situaciones (Ceniceros y Oteo, 2003). En segundo lugar, los padres con hijos que tienen diversidad funcional muestran también un mejor funcionamiento en esta categoría, lo que podría deberse a que estas familias no solamente suelen tener más desarrollada la inteligencia emocional, sino que se relaciona también con la resiliencia (Salazar-Farfán, 2017), aunque existen algunas diferencias en función del tipo de discapacidad.

#### c) Retos del yo

Los adultos de nuestro estudio logran en esta última categoría que conforma las competencias personales una puntuación elevada, siendo el factor en el que se aglutinan las dimensiones de Retos del yo y que recibe el nombre de autoeficacia resolutoria. Estos resultados son considerablemente más altos que los estudios de Pérez López (2011), Ramírez (2013) y Silva Concha (2014).

Una posible causa de este nivel tan elevado en cuanto a un estilo de afrontamiento y una toma de decisiones eficaz, en consonancia con otros estudios en contextos similares, puede deberse a que estos cuentan con unas redes de apoyo social menos consistentes y son ellos los que toman la iniciativa, teniendo un estilo de afrontamiento y de toma de decisiones inmediato, considerando que tienen un bagaje mayor, pues se encuentran de forma constante con más conflictos de diferente índole que el resto de la población (Mendoza Ramos, 2015). Por otra parte, existen estudios que confirman lo opuesto y que defienden que los estilos de afrontamiento de conflictos en contextos de pobreza y exclusión social suelen ser pasivos, emocionales o evasivos (Palomar y Lanzagorta, 2005).

Teniendo en cuenta lo aportado en la fundamentación teórica, los apoyos sociales son claves para no atravesar la delgada línea entre vulnerabilidad y/o pobreza y exclusión social. Pese a esta afirmación y como es el caso de los hallazgos realizados en la presente investigación, las personas que no tienen apoyo social se encuentran con niveles más altos en la categoría de Retos del yo, lo que según Nuñez, López y Jiménez (2007) se debe a que ante la ausencia de redes de apoyo social, se ven obligados a ser más imaginativos y eficaces en cuanto al afrontamiento de conflictos y la toma de decisiones.

#### d) Relaciones del yo

Con relación a las competencias sociales, compuesta por una única categoría (Relaciones del yo), obtiene un funcionamiento más bajo, siendo esta moderada, aunque superior en comparación con otros estudios como el de Ramirez (2013) y Silva Concha (2014) e inferior (aunque cercano) al de López Pérez (2011). Las causas de un nivel intermedio de asertividad, empatía y comunicación, según un estudio en familias multiproblemáticas de Gómez, Muñoz y Haz (2007) puede deberse al aislamiento que sufren estas personas, desarrollando estrategias sociales que suelen funcionar en su contexto de origen pero que, extrapolados a otros ámbitos el resultado no es igual de útil.

Concluyendo, las competencias personales y sociales en los adultos participantes en nuestra investigación alcanzan valores elevados en autoeficacia resolutoria, un buen funcionamiento en autorrealización laboral y moderados en autoestima y autorrealización social.

Finalmente, aunque en muchas ocasiones los contextos de pobreza y exclusión social suponen una desventaja con respecto al resto de la sociedad en algunas esferas, en otras muchas supone un fortalecimiento, pues de forma general estas personas pasan a lo largo de su vida por diferentes situaciones de dificultad que les obliga a desarrollar las estrategias de acción más eficientes.

Tras presentar la discusión de los resultados obtenidos en este primer objetivo, y aproximarnos a los niveles de Personalidad Eficaz que se presentan en la infancia, adolescencia y adultez, concretamente en padres y madres de familias en

contextos de pobreza y riesgo social, es el momento de considerar algunos datos que nos permitan señalar algunas tendencias:

- Mayoritariamente los niños participantes muestran unas competencias personales y sociales adecuadas y propias a su desarrollo, concretamente se aceptan a sí mismos, especialmente en lo que se refiere al físico y tienen unas habilidades sociales que les permiten relacionarse con su entorno y con el resto de las personas de manera sana.
- Los resultados a nivel global en adolescentes participantes señalan a un buen autoconcepto, un rendimiento académico suficiente para funcionar, así como para tomar decisiones y afrontar problemas, aunque sus habilidades sociales se encuentran por debajo de la media.
- Por último, con respecto a los adultos se desvela que en el cómputo de las competencias personales poseen un adecuado desempeño, sin embargo, no es así con respecto a las competencias sociales, encontrándose en el límite de lo considerado como aceptable.

## **2.2. Perfiles de Personalidad Eficaz en infancia, adolescencia y adultez en situación de pobreza y/o exclusión social**

No existe un único modo de ser persona, de hecho, se puede afirmar que cada personalidad es única, pues como sostiene Ribes-Iñesta (2009) hablar de personalidad supone poner de relieve lo que hace al individuo diferente del resto. Como ya se expuso en el marco teórico, es difícil delimitar todos los aspectos que pueden contribuir a configurar la personalidad. De forma similar, la Personalidad Eficaz como constructo se conforma de varias dimensiones que a su vez integran diversas subdimensiones, presentando en sí misma una diversidad de elementos que se organizan en competencias sociales y personales. De ahí que se considere que la personalidad varía dependiendo del dominio competencial adquirido, de modo que hablar de competencias personales y sociales, es hablar de lo que define a la persona en su forma de relacionarse con el resto y consigo mismo

Por otra parte, estudios de personalidad evidencian la importancia del contexto en la determinación de la personalidad, pues el lugar donde nace y crece un niño repercute de forma directa en sus posibilidades de éxito, y cuando éste está marcado por la pobreza y la exclusión social, las consecuencias son inmediatas (Laverde Rojas et al., 2019). Por lo tanto, a pesar de reconocer la relevancia genética, personal y cognitiva en la construcción de la personalidad, también se otorga importancia a las características sociodemográficas de las familias, especialmente cuando nos referimos a contextos de pobreza y exclusión social.

Si bien los estudios sobre Personalidad Eficaz se han centrado en presentar las tipologías modales multivariadas de la Personalidad Eficaz en base a los valores percentiles que presentan y en función de la edad y el sexo, en esta ocasión el volumen de variables criterio que se plantean son las ofrecidas por las dimensiones del instrumento, y las variables predictoras hace referencia a las características sociodemográficas de la población. Concretamente, en este apartado de la discusión, se atiende a los resultados obtenidos para dar cobertura al segundo de los objetivos de la investigación que pretende conocer los perfiles familiares para cada grupo de edad: niños, adolescentes y adultos, considerando las categorías de la Personalidad Eficaz y las variables sociodemográficas. Una vez que se identifican las características de estos, es decir las competencias personales y sociales y su relación con una serie de variables sociodemográficas se describen los perfiles diferenciando cada grupo de edad y dando lugar a: perfiles de Personalidad Eficaz en infancia, en adolescencia y en adultez.

El interés de la presente investigación con relación a este objetivo surge fundamentalmente porque los perfiles en contextos de pobreza y/o exclusión social, concretamente a nivel familiar y específicamente en función de las competencias personales y sociales son poco estudiados. En este mismo sentido, la importancia de este objetivo deriva de que el establecimiento de tipologías modales multivariadas en Personalidad Eficaz se lleva a cabo en contextos en los que no existen situaciones de carencia material y/o social. En estas investigaciones sobre Personalidad Eficaz se realizan análisis por conglomerados para establecer los baremos según percentiles en los que se mueven las diferentes tipologías en función del contexto en el que se

aplica el instrumento de recogida de información. En la presente tesis doctoral lo que se ha pretendido es hacer un análisis para identificar perfiles, al margen de los percentiles ya establecidos, para descubrir cómo se agrupa la muestra, al tratarse de una población con unas características particulares y diferentes al resto de poblaciones de los estudios anteriores.

Las personas que viven en situación de pobreza y exclusión social cada vez son más, debido a la inestabilidad del mercado laboral y a la magnitud de las crisis económicas que acechan a todos países, la relevancia de esta problemática ha contribuido a la proliferación de estudios desde diferentes disciplinas. Aplicar un cuestionario a cada grupo de edad en todos los miembros que componen este tipo de familias en situación de vulnerabilidad, nos permite conocer de forma general el nivel de competencias personales y sociales y en consonancia con este objetivo obtener los perfiles anteriormente descritos.

Al hilo de lo expresado y desde la perspectiva socioeducativa, resulta de utilidad clasificar un grupo de personas en función de las características que comparten con el grupo de referencia y lo que las diferencia de los otros grupos, para conocerlos y adaptar las correctas estrategias de intervención socioeducativa con relación a sus necesidades.

El estudio de los perfiles permite determinar las características que definen a una muestra concreta atendiendo a diferentes dimensiones y variables, con la finalidad de proporcionar información detallada (Almagro, Saénz Lítez y Moreno-Murcia, 2015). Esta afirmación extrapolada a nuestra investigación posibilita descubrir las competencias personales y sociales y los aspectos sociodemográficos que definen a las familias participantes en la presente tesis doctoral, lo que sin duda facilita el diseñar estrategias que se adapten y que permitan el poder fomentar el desarrollo de estas competencias de la manera más favorable posible.

En este apartado se presentan los perfiles de Personalidad Eficaz de los participantes de nuestro estudio según el grupo de edad. Siguiendo en la línea, la RAE (2014) define la palabra *perfil* en su tercera acepción como “conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a alguien o algo”, por lo que conocer los perfiles en las familias en situación de pobreza y/o exclusión social de nuestra muestra supone un



mejor conocimiento de una realidad que exige una mayor comprensión desde diferentes perspectivas y en este en concreto desde la educación social.

La elección de establecer perfiles en lugar de tipologías modales multivariadas (que es una de las aplicaciones que permite este constructo) está justificada por la gran variedad de variables sociodemográficas incluidas en la investigación, que debido a las características de nuestra población objeto de estudio, resulta de mayor interés (como paso previo) incluirlas y definir perfiles a tipologías, para no obviar la gran cantidad de información que facilitan estas variables.

Y es que, mientras que el perfil expresa el conjunto de rasgos y características de un grupo de personas, la tipología “expresa el orden en que, con arreglo a determinadas condiciones o calidades, se consideran comprendidas diferentes personas” (Castaño Duque, Calderón Hernández y Posada Bernal, 2014, p.48).

Los contextos de pobreza y/o exclusión social, se definen por una serie de carencias a diferentes niveles que repercuten en las personas que las sufren, aunque como ya se ha puesto de relieve y en contraposición de lo que algunos autores defienden, esta influencia en el desarrollo personal y social de los individuos no siempre es negativa, al menos en los resultados obtenidos en esta investigación, con especial atención a infancia, donde se obtienen puntuaciones de Personalidad Eficaz muy elevadas equiparadas a otros estudios de este constructo en contextos de no carencia material y/o social.

Y es que los contextos de pobreza y/o exclusión social comparten una serie de rasgos y características que los distinguen del resto de la sociedad. Estas características que los definen son únicas y están muy marcadas al tratarse de una parcela concreta de la realidad, por lo que el número de perfiles que se obtienen es menor que las tipologías resultantes en los diferentes estudios existentes sobre el constructo de Personalidad Eficaz. Los perfiles obtenidos para cada grupo de edad en la presente investigación son dos, mientras que para el resto resultan como mínimo cinco tipologías.

Aunque son muchos los factores que pueden influir en el desarrollo de estas competencias, es importante también subrayar que cada realidad familiar es única y

se compone por diferentes dinámicas personales y grupales, aun así, se puede hipotetizar que, aunque a veces la repercusión es negativa, en otras ocasiones las dificultades que caracterizan la vida de estas personas se convierten en un fortalecimiento de su Personalidad Eficaz.

A continuación, se presentan los perfiles de Personalidad Eficaz en infancia, adolescencia y adultez, realizándose también una comparativa con otros cuestionarios del constructo que coinciden con los grupos de edad de la muestra del presente estudio.

### **2.2.1. Perfiles de Personalidad Eficaz en infancia**

De forma global los perfiles obtenidos en esta investigación demuestran que la mayoría de la población infantil de 7 a 13 años participante se aglutina en el primer perfil denominado Eficaz, se encuentra representado por el 90,7% y se caracteriza por presentar unos valores elevados en las competencias analizadas, el resto forma parte del segundo perfil que ha sido denominado Ineficaz Motivacional, ya que los valores alcanzados son menores (9,3%). Sorprendentemente, este primer dato aporta una diferencia considerable respecto al resto de estudios precedentes que han empleado este mismo cuestionario en otras tipologías poblacionales con mismo rango de edad, pues, el volumen de perfiles obtenido en niños en contextos de pobreza es menor a las tipologías obtenidas por Guerra Mora (2015) en niños con TEA o Asperger, a las de Cortés Luengo (2016) en contextos españoles y chilenos e incluso en la versión ampliada de Pizarro Ruiz (2012) en población española tal y como se puede comprobar en la tabla siguiente:

Tabla 280.  
Perfiles, niños

Perfiles	Pina Castillo	Guerra Mora	Cortés Luengo (España)	Cortés Luengo (Chile)	Pizarro Ruiz
Perfil I	Eficaz (90,7%)	Ineficaz (26,19%)	Ineficaz (7,9%)	Eficaz Moderado (21,32%)	Eficacia Relacional (19,47%)
Perfil II	Ineficaz Motivacional (9,3%)	Eficacia Inhibida (2,38%)	Motivado (22,84%)	Eficaz (36,21%)	Eficaz (12,92%)
Perfil III		Eficacia Moderada (35,71%)	Eficaz Moderado (21,91%)	Desmotivado Irresoluto (17,67%)	Inhibido (16,53%)
Perfil IV		Eficaz (35,71%)	Eficaz (39,98%)	Motivado (20,60%)	Eficacia Limitada (15,38%)
Perfil V			Desmotivado Irresoluto (7,3%)	Ineficaz (4,20%)	Ineficaz (3,6%)
Perfil VI					Eficacia Resolutiva (15,38%)

Una primera aproximación de las causas que sustentan esta diferenciación en el volumen de perfiles obtenidos en comparación con otras investigaciones que obtiene de cuatro a seis perfiles, podemos encontrarla en los rasgos que previamente definen a cada una de las poblaciones. Y es que las características tan delimitadas que definen a nuestra población objeto de estudio, son muy marcadas con respecto al resto, por lo que los rasgos que la definen y en este caso en concreto las competencias personales y sociales están también más limitadas no a nivel cualitativo, sino cuantitativo. Otra posible causa para un menor número de perfiles con respecto al resto de los estudios puede ser el volumen de la muestra, pues a excepción del estudio de Guerra Mora, el número de participantes en los demás estudios es muy superior, ampliando la probabilidad de obtener mayores variaciones en las tipologías.

Otro elemento de discusión relacionado con el volumen de perfiles expuestos en la tabla anterior, se asocia al valor porcentual que representa cada uno de los perfiles, pues en nuestro estudio el perfil mayoritario, y por tanto predominante en la población participante es el eficaz, al igual que el estudio de Cortés Luengo (2016)

tanto en contextos españoles como chilenos. Sin embargo, en el estudio Pizarro Ruiz (2012) el perfil mayoritario se corresponde a la eficacia relacional, mientras que en Guerra Mora (2015) las tipologías que incluyen una mayor puntuación son Eficaz y Eficaz Moderado, con el mismo porcentaje. En este sentido, el perfil predominante en el presente estudio difiere de los resultados obtenidos por Guerra Mora (2015) Pizarro Ruiz (2012) y se asemeja más a los obtenidos por Cortés Luengo (2016) en ambos contextos.

Ahora bien, los porcentajes poblacionales que representa la Personalidad Eficaz en los estudios previos no alcanzan los niveles que se han obtenido en la investigación actual. El valor máximo ha sido alcanzado por Cortés Luego (2016) en el contexto español, pero se encuentra muy por debajo del casi 91% de los niños participantes que se aglutinan en un nivel de Personalidad Eficaz elevado.

Del mismo modo, el perfil 2 Ineficaz Motivacional representa un valor porcentual minoritario, mostrándose en una proporción muy pequeña de los niños participantes en la investigación de la presente tesis doctoral, sin embargo, es de destacar que esta tipología no se encuentra presente en ninguna de las obtenidas en otros estudios de Personalidad Eficaz en infancia.

De los estudios previos, la tipología que más se aproxima a la obtenida en el presente estudio ha sido la obtenida por Cortés Luego (2016) en sus dos estudios, denominada como Desmotivado Irresoluto, que recibe su nombre a partir de los dos rasgos de la personalidad ineficaz que se han registrado en un 7,3% en niños españoles y en un 17%, en niños chilenos. En el caso de la población de niños que viven en contextos de pobreza el rasgo de personalidad ineficaz que sobresale negativamente es la desmotivación, pero no la resolución de problemas, ya que con frecuencia han de hacer frente a situaciones adversas. Y es que como señala González Arriata (2018), aunque la pobreza y la exclusión social se relacionan con diferentes factores de riesgo en especial para los niños, la evidencia empírica señala que tienen una mayor resiliencia y una forma positiva de afrontar los conflictos. Por el contrario, las presiones sociales, económicas y los diversos aspectos sociales y psicológicos que caracterizan a estos contextos de pobreza y que repercuten exponencialmente de forma negativa en su motivación, atribución y expectativas (OMS, 2019).

Un mayor nivel de profundización en la discusión centrado en los valores medios obtenidos en las distintas dimensiones/competencias que conforman la Personalidad Eficaz, nos permite evidenciar que el primero de los perfiles en niños es el perfil 1 que se caracteriza por puntuaciones altas por encima de la media en todas las categorías del constructo de Personalidad Eficaz. Este perfil se considera el prototipo de Personalidad Eficaz, pues sus puntuaciones en todas las dimensiones y categorías son elevadas, por lo que los niños de este perfil tienen un buen autoconcepto, tienen claro sus objetivos y saben cómo alcanzarlos, adoptan una actitud optimista frente a las diferentes circunstancias a las que se enfrentan, en el plano social tienen éxito y se relacionan con el resto de manera adecuada (Cortés Luengo, 2016).

El hecho de que este perfil sea el que incluya a la mayoría de los niños participantes en la investigación y por tanto su funcionamiento en competencias personales y sociales sea superior al resto, se encuentra en consonancia con otras investigaciones sobre las distintas dimensiones que incluye el constructo de Personalidad Eficaz en infancia procedente de contextos vulnerables. Y es que una parte de la evidencia científica confirma que los niveles de autoestima, autoconcepto y habilidades sociales en estos niños son superiores al resto de la población, pues al crecer en un ambiente desfavorable desarrollan la capacidad de adaptarse a distintas situaciones lo que supone a su vez un empoderamiento, elevando a su vez su autoconcepto y autoestima al verse capaces de superar las diferentes adversidades que se cruzan en su camino (Cyrunlnik, 20013; Hincapie Guarín et al., 2016; y Tabernero et al., 2017).

El segundo perfil obtiene un funcionamiento moderado en Fortalezas, Retos y Relaciones, mientras que en la categoría de Demandas del yo el nivel es bajo, por lo que los niños que están dentro de este perfil cuentan con una escasa motivación hacia los estudios y pocas expectativas de éxito académico (Sánchez García-Arista, 2016). Los valores alcanzados en nuestro estudio coinciden con las investigaciones de Gómez Maserá (2012) y Sánchez García-Arista (2016), aunque estas tipologías se establecen en grupos poblacionales diferentes a la infancia.

Cabe destacar que, al contrario que en el perfil 1 Eficaz que está presente en todas las investigaciones realizadas en Personalidad Eficaz en infancia, en el perfil 2 el tipo

Ineficaz Motivacional solo se encuentra en universitarios en el estudio de Gómez Maserá (2012) cuyas puntuaciones son similares y se denomina Ineficaz Motivacional y Atribucional, y por último en el caso de Sánchez García-Arista (2016) en adolescentes que recibe el mismo nombre: Ineficaz Motivacional.

Dado que se presentan solamente dos perfiles en nuestra investigación y que estos se contraponen entre sí, resulta importante analizar cuáles son las variables sociodemográficas que discriminan entre sí y los niveles de competencias personales y sociales que caracterizan a cada uno de ellos con la finalidad de reflexionar y discutir la influencia de estas variables sobre el posible desarrollo de la Personalidad Eficaz. En este sentido y atendiendo a los resultados obtenidos, existen diferentes variables sociales, académicas y familiares que se muestran asociadas a con diversos niveles de competencias personales y sociales.

Entre las variables sociodemográficas que nos ayudan a explicar el nivel de competencias personales y sociales, entendemos que las variables familiares y escolares son de forma general las más definitorias para estimar el desarrollo de la Personalidad Eficaz, pues como defiende Borroto López (2017) “el medio familiar tienen un gran impacto en el desarrollo cognitivo y el bienestar social y afectivo del niño” (p.37) y por otra parte la escuela es un elemento que tiene la capacidad de compensar las desigualdades y dificultades de los alumnos que parten con una desventaja al contar con menos recursos materiales y sociales (Longas Mayayo et al., 2016).

La variable que más marca la diferencia entre ambos perfiles es la calificación académica, pues mientras que el perfil 1 obtiene en su mayoría la calificación de notable, en el perfil 2 es de aprobado y bien. Se pone de relieve por tanto que existe una relación entre un buen rendimiento académico y un mayor nivel de competencias personales y sociales y es que, aunque no se puede confirmar cual sea la causa y cual el efecto, es posible que esta relación sea bidireccional, pues el contexto escolar influye en el desarrollo de la Personalidad Eficaz (Fueyo et al., 2010).

Por otra parte, el perfil 1 se caracteriza por una composición familiar de cinco miembros, mientras que el perfil 2 por cuatro miembros. Atendiendo a otras variables sociodemográficas, predomina en ambos grupos el sexo masculino, siendo la

nacionalidad con más presencia la española. Asimismo, con relación a la edad, no existen diferencias entre perfiles, pues tanto en el perfil 1 como en el 2 predominan los niños de 7 a 9 años y ambos perfiles cuentan con redes de apoyo social y familiar.

Según las características de los niños participantes reflejadas en los resultados de la investigación para ambos perfiles podemos concluir que a pesar de las consideraciones previas recogidas en la fundamentación teórica, que auguraban lo contrario, la gran mayoría de niños en ambos perfiles muestra niveles óptimos de competencias personales y sociales en las cuatro categorías exploradas del constructo de Personalidad, a pesar de vivir en contextos en los que la situación no siempre es favorable para su desarrollo.

En definitiva, explorar los perfiles existentes en infancia en situación de pobreza y/o exclusión social en los participantes en nuestra investigación, implica también conocer la forma en la que se agrupan los niños que comparten ciertos rasgos para así, las futuras intervenciones socioeducativas se ajusten a las características y necesidades de cada perfil y vayan por tanto dirigidas al éxito.

### **2.2.2. Perfiles de Personalidad Eficaz en adolescencia**

Siguiendo la línea marcada en el apartado anterior, nos adentramos en los perfiles sobre competencias personales y sociales en los adolescentes en situación de pobreza y/o exclusión social participantes en nuestra investigación, así como las variables sociodemográficas que lo definen y que se encuentran en cada perfil.

Cabe destacar que, los resultados obtenidos en el análisis clúster también arrojan dos agrupaciones de la población adolescente, cuyas edades oscilan principalmente entre 20 y 60 años y residen en contextos familiares caracterizados por la pobreza y la exclusión social. Respecto a la Personalidad Eficaz, pero a diferencia de los obtenidos en los niños (apartado anterior), no presentan una contraposición tan obvia de Personalidad Eficaz e Ineficacia Motivacional. En esta ocasión ambos perfiles se sitúan con valores altos de Personalidad Eficaz, con la excepción de que el primero de los perfiles presenta valores más elevados, mientras que el segundo presenta valores moderados.

De manera general, el primero de los perfiles resultantes en el presente estudio aglutina a la mayor parte de los adolescentes, concretamente representan un total del 83,7% de los participantes, y se caracteriza por mostrar valores elevados de Personalidad Eficaz en todas las categorías excepto en Relaciones del yo. De ahí que haya sido denominado el perfil 1 como Eficaz Inhibido.

El segundo perfil recibe el nombre de Eficaz Moderado, cuenta con un 16,3% y se caracteriza por un porcentaje mucho menor que el perfil 1. Es necesario destacar que tanto el perfil 1 como 2 en adolescentes, al igual que el perfil 2 en niños, no coincide con ninguna investigación del constructo de Personalidad Eficaz en adolescentes, lo más próximo es el estudio de Guerra Mora (2015) en menores de 8 a 14 años con asperger o TEA que, incluye ambos perfiles/tipologías.

Nuevamente el volumen de perfiles obtenidos es inferior al que se han hallado en estudios previos, pues en el resto de estudios que han empleado este cuestionario para analizar la Personalidad Eficaz, concretamente Arraño Muñoz (2014) y Sánchez García-Arista (2016), el número de tipologías que se establece en cuatro. Las causas para la variedad de perfiles obtenidos en el resto de los estudios, se pueden vincular, a las características que prefiguran la muestra participante en la investigación.

Con la finalidad de favorecer la discusión de los resultados obtenidos, se ha elaborado la siguiente tabla comparativa de las tipologías y perfiles obtenidas en las investigaciones en las que se ha empleado el mismo instrumento y se han realizado análisis de conglomerados:

Tabla 281.

*Perfiles, adolescentes*

Perfiles	Presente estudio	Sánchez García-Arista	Arraño Muñoz
Perfil I	Eficaz Inhibido (83,7%)	Eficaz Desmotivacional (30,74%)	Eficaz Mediatizado (24,09%)
Perfil II	Eficaz Moderado (16,3%)	Eficaz (32,10%)	Ineficaz (11,72%)
Perfil III		Ineficaz (14,35%)	Ineficaz Social (26,33)
Perfil IV		Ineficaz Motivacional (22,79%)	Eficaz (37,84%)



Como se puede observar, las tipologías que aglutinan una mayor parte de la población tanto en el estudio de Sánchez García-Arista (2016) y Arraño Muñoz (2014) es el tipo Eficaz, sin embargo, en este estudio no se ha obtenido el prototipo de Personalidad Eficaz completo, pero a favor del mismo cabe señalar que no se ha obtenido tampoco ninguna tipología de Personalidad Ineficaz. No se mueve en los extremos, sino que se sitúa en un perfil de Personalidad Eficaz, pero con valores medios-moderados (perfil 2) e inhibidos (perfil 1).

Con respecto a los rasgos que definen el perfil 1, se considera que tienen un buen funcionamiento en Fortalezas, Demandas y Retos, mientras que en Relaciones del yo obtienen puntuaciones bajas, por lo que los adolescentes de este perfil se caracterizan por un buen autoconcepto, autorrealización académica y autoeficacia resolutiva, pero carecen de habilidades sociales. A este perfil se le ha dado el nombre de Eficaz Inhibido, y esta tipología se encuentra presente también en las investigaciones de Ramírez Fernández (2012) en adultos chilenos, en la de Bernal Ruiz (2014) y Tapia Allende (2015) en contextos universitarios chilenos, en la de Guerra Mora (2015) en población infanto-juvenil con TEA o Asperger, y por último en la de Vargas Osorio (2018) en contextos universitarios dominicanos.

Como se ha mencionado, el perfil Eficaz Inhibido es el que recoge una mayor parte de los adolescentes participantes en la investigación, lo que implica que tienen un buen funcionamiento en competencias personales y deficitario en competencias sociales. Un nivel bajo en competencias sociales en adolescentes pertenecientes a contextos de pobreza y/ o exclusión social, puede ser consecuencia de que las habilidades de relacionarse con el resto, suelen ser útiles y validas en el contexto en el crecen, pero no lo son tanto extrapolados a otros (Gómez et al., 2007).

Con respecto al segundo perfil, Eficacia Moderada este se caracteriza por valores generales de Personalidad Eficaz bajos-medios, siendo moderados para Fortalezas y Demandas del yo y bajos para Retos y Relaciones del yo. Este perfil se caracteriza porque se consideran adolescentes con un autoconcepto y autoestima aceptable, realizando atribuciones positivas de sus éxitos, lo que los lleva a una motivación y expectativas favorables, aunque expresan dificultades para el afrontamiento de los conflictos y para relacionarse con los demás de forma positiva (Guerra Mora, 2015).

Es posible que una causa para las diferencias de los perfiles obtenidos en nuestra investigación y el resto de las investigaciones de Personalidad Eficaz en adolescentes sea que la adolescencia en sí es un proceso que lleva implícito diferentes cambios físicos, psicosociales y emociones a diferentes niveles (Güemes-Hidalgo, Ceñal González-Fierro e Hidalgo Vicario, 2017).

A esto hay que sumarle que generalmente cuando el nivel educativo de los padres es bajo, no existe una actitud positiva hacia la escuela y por tanto tampoco hacia las expectativas laborales, existiendo un bajo rendimiento académico en los adolescentes (Palomar-Lever y Victorio-Estrada, 2017). Por otra parte, otra posible causa se debe a que la adquisición de las competencias personales y sociales en contextos de pobreza y/o exclusión social se realizan de forma poco asertiva (Santana Vega et al., 2018).

En función de los rasgos que definen a los adolescentes participantes en el presente estudio, se puede afirmar que se encuentra en consonancia con lo expuesto en el marco teórico, pues en ambos perfiles el nivel de competencias sociales es deficitario, aunque especialmente para el perfil 2, teniendo también este perfil una puntuación muy baja en la categoría Retos del yo, aunque este perfil cuenta con un porcentaje de la población mucho menor.

Con respecto a las variables sociodemográficas, el primer perfil tiene mayor presencia masculina (aunque casi igualado al sexo femenino), mientras que en el segundo perfil predomina el sexo femenino. En ambos perfiles predomina la nacionalidad española y el rango de edad más presente es constituido por adolescentes de 12 a 15 años.

Se pone de relieve que, en ambos perfiles, aunque de forma más determinante para el perfil 2, las competencias sociales son bajas, lo que según autores como Mata et al. (2016) y Santana et al., (2016) puede deberse a que los adolescentes en estos contextos viven la transición a la vida adulta con mayores dificultades, lo que repercute en su competencia social y en el poder afrontar de forma positiva situaciones sociales complicadas.

### 2.2.3. Perfiles de Personalidad Eficaz en adultez

Las circunstancias de dificultad por las que atraviesan este tipo de familias, así como un bajo nivel educativo de los padres y/o tutores de forma general, han contribuido a la proliferación de estudios en el ámbito nacional e internacional sobre las situaciones de vulnerabilidad y su incidencia en el desarrollo de las competencias personales y sociales (Martínez Priego et al., 2014; Egberts et al., 2015; Chaparro Caso-López et al., 2016; Kourmosi et al., 2017; Klein et al., 2018 y Nieri, 2019).

De otro lado, existe un creciente interés de la sociedad en general en indagar como se construye la personalidad en estos contextos, pues se ha detectado que la pobreza se relaciona con diferentes patologías y niveles altos de estrés (Palheta da Silva, da Costa Cunha, Soares Ramos, Ramos Pontes y da Costa Silva, 2019 y FOESSA, 2019). Al hilo, un interés extra son los perfiles familiares en contextos de pobreza y/o exclusión social, pues los estudios previos sobre Personalidad Eficaz no contemplan a esta población y establecer perfiles en familias en situación de vulnerabilidad constituye un avance en este campo de investigación, y en especial para facilitar la intervención socioeducativa.

Los perfiles resultantes en las otras investigaciones sobre Personalidad Eficaz en adultos tienen tipologías muy parecidas en cuanto a puntuaciones y diversidad, sin embargo, las obtenidas en el presente estudio son diferentes y al igual que en infancia y adolescencia resultan dos perfiles frente a las cuatro tipologías obtenidas en el resto de los estudios.

El primero de los perfiles obtenidos para los adultos participantes en nuestra investigación denominado Eficaz Inhibido, representa un 84,1% y obtiene mayores niveles de competencias personales y sociales que el perfil 2 que recibe el nombre de Eficaz Introverso con un 15,9%. Para una mayor profundización entre los perfiles obtenidos en nuestra investigación y las tipologías resultantes en las investigaciones de Personalidad Eficaz que han aplicado el mismo cuestionario que en la presente tesis doctoral, se expone la siguiente tabla comparativa:

Tabla 282.  
Perfiles, adultos

Perfiles	Presente estudio	López Pérez	Silva Concha	Ramírez Fernández
Perfil I	Eficaz Inhibido (84,1%)	Eficaz introvertido (27,74%)	Eficaz Introvertido (35,52%)	Ineficaz
Perfil II	Eficaz Introvertido (15,9%)	Ineficaz (9,24%)	Eficaz (44,73%)	Eficaz inhibido
Perfil III		Ineficaz sociable (23,44%)	Ineficacia acusada (17,10%)	Eficaz
Perfil IV		Eficaz (39,73%)	Ineficaz resolutivo (5,26%)	Ineficaz sociable

El perfil 1 en adultos tiene las mismas características y por tanto el mismo nombre que en adolescentes, es decir Eficaz Inhibido. Son adultos con un correcto funcionamiento en los factores autorrealización laboral, autorrealización social y autoestima y deficitario en cuanto al factor autoeficacia resolutiva. Este primer perfil se asemeja a las tipologías obtenidas en contextos adultos chilenos, en contextos universitarios chilenos y dominicanos y en población infanto-juvenil con Asperger o TEA.

Los resultados del perfil 1 en cuanto a un correcto desempeño con respecto a las competencias personales están en consonancia con los resultados obtenidos por Yoder y López (2013) quienes defienden que las familias en situación de pobreza y/o exclusión social son muy creativos a la hora de afrontar dificultades, por lo que la dificultad deriva no tanto de la falta de recursos sino más bien de la marginación procedente del miedo y de los sentimientos de culpa, vergüenza e impotencia, por lo que un bajo nivel de competencias sociales puede deberse al aislamiento social que sufren estas personas (Gómez et al., 2007)

Por lo que se refiere al perfil 2, las puntuaciones son moderadas en todas las categorías de las competencias personales y bajas en las competencias sociales, por lo que se le ha dado el nombre de Eficaz Introvertido (López Pérez, 2011 y Silva Concha, 2014). Este perfil se caracteriza por un buen funcionamiento en Demandas y Retos, deficitario en Fortalezas y con un nivel muy bajo en Relaciones del yo, lo que conlleva una valoración negativa de sí mismos y especialmente una baja puntuación en habilidades sociales. Este perfil coincide con las tipologías obtenidas en las

investigaciones de López Pérez (2011) en adultos españoles y Silva Concha (2014) en mayores de 60 años en contextos chilenos.

El perfil 2 lo conforma una parte pequeña de la muestra y los valores más bajos que en el perfil 1 para las competencias sociales pueden deberse a las variables sociodemográficas, pues las condiciones anteriormente descritas son más precarias que para el perfil 1. Una autoestima y autoconcepto más bajo para este perfil se relaciona con el bajo capital social de las personas que viven en situación de pobreza y exclusión social, lo que repercute en su empoderamiento (Ramírez et al., 2018)

Con relación a las características generales de los adultos participantes expuestas en los resultados del presente estudio, se puede afirmar que existe relación entre los resultados obtenidos para ambos perfiles y lo expuesto en la fundamentación teórica. Ambos perfiles tienen un nivel bajo de competencias sociales con respecto a las competencias personales, siendo estas altas para el perfil 1 y medias para el perfil 2.

Las variables sociodemográficas que discriminan más entre perfiles, son el barrio, la composición familiar y las características del hogar. La mayoría de los habitantes del perfil 2 (Eficaz introvertido) proceden de la zona 5, que es el barrio más reprimido a nivel económico y social, mientras que tiene una mayor presencia de hogares monoparentales, lo que en coalición con Moreno (2000) implica que en contextos de pobreza y exclusión social, esta condición acentúa cualquier circunstancia negativa, especialmente cuando existen carencias económicas y sociales.

En contextos de vulnerabilidad, una de las estructuras familiares que más propicia dificultad en el hogar es la de la familia monoparental, donde cualquier circunstancia negativa se acentúa, sobre todo cuando existen privaciones económicas y/o sociales, pues se hace mucho más difícil compatibilizar el trabajo familiar y profesional, empeorando aún si cabe la precariedad económica y su empobrecimiento (Moreno, 2000). Otra variable sociodemográfica que está en mayor proporción en el perfil Eficaz Introvertido y que por tanto se considera de relevancia es que dos de cada cinco hogares no tienen internet en casa, y es que como defiende Munuera Giner (2005), este hecho implica profundizar en las diferencias sociales entre las personas, conllevando también que unos desarrollen diferentes

habilidades sociales y comunicativas y otros no, por lo que las personas y colectivos que no dispongan de la formación/conexión quedan relegados de una sociedad en constante cambio.

Considerando las variables sociodemográficas en común, ambos perfiles están compuestos por una gran mayoría de mujeres de nacionalidad marroquí, seguida muy de cerca por mujeres españolas de 31 a 40 años con estudios primarios.

No obstante, y a pesar de los perfiles obtenidos en Personalidad Eficaz en familias en situación de pobreza y/o exclusión social para cada uno de los grupos de edad, la impresión que nos ofrecen los resultados de la investigación es que son tantas las variables que entran en juego en el correcto desarrollo de las competencias personales y sociales, que estas encuentran en constante evolución a través de la interacción con los diferentes agentes y factores con los que se encuentran en contacto.

Considerando la intervención como una línea de trabajo futura a esta investigación, los resultados revelados ponen el foco en las dificultades principales en cada etapa de edad en familias en situación de pobreza y/o exclusión social de nuestra muestra, lo que supone tener una fundamentación y justificación como base de la realidad, para la elaboración de una intervención socioeducativa que complemente y enriquezca las ya existentes.

En definitiva y a modo de conclusión de este apartado, las características que definen cada uno de los perfiles en infancia, adolescencia y adultez, permitirán el diseño, aplicación y evaluación de programas y proyectos de intervención socioeducativa, destinados a reforzar aquellos aspectos que permitan una mejora en las competencias personales y sociales, y por ende en su calidad de vida.

### **2.3. Relación entre las competencias personales y sociales en niños y adolescentes y sus familias**

De los resultados obtenidos en el capítulo anterior se revela que existe una correlación entre los niveles generales de Personalidad Eficaz entre los adultos (padres y tutores) y niños y también entre niños y adolescentes en las categorías de

Demandas y Retos del yo, no existiendo esta relación entre adultos y adolescentes. Es importante destacar que estas relaciones son muy bajas y aunque entre adultos y niños son totales, no es así entre niños y adolescentes existiendo exclusivamente en las dimensiones: motivación, atribución, expectativas, afrontamiento de problemas y toma de decisiones. Por otra parte, cabe resaltar también que estas relaciones se han llevado a cabo considerando cada unidad familiar y no en el conjunto de ellas.

La influencia que tiene la familia en el desarrollo del menor es innegable, como se ha puesto de relieve en el marco teórico (Borroto López, 2017; Placeres Hernández, 2017 y Oviedo et al., 2018) por lo que no es de extrañar que esta repercusión sea más evidente en niños, pues pasan más tiempo en casa con la familia. Una posible explicación por tanto a que no exista esta relación entre adultos y adolescentes puede deberse a que para los adolescentes el grupo de iguales tiene más peso (Sánchez-Quejía y Oliva, 2003).

Diferentes investigaciones como la de Martín Quintana et al (2015) destacan una fuerte relación entre las competencias personales y las habilidades comunicativas de los padres con las de los hijos, especialmente en el desarrollo personal y resiliencia, así como el estudio de Kiff et al., (2011) que revela niveles muy parecidos en cuanto a la autorregulación del miedo, de la frustración y la impulsividad entre padres e hijos. En la misma línea, una investigación detecta asociaciones bidireccionales entre padres e hijos en cuanto al afecto positivo, la negatividad y el establecimiento de límites (Klein et al., 2018).

A modo de conclusión en cuanto a la relación entre las competencias personales y sociales de padres o tutores y niños, puede destacarse que la construcción de la personalidad a grandes rasgos se relaciona no solamente con el tipo de personalidad de los padres, sino también con la familia de origen, el contexto social y cultural y la situación en la que se encuentran a nivel económico y también social (Nieri, 2019).

Por otra parte, con respecto de la relación entre niños y adolescentes en Demandas y Retos del yo, son muchos los factores que influyen y las variables que entran en juego. Sin embargo, cabe destacar que el ritmo de vida frenético de la sociedad muchas veces, y especialmente en contextos de carencia material y social, limita el tiempo que los adultos pasan con sus hijos pequeños por cuestiones

laborales, por lo que los adolescentes tienen que cuidar de sus hermanos convirtiéndose entonces en un referente para ellos (Montoya Zuluaga et al., 2016).

Concretamente las categorías en las que se encuentra relación entre adolescentes y niños son Demandas y Retos del yo, lo que Ripoll, Carrillo y Castro (2009) defienden que se debe entre otros muchos factores a que los hermanos mayores se encuentran en una constante búsqueda de autonomía e independencia, lo que motiva un cambio en la toma de decisiones, en el afrontamiento de conflictos y en la motivación y expectativas, ejemplo que en algunos casos también toman los hermanos más pequeños.

A modo de cierre y con la finalidad de dar respuesta a este último objetivo, cabe destacar que la relación entre los niveles de Personalidad Eficaz entre los miembros de una misma familia es muy baja y solo se da en algunos casos. Aunque de forma general existen coincidencias entre los niveles competencias personales y sociales, estas se dan de manera global y no entre las personas que componen una misma familia.

### **3. CONCLUSIONES**

Llegando al final y considerando los resultados obtenidos a partir de los objetivos planteados en la presente tesis doctoral, se exponen de manera detallada las conclusiones más relevantes extraídas del análisis de resultados de los datos recogidos en la investigación empírica, así como la discusión realizada. Todo ello con la finalidad de facilitar los hallazgos más significativos a los profesionales que trabajan en el tercer sector con familias en situación de pobreza y/o exclusión social en la Región de Murcia, facilitando así la comprensión de esta situación y también poder adoptar y adaptar las estrategias de intervención más adecuadas para el desarrollo de las competencias personales y sociales en este colectivo.

Estas conclusiones no pretenden ser inamovibles y mucho menos inalterables, sino más bien posibilitar el conocimiento de la situación actual de esta temática, e invitar a la reflexión, contribuyendo en la tarea científica de estudiar y divulgar una



realidad en constante cambio pero sobre todo, donde teoría y praxis vayan de la mano, dando así respuesta al objetivo general de este estudio.

El objetivo principal supone conocer las competencias personales y sociales en familias en situación de pobreza y/ exclusión social y se desglosa en cuatro objetivos específicos que suponen analizar los niveles de competencias personales y sociales en niños, adolescentes y adultos, explorar sus respectivos perfiles y conocer en qué medida se relacionan estas competencias entre los miembros de una misma familia. Es a partir de estos objetivos que surge la información a través de los tres instrumentos de recogida de información en los diferentes centros educativos de primaria y secundaria.

Estudiar las competencias personales y sociales en familias en situación de pobreza y/o exclusión social en la Región de Murcia, permite no solamente avanzar en las investigaciones sobre el constructo de Personalidad Eficaz, abriendo también su estudio en contextos vulnerables, sino que al mismo tiempo permite descubrir y favorecer las habilidades de estas personas con el fin de alcanzar las exigencias de la sociedad. Estas exigencias generalmente se traducen al ámbito académico en el caso de niños y adolescentes y laborales en cuanto a los adultos.

Por otra parte, conocer el nivel de competencias personales y sociales de estas familias, su perfil, la relación existente entre Personalidad Eficaz con las variables sociodemográficas en este contexto y la interrelación existente entre estas competencias en los miembros de una misma familia, nos aporta información muy útil para facilitar el diseño de una intervención socioeducativa que potencie el desarrollo social, cognitivo y emocional de los individuos que viven en esta situación. Todo ello considerando que esta investigación se contextualiza dentro de un marco industrial y que sus implicaciones permiten ser de utilidad para la práctica socioeducativa en este ámbito.

En este sentido, pasar de una intervención asistencialista a una intervención socioeducativa es un paso de los muchos que hay que dar para romper con las situaciones de pobreza y exclusión social. Este paso tiene una relevancia fundamental, pues el desarrollo de las competencias personales y sociales contribuye sustancialmente en la mejora de la calidad de vida de las personas. Aunque como ya

se ha expuesto anteriormente no es una solución total ni un remedio milagroso, es una solución parcial desde la perspectiva socioeducativa, una de las distintas disciplinas que entran en juego, y es que considerando que la pobreza y la exclusión social son multidimensionales el enfoque para solventar y erradicar estas situaciones debe ser también multidisciplinar

Las dimensiones que componen el constructo de Personalidad Eficaz, es decir: el autoconcepto, la autoestima, la motivación, la atribución, las expectativas, el afrontamiento de problemas, la toma de decisiones, la asertividad, la empatía y la comunicación son claves en la vida de cualquier persona y un buen funcionamiento implica garantizar un mayor éxito ante cualquier adversidad o situación.

Para dar respuesta a esta problemática desde la perspectiva socioeducativa, es necesario conocer el punto de partida de esta situación. Esto se hace posible tras recoger la percepción información de las familias participantes en esta investigación a partir de las cuales se obtienen las siguientes conclusiones:

- ❖ Analizar los niveles de competencias personales y sociales que presentan los niños, adolescentes y adultos.
- Los niños en situación de pobreza y exclusión social participantes en la investigación tienen un buen funcionamiento de las competencias personales y sociales, con puntuaciones especialmente elevadas en autoconcepto y autoestima.
- Los adolescentes de la muestra obtienen puntuaciones moderadas en las competencias personales y sociales, siendo muy positivas para las dimensiones autoconcepto y autoestima y deficitarias en competencias sociales.
- Los adultos participantes en la investigación alcanzan valores de competencias personales y sociales moderados, siendo adecuados para las categorías Fortalezas y Relaciones del yo y favorables para Demandas y Retos del yo.
- ❖ Explorar los perfiles del alumnado de niños y adolescentes en función del nivel de Personalidad Eficaz en las categorías de Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones del yo.

- Los perfiles resultantes en infancia son dos, el primero agrupa un mayor porcentaje de población y se caracteriza por un funcionamiento adecuado en todos los factores de Personalidad Eficaz, mientras que el segundo, aunque a nivel general también tiene un buen nivel de competencias personales y sociales, es deficitario en el factor autorrealización académica.
- Siguiendo con los perfiles en adolescencia, también son dos y el primero está compuesto por un mayor porcentaje de adolescentes con un nivel adecuado de Personalidad Eficaz, a excepción del factor autorrealización social que es bajo, y el segundo perfil conformado por un menor número de adolescentes, con un nivel bajo de competencias personales y sociales.
- ❖ Explorar los perfiles familiares en función de las competencias personales y sociales de padres o tutores en niños y adolescentes.
- Con respecto a los perfiles de Personalidad Eficaz en adultos, el perfil 1 está compuesto por un funcionamiento adecuado en las competencias personales y sociales, mientras que el perfil 2 se caracteriza por adultos con un nivel medio de competencias personales y bajo de competencias sociales.
- ❖ Conocer en qué medida se relaciona el nivel de Personalidad Eficaz entre los mismos miembros de una familia.
- Existe una relación, aunque pequeña entre los niveles de Personalidad Eficaz de niños y adultos.
- Por último, se revela una correlación entre los factores autorrealización académica (en el caso de adolescentes o autoestima académica con respecto los niños) y autorrealización social entre niños y adolescentes.

Existe una gran diferencia entre las competencias personales y sociales de los niños con respecto a los adolescentes y adultos, siendo más favorable para los primeros. Este hecho pone de relieve la relevancia del contexto escolar en infancia, más que para adolescentes. Finalmente, estudiar la Personalidad Eficaz en familias en situación de pobreza y/o exclusión social en los participantes de nuestra investigación permite, no solamente avanzar en los estudios de este constructo, sino que posibilita también descubrir y potenciar recursos personales y sociales que faciliten a las

personas su desarrollo, así como superar los requerimientos que les permita un empoderamiento y vivir en sociedad de manera favorable.

#### **4. LIMITACIONES Y LOGROS DE LA INVESTIGACIÓN**

Rozando casi el final de la presente tesis doctoral se considera enriquecedor y necesario realizar una autocrítica constructiva lo más objetiva posible tanto de las dificultades y limitaciones de la investigación como de los logros alcanzados. Como en cualquier proceso de investigación se han acaecido diversos inconvenientes o imprevistos que, en algunos casos han sido superados con éxito convirtiéndose en logros y fortalezas, aunque sin lugar a duda han repercutido en el planteamiento inicial. Por otra parte, y debido sobre todo a las características tan particulares de la investigación por su carácter industrial, se han cosechado una serie de logros que han supuesto una verdadera ventaja en el proceso científico.

En primer lugar con relación al marco teórico, se han sucedido una serie de trabas que de alguna forma han tenido consecuencias en la fundamentación teórica, y es que son tantas las variables que entran en juego en las competencias personales y sociales en familias en situación de pobreza y/o exclusión social que, dar respuesta a todas de forma competente desbordaría nuestra capacidad espacio-temporal, por lo que aunque en algunas ocasiones se han recogido en el marco teórico de forma superficial, se ha hecho un recorrido por los bloques fundamentales más relevantes.

En segundo lugar, metodológicamente hablando, ha habido cambios a lo largo de todo el proceso pues, tras la prueba piloto se descubren algunos hechos en los que se constata la necesidad de incluir cambios, como la introducción del cuestionario en árabe, la inclusión de un mediador intercultural de árabe, y la participación de los educadores que trabajan con las familias en todo el proceso de aplicación de los cuestionarios. Estas circunstancias que en un principio aparecen como limitaciones o dificultades de la investigación se convierten en logros al contar con la participación desinteresada de estas figuras profesionales que garantizan que la investigación se lleve a cabo con los índices de calidad previamente establecidos.

Desde esta perspectiva, la diversidad de nuestro estudio en cuanto a los diferentes instrumentos de recogida de información (niños, adolescentes, adultos y adultos en árabe) y la gran variedad de variables sociodemográficas repercuten en el resto de factores del diseño metodológico, lo que implica a su vez un mayor número de participantes, una tipología más plural de sujetos lo que a su vez supone un fortalecimiento de las conclusiones teóricas de la presente tesis doctoral.

Es evidente que la doble traducción del cuestionario de adultos del español al árabe implica otro logro, pues no solamente posibilita conocer el nivel de competencias personales y sociales, sino que también permite conocer la Personalidad Eficaz en esta población en contextos españoles, considerando la alta presencia de familias de países de origen de habla árabe. Esto supone a su vez abrir la posibilidad de evaluar las mejoras en Personalidad Eficaz tras aplicar intervenciones específicas.

Otra de las limitaciones de la investigación, se encontró con la dificultad de llegar a más familias para garantizar la representatividad de la muestra, pues debido a que se trata de un doctorado industrial se realizó exclusivamente con las familias usuarias de la Asociación Columbares. Sin embargo, ello posibilitó que la totalidad de la muestra mantuviera el rasgo distintivo de pobreza y exclusión social, que permite diferenciar esta investigación de otras precedentes sobre Personalidad Eficaz. En este mismo sentido supone un logro el alto nivel de participación de las familias, debido principalmente a que las personas que le distribuyen el cuestionario son sus educadores de referencia y su implicación en la investigación se considera ideal.

En la línea que defiende Aranda (2006), un limitación o dificultad es la derivada de recoger una realidad tan plural y rica como la que se trata a lo largo de esta investigación, más aun considerando la multiplicidad de significados del fenómeno que estudiamos, por lo que en este trabajo se aborda de forma humilde y en un intento sincero de acercarnos al conocimiento o una parte de él.

Con respecto a los logros, también cabe destacar la colaboración del equipo de investigación GOYAD que proporcionó los cuestionarios de Personalidad Eficaz, así como la predisposición a facilitar cualquier tipo de información para asegurar el buen desempeño de la investigación. Por otra parte, siguiendo en la línea de logros, el

amplio abanico de análisis estadísticos posibilitó explotar de forma amplia los datos obtenidos. Al hilo, una limitación es la escasez temporal disponible para explotar aún más todos los datos pues, debido a la gran cantidad de variables socioeconómicas incluidas en el cuestionario, y aunque se da respuestas a todos los objetivos, se considera que análisis más extensos podrían aprovechar aún más toda la información recogida.

Un logro muy importante se debe a la naturaleza de este estudio y es que tratándose de una investigación con carácter industrial y al realizarse dentro del contexto de una asociación con la que existe una vinculación también laboral con la misma, la implicación de los educadores/compañeros es mayor, así como también la de las familias que tienen la percepción del investigador más cercana y familiar y su predisposición a participar en la investigación fue absoluta.

Un logro realmente importante es haber realizado una fotografía de las competencias personales y sociales de las familias en situación de pobreza y/o exclusión social en la asociación, lo que permite a los profesionales de la intervención socioeducativa, concretamente a los educadores sociales, el conocimiento de una parcela de la realidad a tener en cuenta para adaptar las estrategias más adecuadas y aumentar en la medida de lo posible el éxito educativo.

El último de los logros que se considera de especial relevancia en la presente tesis doctoral, son las implicaciones que se desprenden de la investigación realizada, que se presentan a continuación en el siguiente subapartado.

#### **4.1. Implicaciones de la investigación**

Al tratarse de una tesis doctoral con carácter industrial, los datos obtenidos con la investigación pretenden ser de utilidad para el programa Caixa Proinfancia de la Asociación Columbares en concreto y de forma general para todas las entidades tanto públicas como privadas que realizan su trabajo con familias en situación de pobreza y/o exclusión social, por los siguientes motivos:

- Mayor conocimiento de la realidad que viven las familias en situación de pobreza y/o exclusión social.

- Información actualizada y de interés para los trabajadores de la asociación.
- Ajuste de las actuaciones en función de las necesidades que se desprenden de este estudio.
- Nuevos focos de interés en el estudio de los usuarios.
- Apertura de la posibilidad de una ampliación de la intervención no solo a los menores, sino también a las familias.
- Beneficios para las familias usuarias de la asociación al adaptarse la intervención a sus necesidades.

Gracias a todo este análisis de la realidad se pueden llevar a cabo dentro de la asociación las siguientes posibles actuaciones:

- Elaboración de un informe simple que sintetice los datos más relevantes obtenidos en la investigación para incluirlos en la memoria de actividades en el que se ha realizado la investigación.
- Organización de una sesión de conferencia mediática con los responsables del programa y representantes del organigrama de la asociación, a la que asistirán todos los educadores con la finalidad de dar a conocer los resultados obtenidos, así como delimitar posibles actuaciones a desarrollar dentro de los diversos programas que se desempeñan en dicha asociación y que puedan ser de utilidad.
- Diseño e implementación de un curso de formación permanente o continua de los educadores de la Asociación Columbares con la finalidad de ofrecer pautas educativas que contribuyan a una intervención más competente con las familias a partir de los resultados obtenidos en cuanto al correcto desarrollo de competencias personales y sociales.
- Reuniones conjuntas con los educadores para delimitar actuaciones a desarrollar con los menores y sus familias para la mejora de la Personalidad Eficaz.
- Campaña de sensibilización en contextos de pobreza y/o exclusión social con la finalidad de captar posibles usuarios para el plan de formación destinado a las familias sobre Personalidad Eficaz.

- Diseño, aplicación y evaluación del programa de formación de las familias para la mejora de la Personalidad Eficaz, empleando para ello la modalidad de taller educativo y alternando sesiones destinadas exclusivamente a progenitores y/o tutores, con sesiones donde acudan la totalidad de los miembros de la unidad familiar.
- Analizar y evaluar el impacto de estos programas en la población usuaria, así como la posible transferencia al contexto social del lugar en el que habitan.

## 5. LINEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Llegados al final de este trabajo de investigación y con el bagaje adquirido durante todo el proceso, es interesante para la comunidad científico-educativa conocer las múltiples vías de investigación que abre este trabajo y que se presentan seguidamente:

- Realizar un estudio comparativo entre familias en situación de pobreza y/o exclusión social y familias sin estas características, con la finalidad de conocer si realmente estos contextos de carencia limitan el desarrollo de las competencias personales y sociales.
- Llevar a cabo una investigación de corte cualitativo que permita una mayor comprensión de esta realidad y que posibilite un conocimiento más profundo de una situación que requiere de esfuerzos desde diferentes sectores y ámbitos de la sociedad.
- Establecer tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz en adultos, adolescentes y niños en situación de pobreza y/o exclusión social en la Región de Murcia. Comparar también las tipologías obtenidas con los resultados alcanzados en otros estudios en población sin estas características y estudiar similitudes y diferencias a través de la reflexión teórica.
- Diferenciar entre contextos de pobreza y contextos de exclusión social, pues tal y como apunta el conocimiento científico hasta la fecha, ambos fenómenos tienen consecuencias distintas en las personas y, aunque como se ha puesto de relieve en el marco teórico muchas veces van de la mano, sería interesante



investigar la Personalidad Eficaz en núcleos poblacionales marginales de la Región de Murcia, tales como viviendas sociales en los que las barreras físicas y arquitectónicas marcan mucho las diferencias con respecto al resto de la sociedad.

- Diseñar e implementar un proyecto de intervención socioeducativa que se adapte a las necesidades expuestas en la presente investigación con la finalidad de volver a aplicar el instrumento de recogida de información y conocer su evolución.
- Realizar una investigación en profundidad que permita un análisis más completo de los altos niveles de Personalidad Eficaz en infancia.
- Analizar el papel facilitador de los educadores de Caixa Proinfancia en el desarrollo de las competencias que conforman la Personalidad Eficaz.
- Elaborar un plan de actuación en una triple vertiente: educativa, preventiva y de intervención, consistente en diferentes acciones y actividades implementadas por las diferentes entidades que conforman el tercer sector y que trabajan con familias en situación de pobreza y/o exclusión social.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, M. V., y Gómez, G. (2003). Insatisfacción corporal y seguimiento de dieta. Una comparación transcultural entre adolescentes de España y México. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3(1), 9-21.
- Almagro, B. J., Sáenz López, P. y Moreno-Murcia, J. A. (2015). Perfiles motivacionales de deportistas adolescentes españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 223-231.
- Amar, J. A. (2000). Niños invulnerables. Factores cotidianos de protección que favorecen el desarrollo de los niños que viven en contextos de pobreza. *Psicología desde el Caribe*, 5(1), 96-126.
- Aranda, A. A. (2006). Análisis de la música electroacústica–género acusmático a partir de su escucha: bases teóricas, metodología de la investigación y conclusiones. *L'analyse perceptive*, 30(3), 1-16.

- Arraño Muñoz, M. (2014) *Evaluación del Constructo de la Personalidad Eficaz enriquecido con el Modelo Integrativo Supraparadigmático, en población adolescente entre 14 y 18 años* (Tesis doctoral) Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Arruabarrena, I. y De Paúl, J. (2002). Evaluación de un programa de tratamiento para familias maltratantes y negligentes y familias de alto riesgo. *Intervención Psicosocial*, 11(2), 213-227.
- Artuch-Garde, R., González-Torres, M. C., de la Fuente, J., Vera, M. M., Fernández-Cabezas, M., & López-García, M. (2017). Relationship between resilience and self-regulation: a study of Spanish youth at risk of social exclusion. *Frontiers in psychology*, 8(1), 1-11.
- Baeza Martín, R. (2015). *La personalidad eficaz en pacientes con síntomas ansioso-depresivos* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Bernal Ruiz, F. (2014) *Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en contextos universitarios chilenos. Análisis de diferencias con muestras universitarias españolas* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Bolaños Mayorga, E., Aguilar Aguilar, L., y Chacón Vargas, R. (2018). Fracaso Escolar Masivo. *RedPensar*, 5(2), 1-15
- Borroto López, L. (2017). Cultura y formación de la personalidad en la primera infancia. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 5(2), 34-39.
- Bolognini, M., Plancherel, B., Bettschart, W., y Halfon, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19(3), 233-245.
- Burns, R.B. (1990). *El Autoconcepto. teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Madrid: Ediciones EGA.
- Cairns, E., McWhirter, L., Duffy, U., y Barry, R. (1990). The stability of self- concept in late adolescence: gender and situational effects. *Personality and Individual Differences*, 11(9), 937-944.
- Cánepa, E. T. (2016). Recuerdos de la infancia. Las experiencias tempranas y la epigenética. *Química Viva*, 15(1), 13-19.

- Cardozo-Rusique, A. A., Martínez-González, M. B., Peña-Leiva, A. A., Avedaño-Villa, I., y Crissien-Borrero, T. J. (2019). Factores psicosociales asociados al conflicto entre menores en el contexto escolar. *Educação & Sociedade*, 40(1) 1-20.
- Castaño Duque, G. A., Calderón Hernández, G., y Posada Bernal, R. (2014). Perfiles y tipologías del investigador en administración en Colombia y su producción científica. *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 24(2), 45-57.
- Ceniceros Estevez, J. C. y Oteo Antuñano, E. (2003). *Orientación sociolaboral basada en itinerarios*. Madrid: Fundación Tomillo.
- Cervini, R., Dari, N., y Quiroz, S. (2016). Estructura familiar, tamaño de la familia y el rendimiento en matemática y lectura: análisis comparativo entre países de América Latina. *Perfiles educativos*, 38(1), 12-31.
- Chaparro Caso-López, A. A., González Barbera, C. y Caso Niebla, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 53-68.
- Cortés Luengo, V.M. (2016) *Tipologías modales multivariadas en personalidad eficaz en población infantil de 8 a 12 años: estudio comparativo entre población chilena y española* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Cruz Piñeiro, R., Vargas Valle, E. D., Hernández Robles, A. K., y Rodríguez Chávez, Ó. (2017). Adolescentes que estudian y trabajan: factores sociodemográficos y contextuales. *Revista mexicana de sociología*, 79(3), 571-604.
- Cruz, A. G. (2016). Familia, educación y la construcción de la identidad y del autoconcepto en niños escolares. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 2(3), 40-46.
- Cyrulnik, B. (2013). *Los patitos feos. La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida*. España: Debolsillo
- Dapelo Pellerano, B., Marcone Trigo, R., Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., y Fernández Zapico, A. (2006). Adaptación chilena del cuestionario de personalidad eficaz para adolescentes. *Psicothema*, 18(1), 130-134.
- Deza Villanueva, S. L. (2015). Factores de riesgo y protección en niños y adolescentes en situación de pobreza de instituciones educativas en Villa, El Salvador. *Avances en Psicología*, 23(2), 231-240.

- Di Giusto Valle, 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, Oviedo.
- Di Giusto Valle, C., Martín, M. E., Arnaiz, A., y Guerra, P. (2014). Competencias personales y sociales en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66(1), 89-104.
- Di Giusto, C., Martín Palacio, M.E. y Martín del Buey, F. (2009). Evaluación de competencias básicas personales. *INFAD, Revista de Psicología*, 2(1), 643-652.
- Díaz, A. A., Bacallao Gallestey, J., Vargas-Machuca, R., y Aguilar Velarde, R. (2017). Desarrollo infantil en zonas pobres de Perú. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 41(1), 1-8.
- EAPN. (2019). *Informe AROPE sobre el estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2008-2017*. (8): Recuperado de:  
[https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe\\_AROPE\\_2018.pdf](https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2018.pdf)
- Egberts, M. R., Prinzie, P., Deković, M., de Haan, A. D. & çvan den Akker, A. L. (2015). The between child personality and perceived parenting: Mediation by parental sense of competence. *Personality and Individual Differences prospective relationship*, 77(1), 193-198.
- Esanola, I., Goñi, A. y Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica* 13(1), 69-96.
- Escarbajal Frutos, A., Sánchez, M., Guirao, I. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 9(1), 31-46.
- FOESSA. (2019). *VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España* (8). Recuperado de: <https://www.foessa.es/viii-informe/>
- Fueyo Gutiérrez, E., Martín Palacio, M.E. y Dapello Pellerano, B. (2010). Cuestionario de evaluación de la Personalidad Eficaz en segundo y tercer ciclo de educación primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 5(2), 35-50.

- Gaeta González, M. L., y Cavazos Arroyo, J. (2017). Autoconcepto físico y académico en niños de contextos marginados en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 114-124.
- Gaeta, M. y Cavazos, J. (2017). Autoconcepto físico y académicos en niños de contextos marginados en México. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 19(2), 114-124.
- García Perales, R., y Jiménez Fernández, C. (2019). Relación entre repetición de curso, rendimiento académico e igualdad en educación: Las aportaciones de PISA. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(1). 84-108.
- Gigli, A., Demozzi, S. y Pina Castillo, M. (2019). La alianza educativa escuela/familia y los grupos de chat de padres: una mirada a la situación italiana. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 15-30.
- Gomáriz Vicente, M.A., Martínez-Segura, M.J. y Parra Martínez, J. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 45-60.
- Gómez Masera, R. (2012). *Evaluación de la Personalidad Eficaz en Población Universitaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.
- Gómez, E., Muñoz, M. M., y Haz, A. M. (2007). Familias multiproblemáticas y en riesgo social: características e intervención. *Psykhé*, 16(2), 43-54.
- González Mazo, Y. I., Mejía Ruiz, L. A., y Muñoz Palacio, Y. P. (2019). Calidad de vida: la familia como una posibilidad transformadora. *Poiésis*, 36(1), 98-110.
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal, M., y Hidalgo, M. (2017). Pubertad y adolescencia. *ADOLESCERE: Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 5(1), 7-22.
- Guerra Mora, P. (2015). *Evaluación e intervención de competencias personales y sociales: la personalidad eficaz en población infanto-juvenil con síndrome de Asperger* (Tesis doctoral) Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Guerrero Tomás, R (2017) *La personalidad eficaz en adolescentes diagnosticados de trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)* (Tesis doctoral). Universidad de Burgos, Burgos.

- Guerrero, M.D., Hoffmann, M.D & Munroe-Chandler, K.J. (2016). Children's Active Play Imagery and Its Association with Personal and Social Skills and Self-Confidence. *Journal of Imagery Research in Sport and Physical Activity*, 11(1), 47-51.
- Gutiérrez Carmona, M., y López, J. E. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58.
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I., y Barrica, J. M. (2017). Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111-117.
- Hay, I., & Ashman, A. F. (2003). The development of adolescents' emotional stability and general selfconcept: the Interplay of parents, peers, and gender. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 77-91.
- Hergovich, A., Sirsch, U., & Felinger, M. (2004). Gender differences in the self-concept of preadolescent children. *School Psychology International*, 25(2), 207-222.
- Herrera Torres, L., Al-Lal Mohand, M., y Mohamed Mohand, L. (2017). Rendimiento escolar y autoconcepto en educación primaria. Relación y análisis por género. *Revista INFAD de psicología*, 1(1), 315-326.
- Hincapié Guarín, L. M., Montoya Londoño, D. M. y Dussan Lubert, C. (2016). Caracterización del autoconcepto en niños y niñas en situación de desplazamiento en Mocoa, Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 118-132.
- Kiff, C. J., Lengua, L. J. & Zalewski, M. (2011). Nature and nurturing: Parenting in the context of child temperament. *Clinical child and family psychology review*, 14(3), 251.
- Klein, M. R., Lengua, L. J., Thompson, S. F., Moran, L., Ruberry, E. J., Kiff, C. & Zalewski, M. (2018). Bidirectional relations between temperament and parenting predicting preschool-age children's adjustment. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(1), 113-126.
- Kourmosi, N., Salagianni, M., Merzakou, K, Tzvara, C. & Koutras, V. (2017). Evaluation of the "Steps for Life" Personal and Social Skill Greek -Curriculum. *Creative Education*, 8(1), 1912-1940.

- Lacunza, A.B. (2010). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicología, Cultura y Sociedad*, 10(2), 231-248.
- Lastre Meza, K., López Salazar, L.D. y Alcázar Berrío, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115.
- Lau, S. (1990). Crisis and Vulnerability in Adolescent development. *Journal of youth and adolescence*, 19(2), 111-131.
- Laverde Rojas, H., Gómez Ríos, J. J., y Sellamén Garzón, A. (2019). Pobreza en la infancia: enfoques y aproximaciones conceptuales. *Equidad y Desarrollo*, 33(1), 63-87.
- Longas Mayayo, J., Cusó Parcerisas, I., de Querol Duran, R., y Riera Romaní, J. R. (2016). Análisis de factores de apoyo a trayectorias de éxito escolar en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad social en España. Un estudio de casos múltiples. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(2), 107-127.
- Longas, J., de Querol, R., Ciraso-Calí, A., Riera, J., y Úcar, X. (2018). Redes de acción socioeducativa contra la pobreza infantil. Evaluación de la percepción de impacto del programa CaixaProinfancia. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 2(1), 109-126.
- López Pérez, J.M. (2011) *Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en población adulta de 30 a 60 años* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Maqueira Caraballo, C. C., Brito Taboada, E., Recalde Ayona, V., Arévalo Suquitana, J.A., Sáenz Gavilanes, J.V., Sandoval Jaramillo, M.L. (2017). Tendencias y manifestaciones del temperamento. Relación con el desempeño social y físico-deportivo en estudiantes. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 36(2), 127-137.
- Marín Iral, M. P., Quintero Córdoba, P. A., y Rivera Gómez, S. C. (2019). Influencia de las relaciones familiares en la primera infancia. *Poiésis*, 36(1), 164-183.
- Martín del Buey, F., Fernández Zapico, A., Morís, J., Marcone Trigo, R., y Dapelo Pellerano, B. (2004). Evaluación de la personalidad eficaz en contextos

- educativos: primeros resultados. *Revista de Orientación Educacional*, 33(4), 79-101.
- Martín Palacio, M.E., Cedeira Costales, J.M. y Pizarro Ruíz, J.P. (2011). Adaptación de un cuestionario de personalidad eficaz en personas con discapacidad física. *Educación y Diversidad*, 5(2), 37-50.
- Martín, M.E., Castellanos, S. y García. M.S. (2012). La personalidad eficaz y los modelos de enseñanza: un estudio comparativo entre alumnos españoles y estadounidenses. *Aula abierta*, 40(1), 115-128.
- Martínez, F. y Carmona, G. (2009). Aproximación al concepto de “competencias emprendedoras”: Valor social e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 82-98.
- Martínez García, J. S., y Molina Derteano, P. (2019). Fracaso escolar, crisis económica y desigualdad de oportunidades educativas: España y Argentina. *Revista de Sociología*, 104(2), 270-303.
- Martínez Priego, C., Anaya Hamue, M. E. y Salgado, D. (2014). Desarrollo de la Personalidad y virtudes sociales: relaciones en el contexto educativo familiar. *Educación y Educadores*, 17(3), 447-467.
- Mata, S., Conrado-Montes, M., y Calero, M. D. (2016). Sociabilidad y problemas de conducta en Adolescentes con riesgo de exclusión social. *Psicología Conductual*, 24(1), 127-140.
- Mata, S., Gómez-Pérez, M. M., y Calero, M. D. (2018). Resolución de problemas interpersonales en niños en exclusión social: Valoración de un programa de entrenamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 107-116.
- Mendo-Lázaro, S., León del Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo del Río, M. I. y Palacios-García, V. (2016). Evaluación de las habilidades sociales de estudiantes de Educación Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 139-156.
- Mendoza Ramos, L. R. (2015). *Relación entre estrategias de afrontamiento familiar y redes personales de individuos residentes en una comunidad en contexto de pobreza* (Tesis de postgrado) Universidad del Norte, Colombia.
- Menéndez Álvarez-Dardet, S., Hidalgo García, M. V., Jiménez García, L., Lorence Lara, B. y Sánchez Hidalgo, J. (2010). Perfil psicosocial de familias en situación de riesgo. Un estudio de necesidades con usuarias de los Servicios Sociales



- Comunitarios por razones de preservación familiar. *Anales de Psicología*, 26(2), 378-389.
- Munuera Giner, F. (2005). Nuevas tecnologías y exclusión: hay vida más allá de Internet. *Revista de Medios y Educación*, 26(1), 69-78.
- Nieri, L. P. (2017). Relación entre la sensibilidad paterna y los estilos de apego, la personalidad y la capacidad empática, según variables sociodemográficas. *Psicología desde el Caribe*, 34(1), 1-15.
- Núñez Medina, G., López Arévalo, J. A., y Jiménez Acevedo, H. M. (2016). Pobreza, estructura familiar y cohesión social en municipios de Chiapas. *Economía UNAM*, 13(3), 96-111.
- Palheta da Silva, Í. C., da Costa Cunha, K., Soares Ramos, E. M. L., Ramos Pontes, F. A., & da Costa Silva, S. S. (2019). Estresse parental em famílias pobres. *Psicologia em Estudo*, 24(1), 1-17.
- Palomar-Lever, J., y Victorio-Estrada, A. (2017). Expectativas educativas de adolescentes mexicanos en condiciones de pobreza. *Revista de psicología* 26(1), 54-64.
- Palomar Lever, J., y Lanzagorta Piñol, N. (2005). Pobreza, recursos psicológicos y movilidad social. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37 (1), 9-45.
- Perez-Padilla, J., y Álvarez-Dardet, S. M. (2016). El estrés parental como predictor de la sintomatología psicológica en madres de familias en riesgo. *Psicología Conductual*, 24(1), 51-71.
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). Character strengths and virtues: a handbook and classification. En C. Selimman. *Open mindedness. Judgment, Critical Thinging* (pp. 143-159). Washington: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Pizarro Ruiz, J.P. (2012) *Evaluación de competencias personales y sociales en contextos de educación primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Ramírez Fernández, E. (2013). *Tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz en población adulta chilena de 30 a 60 años* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.

- Ramírez-Martínez, C., Martínez-Becerra, L. M., y Calderón, L. K. (2016). Capital Social y Empoderamiento en mujeres para disminución de pobreza en Colombia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 21(6), 693-708.
- Ramos Rangel, Y., y González Valdés, M. Á. (2017). Un acercamiento a la función educativa de la familia. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1), 100-114.
- Retuerto Santillán, J. R. (2019). *Estrategias de afrontamiento y violencia escolar en adolescentes de 3ro a 5to de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Carmen de la Legua-Reynoso, 2018*. (Tesis de pregrado). Universidad Cesar Vallejo, México.
- Revuelta Revuelta, L., Rodríguez Fernández, A., de Azúa Ormaza, U. R., y Ramos-Díaz, E. (2016). Autoconcepto multidimensional: medida y relaciones con el rendimiento académico. *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa*, 2(1), 555-564
- Ribes-Iñesta, E. (2009). La personalidad como organización de los estilos interactivos. *Revista Mexicana de Análisis de la conducta*, 16(1), 7-24.
- Ripoll, K., Carrillo, S., y Castro, J. A. (2009). Relación entre hermanos y ajuste psicológico en adolescentes: los efectos de la calidad de la relación padres-hijos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 125-142.
- Rodríguez, G., Camacho, J., Rodrigo, M. J., Martín, J. C. y Máiquez, M. L. (2006). Evaluación del riesgo psicosocial en familias usuarias de servicios municipales. *Psicothema*, 18(2), 200-206.
- Ruiz Vázquez, A., García Campos, T., Padrós Blázquez, F., y Sahagún Padilla, M. Á. (2017). Personalidad, valores y motivación criminal del sicario en México. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 18(1), 85-96.
- Salazar-Farfán, M. (2017). Padres de niños con discapacidad. Relación y diferencias entre inteligencia emocional y resiliencia. *Revista de Investigación y Casos en Salud*, 2(3), 156-162.
- Sánchez García-Arista, M.L. (2016) *Competencias personales y sociales en alumnos adolescentes y su relación con su afrontamiento de conflictos* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

- Sánchez-Queija, I., y Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 71-86.
- Santana Vega, L. E., Alonso Bello, E., y Feliciano García, L. (2016). La inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión social. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 61-75.
- Santana Vega, L. E., Alonso Bello, E., y Feliciano García, L. (2018). Trayectorias laborales y competencias de empleabilidad de jóvenes nacionales e inmigrantes en riesgo de exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 355-369.
- Santana Vega, L. E., Delgado Garcés, Y., y Feliciano García, L. (2018). Incidencia del entorno en el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes en riesgo de exclusión. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 20(1), 7-22.
- Serrano Martínez, C. (2016). Educación y entorno en la infancia. Ingredientes clave en el desarrollo del pensamiento creativo. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 5(1), 67-84.
- Silva Concha, S. (2014). *Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en población chilena mayor de 60 años* (Tesis doctoral). Universidad de Burgos, Burgos.
- Silva, C. y Martínez-Guzmán, M. L. (2017). El self adolescente desde la perspectiva contextual: pobreza, viviendas sociales, apoyo parental y participación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 117-130.
- Subirats, J., Riba, C., Giménez, L., Obradors, A., Giménez, M., Queralt, D., Bottons P. y Rapoport, A. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Taberero, C., Serrano, A., y Mérida, R. (2017). Estudio comparativo de la autoestima en escolares de diferente nivel socioeconómico. *Psicología Educativa*, 23(1), 9-17.
- Tapia Allende, R. (2015) *Personalidad Eficaz e inteligencia emocional en contextos universitarios chilenos* (Tesis doctoral). Universidad de Burgos, Burgos.
- Undurraga, C., y Avendaño, C. (2011). Dimensión psicológica de la pobreza. *Psykhé*, 6(1). 57-63.

- Vargas Osorio, C. (2017). *Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz y competencias emocionales en universitarios de República Dominicana* (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Velázquez Valadez, G., Lechuga Rodríguez, E., y Allier Campuzano, H. (2019). Análisis macroeconómico del programa oportunidades, como una opción para reducir la pobreza: un enfoque educativo. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera: División de Ciencias Económicas y Sociales*, 12(2), 1-40.
- Yoder, J. y López, A. (2013). Parent's Perceptions of Involvement in Children's Education: Findings from a qualitative study of public housing residents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 30(5), 415-433.

# **CAPÍTULO V**

Mención internacional

Se nel cammino della vita hai acceso anche soltanto una fiaccola nell'ora buia  
di qualcuno, non hai vissuto invano.

*Madre Teresa di Calcutta*

## INTRODUZIONE

Per quanto riguarda la giustificazione di questa indagine, vi sono diversi punti di interesse. Da un lato, è necessario cercare la conoscenza che integri la teoria e la prassi, specialmente nei settori dell'esclusione sociale e della povertà, poiché le risposte da dare non dovrebbero essere sollevate dal lato degli educatori ed educatrici, ma ascoltando attentamente la domanda dell'altro. Educare è rispondere alla domanda dell'altro, laddove ogni atto educativo è necessariamente dato in un determinato momento e luogo, nel contesto di una tradizione e di una cultura (Ortega Ruiz, 2013). Pertanto, è considerato di vitale importanza conoscere il più possibile, non solo quale sia la domanda posta, ma soprattutto, qual è il contesto sociale ed economico circoscritto a questa domanda.

In questo senso, conoscere il contesto delle famiglie in situazioni di povertà e/o esclusione sociale, analizzare diverse realtà sociali ed economiche, nonché valutare le capacità personali e sociali, studiare il rapporto tra queste variabili socioeconomiche e le competenze personali e sociali di membri diversi di una famiglia, costituisce uno dei punti di interesse di questa ricerca che ha un carattere fortemente *industriale* poiché si realizza all'interno di un contesto lavorativo specifico, ossia l'Associazione Columbares. Queste premesse sono poste al centro della ricerca e ne sono la vera motivazione, poiché il problema della ricerca è definito intorno a loro.

La metodologia di qualsiasi studio risponde al problema della ricerca e il feedback tra teoria e pratica nel campo dell'educazione è di fondamentale importanza. Lewin (1946) propone di combinare teoria e pratica con la ricerca-azione attraverso un'analisi del contesto e che dà la priorità alle azioni, tenendo conto degli interessi comuni per la trasformazione della realtà umana.

Per quanto riguarda le ragioni che muovono questo studio, la mancanza di informazioni sull'oggetto della ricerca è considerata una delle più rilevanti, dal momento che i dati disponibili e ricorrenti sulle famiglie in povertà e/o l'esclusione sociale nella Regione di Murcia, e in Spagna in generale, si concentrano principalmente sugli aspetti economici, tralasciando le caratteristiche della

personalità, come le competenze personali e sociali, ignorando la loro grande importanza ed il ruolo fondamentale che possono giocare per l'individuo come singolo e nella società. Indagare su queste competenze, permette di ottenere dati potenzialmente molto utili per consentire ai diversi enti e organizzazioni che lavorano con queste famiglie, di pianificare ed intervenire in modo più efficace e vicino alla realtà.

Attualmente non esistono ricerche sperimentali nella regione di Murcia incentrate sullo studio della Personalità Efficace che contempla come unità di analisi contestuale tutti i membri delle famiglie in situazione di povertà e/o esclusione sociale, il tutto da una prospettiva socioeconomica ed educativa. Pertanto, la pratica socio-educativa viene solitamente condotta senza una diagnosi preventiva della situazione reale, rendendo quindi necessaria un'indagine a questo proposito. Gli studi nei contesti di esclusione sociale in genere parlano delle carenze e delle difficoltà di integrazione, ignorando le caratteristiche personali e concentrandosi solo su quelle sociali e strutturali. In questo senso, lo studio qui proposto sulla Personalità Efficace intende rispondere in modo competente a una maggiore conoscenza delle capacità personali e sociali in contesti di esclusione, necessaria per ottenere una diagnosi completa di tutti i fattori che coinvolgono le famiglie in una situazione di povertà e/o esclusione sociale.

Una delle indagini più importanti attualmente in corso nella regione di Murcia su questa disciplina è condotta dall'EAPN (European Anti Poverty Network) da un team di ricercatori dell'Università di Murcia. Si tratta del progetto di ricerca "Condizioni di vita e benessere sociale della popolazione a rischio di povertà ed esclusione sociale nella regione di Murcia", condotto da Losa, Esteban, Gadea, García, Martínez e Sánchez (2017), e finanziato da parte del Ministero della famiglia e delle pari opportunità. Questo progetto si concentra su quattro questioni principali (di tipo economico, giuridico, sociale ed urbano). Tuttavia esiste un divario nello studio dell'istruzione, aspetti di base della personalità come le competenze personale e sociale, che sono così importanti da garantire un minimo non solo a livello di benessere individuale, ma anche sociale.



Il punto di partenza della ricerca emerge quindi dall'importanza delle competenze personali e sociali in generale, soprattutto quando si tratta di famiglie che vivono in contesti di povertà ed esclusione sociale, dove conoscere queste competenze può essere molto utile per l'intervento che viene effettuato da entità diverse si adatta alle sue reali esigenze e punta al successo.

Esistono diversi studi sulle competenze personali e sociali in contesti normalizzati in diverse fasce di età (Pizarro Ruiz, 2012, con bambini, Sánchez García-Arista, 2016, con adolescenti e López Pérez, 2011, con adulti), tuttavia sono scarsi quando si tratta di contesti vulnerabili, pertanto, si ritiene che vi sia una lacuna nell'analisi della personalità effettiva nelle popolazioni a rischio di esclusione socio-educativa.

Non c'è teoria senza pratica, né pratica senza teoria, o almeno uno non può parlare rigorosamente quando non c'è feedback tra i due. Sarebbe assurdo svolgere pratiche educative con le famiglie in situazioni di povertà e/o esclusione sociale senza prima studiare e conoscere la loro realtà e, allo stesso modo, dovrebbe essere superfluo sviluppare la teoria senza tener conto della pratica o della situazione attuale delle famiglie.

In questo modo, entrambi i focus di conoscenza, teoria e pratica diventano fonti essenziali da cui discutere e giustificare le ragioni che supportano la necessità e la fattibilità dello studio da svolgere.

Questa tesi di dottorato è strutturata in sei capitoli, oltre agli allegati e alla bibliografia inclusi in ciascuna sezione.

Il primo capitolo definisce il quadro teorico in cui si contestualizza la questione delle competenze personali e sociali nelle famiglie in situazioni di povertà e/o esclusione sociale nella regione di Murcia.

Il secondo capitolo si riferisce alla progettazione metodologica della ricerca, in cui viene evidenziato il contesto della ricerca, nonché i partecipanti, gli obiettivi, gli strumenti e, in definitiva, l'intero processo di ricerca attraverso la scelta dello strumento, il test pilota, la formazione degli educatori, fino all'applicazione degli strumenti di raccolta delle informazioni.

Il terzo capitolo comprende l'analisi dei risultati attraverso i dati ottenuti dagli strumenti applicati alle famiglie divise per fasce di età: bambini, adolescenti e adulti in condizioni di povertà e/o esclusione sociale.

Nel quarto capitolo viene effettuata la discussione dei principali risultati ottenuti dall'analisi precedente, tenendo conto dei riferimenti bibliografici esistenti inclusi nel quadro teorico.

Per quanto riguarda il quinto capitolo, vengono presentate le conclusioni, le implicazioni e le prospettive di ricerca future derivate dai risultati presentati e dalle conclusioni delineate dalla ricerca svolta.

Infine, nel sesto capitolo relativo alla menzione internazionale, vengono riproposte l'introduzione e le conclusioni, tradotte in italiano, in modo da poter ampliare ulteriormente il numero di possibili fruitori di questo studio.

## **CONCLUSIONI**

Considerando i risultati ottenuti dagli obiettivi stabiliti in questa tesi di dottorato, vengono presentate in dettaglio le conclusioni più rilevanti tratte dall'analisi dei risultati dei dati raccolti in questa indagine sperimentale, così come la discussione svolta. Tutto ciò al fine di facilitare i risultati più significativi per i professionisti che lavorano nel terzo settore con le famiglie in condizioni di povertà e/o esclusione sociale nella regione di Murcia, facilitando così la comprensione di questa situazione e consentendo di adottare ed adattare le strategie di intervento più appropriate per lo sviluppo delle capacità personali e sociali in questo gruppo.

Queste conclusioni non intendono essere né categoriche, né tantomeno immutabili, ma piuttosto hanno l'obiettivo di incrementare la conoscenza sulla situazione attuale e invitare alla riflessione, contribuendo al compito scientifico di studiare e rivelare una realtà in costante cambiamento ma soprattutto dove la teoria e la pratica vanno della mano, rispondendo così all'obiettivo generale di questo studio.

L'obiettivo principale di questa ricerca è conoscere le competenze personali e sociali nelle famiglie in situazioni di povertà e/o esclusione sociale. Tale obiettivo è stato suddiviso in quattro obiettivi specifici che coinvolgono l'analisi dei livelli di competenze personali e sociali in bambini, adolescenti e adulti, esplorando i loro rispettivi profili e individuando fino a che punto queste competenze sono correlate tra i membri della stessa famiglia. È da questi obiettivi specifici che nasce l'informazione attraverso i tre strumenti per la raccolta di informazioni nelle diverse scuole primarie e secondarie.

Lo studio delle competenze personali e sociali nelle famiglie in situazioni di povertà e/o esclusione sociale nella regione di Murcia, consente non solo il progredire della ricerca sul costrutto della personalità efficace (aprendo anche il suo studio in contesti vulnerabili), ma allo stesso tempo permette di scoprire e favorire le capacità di queste persone al fine di soddisfare le esigenze della società. Questi requisiti si traducono generalmente in ambito accademico nel caso di bambini e adolescenti e lavorano negli adulti.

D'altra parte, conoscere il livello delle competenze personali e sociali di queste famiglie, il loro profilo, la relazione tra la Personalità Efficace con le variabili sociodemografiche in questo contesto e l'interrelazione tra queste competenze nei membri della stessa famiglia, ci fornisce informazioni molto utili per facilitare la progettazione di un intervento socioeducazionale volto a migliorare lo sviluppo sociale, cognitivo ed emotivo degli individui che vivono in questa situazione. Tutto ciò considerando che questa ricerca è contestualizzata in un quadro industriale e che le sue implicazioni devono essere utili per la pratica socio-educativa in questo settore.

In questo senso, passare da un intervento di *welfare* a un intervento socio-educativo è un passo da compiere per spezzare le situazioni di povertà ed esclusione sociale. Questo passaggio ha una rilevanza fondamentale, poiché lo sviluppo di competenze personali e sociali contribuisce sostanzialmente al miglioramento della qualità della vita delle persone. Sebbene, come precedentemente affermato, non sia una soluzione totale o un rimedio miracoloso, è una soluzione parziale dal punto di vista socio-educativo, una delle molte discipline che entrano in gioco e che

considerando che la povertà e l'esclusione sociale sono multidimensionali l'approccio per risolvere e sradicare queste situazioni deve essere multidisciplinare

Le dimensioni che compongono il costrutto della Personalità Efficace, ovvero: concetto di sé, autostima, motivazione, attribuzione, aspettative, gestione dei problemi, processo decisionale, assertività, empatia e comunicazione sono fondamentali nella vita e il corretto funzionamento di ogni persona significa garantire un maggiore successo di fronte a qualsiasi avversità o situazione.

Per rispondere a questo problema dal punto di vista socio-educativo, è necessario conoscere il punto di partenza di questa situazione. Ciò diventa possibile dopo aver raccolto informazioni sulle famiglie che partecipano a questa ricerca, da cui si evincono le seguenti conclusioni:

- ❖ Analizzare i livelli di competenze personali e sociali presentati da bambini, adolescenti e adulti.
  - I bambini in situazioni di povertà ed esclusione sociale che partecipano alla ricerca hanno un buon funzionamento delle competenze personali e sociali, con punteggi particolarmente alti in concetto di sé e autostima.
  - Gli adolescenti del campione ottengono punteggi moderati nelle competenze personali e sociali, essendo molto positivi per il concetto di sé e le dimensioni di autostima e i deficit nelle abilità sociali.
  - Gli adulti che partecipano alla ricerca raggiungono valori moderati di abilità sociali e sociali, essendo adatti alle categorie Punti di forza e Relazioni del sé e favorevoli alle Richieste e alle Sfide del sé.
- ❖ Esplorare i profili degli studenti di bambini e adolescenti in base al livello di Personalità Efficace nelle categorie di Punti di forza, Richieste, Sfide e Relazioni del Sé.
  - I profili risultanti nell'infanzia sono due: il primo, che raggruppa una percentuale più alta di popolazione, è caratterizzato da un corretto funzionamento in tutti i fattori di Personalità Efficace; il secondo è carente di fattore di sé accademico, sebbene abbia, a livello generale, un buon livello di competenze personali e sociali.

- Anche i profili delineati nell'adolescenza sono due: il primo, composto da una percentuale più alta di adolescenti, ha un livello adeguato di Personalità Efficace, ad eccezione di un basso fattore di autorealizzazione sociale; il secondo profilo è costituito da un numero inferiore di adolescenti che manifestano un basso livello di competenze personali e sociali.
- ❖ Esplorare i profili familiari basati sulle competenze personali e sociali di genitori o tutori di bambini e adolescenti.
- Per quanto riguarda i profili di Personalità Efficace negli adulti, il profilo 1 è composto da un adeguato funzionamento delle competenze sia personali che sociali, mentre il profilo 2 è caratterizzato da adulti con un livello medio di competenze personali e scarse competenze sociali.
- ❖ Conoscere fino a che punto il livello di Personalità Efficace è correlato tra gli stessi membri di una famiglia.
  - Esiste una relazione, sebbene piccola, tra i livelli di Personalità Efficace di bambini e adulti.
  - Viene rivelata una correlazione tra i fattori di autorealizzazione accademica (nel caso degli adolescenti o autostima accademica nei confronti dei bambini) e l'autorealizzazione sociale tra bambini e adolescenti.

C'è una grande differenza tra le competenze personali e sociali dei bambini rispetto a quelle degli adolescenti e degli adulti, essendo più favorevole per i primi. Questo fatto evidenzia la rilevanza dei contesti scolastici nell'infanzia, piuttosto che per gli adolescenti. Infine, lo studio della Personalità Efficace nelle famiglie in situazioni di povertà e/o esclusione sociale nei partecipanti alla nostra ricerca consente non solo il progredire degli studi su questo tema, ma anche di scoprire e migliorare le risorse personali e sociali delle persone coinvolte, consentendone il pieno sviluppo e di superare i requisiti necessari per vivere nella società.



# **CAPÍTULO VI**

ANEXOS

Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla. Viajaron al sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando. Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre:

– ¡Ayúdame a mirar!”

*Eduardo Galeano*



## ANEXO I: CARACTERÍSTICAS GENERALES CPE-PRIMARIA

CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ-PRIMARIA (CPE-P/8-12/E)	
<b>Autores:</b>	Dra. Eva Fueyo Gutiérrez, Dra. María Eugenia Martín Palacio y Dra. Bianca Dapelo Pellerano.
<b>Año:</b>	2010
<b>Número de ítems:</b>	22
<b>Fiabilidad:</b>	en alfa de Cronbach de .85
<b>Administración:</b>	auto aplicación individual o colectiva.
<b>Duración:</b>	15 minutos aproximadamente, aunque no es el tiempo límite.
<b>Aplicación:</b>	niños de 8 a 12 años
<b>Normas de corrección:</b>	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.
<b>Dimensiones:</b>	<p><u>Autoestima (A.)</u> = 7 ítems</p> <p><u>Autorrealización Académica (A. A.)</u> = 4 ítems</p> <p><u>Autoeficacia Resolutiva (A.R.)</u> = 7 ítems</p> <p><u>Autorrealización Social (A.S.)</u> = 4 ítems</p>


## ANEXO II: CARACTERÍSTICAS GENERALES CPE-ADOLESCENTES

<b>CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ-EDUCACIÓN SECUNDARIA (CPE-Es/Ch)</b>	
<b>Autores:</b>	Dra. Bianca Dapelo Pellerano, Dr. Rodolfo Marcone Trigo, Dr. Francisco Martín del Buey, Dra. María Eugenia Martín Palacio y Dra. Ana Fernández Zapico.
<b>Año:</b>	2006
<b>Número de ítems:</b>	23
<b>Fiabilidad:</b>	en alfa de Cronbach de .85
<b>Administración:</b>	auto-aplicación individual o colectiva.
<b>Duración:</b>	15 minutos aproximadamente, aunque no es el tiempo límite.
<b>Aplicación:</b>	Adolescentes de 12 a 20 años.
<b>Normas de corrección:</b>	se obtienen las puntuaciones en la propia hoja. Se calcula el sumatorio de cada columna que corresponde al sumatorio de cada subdimensión.
<b>Dimensiones:</b>	<p><u>Autoestima (A.)</u> = 1, 4, 7 y 14</p> <p><u>Autorrealización Académica (A. A.)</u> = 2, 5, 8, 11, 16, 18, 20 y 22</p> <p><u>Autoeficacia Resolutiva (A.R.)</u> = 6, 9, 12, 15 y 17</p> <p><u>Autorrealización Social (A.S.)</u> = 3, 10, 13, 19, 21 y 23</p>

## ANEXO III: CARACTERÍSTICAS GENERALES CPE-ADULTOS

CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ-ADULTOS (CPE-A)	
<b>Autor:</b>	Dr. José Manuel López Pérez
<b>Año:</b>	2011
<b>Número de ítems:</b>	30
<b>Fiabilidad:</b>	en alfa de Cronbach de .92
<b>Administración:</b>	auto-aplicación individual o colectiva.
<b>Duración:</b>	15 minutos aproximadamente, aunque no es el tiempo límite.
<b>Aplicación:</b>	Adultos: padres y madres aproximadamente entre 30 y 60 años.
<b>Normas de corrección:</b>	el proceso de corrección y obtención de las puntuaciones directas se realice en la propia hoja. Se calcula el sumatorio de cada columna que corresponde al sumatorio de cada subdimensión.
<b>Dimensiones:</b>	<p><u>Autoestima (A.)</u> = 3, 7, 9, 11, 13, 15 y 16</p> <p><u>Autorrealización Laboral (A. L.)</u> = 1, 5, 17, 18, 19, 21, 23, 26, 27, 29 y 30</p> <p><u>Autoeficacia Resolutiva (A.R.)</u> = 4, 8, 12, 20 y 24</p> <p><u>Autorrealización Social (A.S.)</u> = 2, 6, 10, 14, 22, 25 y 28</p>

## ANEXO IV: AUTORIZACIÓN RESPONSABLE DEL PROGRAMA


 Programa de Doctorado en Educación.  
 Línea "Políticas, Prácticas y Evaluación en Contextos Formativos y Socioeducativos".

Dña. Úrsula Rocamora Lajara con DNI [REDACTED] como responsable del Programa Caixa Proinfancia de la Asociación Columbares

AUTORIZA


a María Pina Castillo con DNI [REDACTED] a la aplicación de los cuestionarios que se mencionan a continuación, en los usuarios del programa Caixa Proinfancia para el proceso de recogida de información en el marco de su tesis doctoral "Competencias personales y sociales: un estudio en familias en situación de pobreza y vulnerabilidad social en la Región de Murcia", dirigida por los doctores Juan Benito Martínez y M<sup>a</sup> Angeles Hernández Prados del Departamento de Teoría e Historia de la Educación:

- Niños: Cuestionario de Personalidad Eficaz en contextos de Educación Primaria española.
- Adolescentes: Cuestionario de Personalidad Eficaz en Educación Secundaria.
- Adultos: Cuestionario de Personalidad Eficaz de Adultos.

El instrumento está previsto que se aplique a padres e hijos del Programa en el inicio del curso escolar 2017/2018.

Para ello firmo el presente documento.

En Beniján a 24 de Octubre de 2017

  
 Úrsula Rocamora Lajara  
 Ed. Adán Grande 5  
 30170 Beniján - Murcia  
 Tel. 968 204 011 Fax. 968 204 010  
 www.asociacioncolumbares.org

**ANEXO V: CONSENTIMIENTO INFORMADO FAMILIAS****AUTORIZACIÓN DE LAS FAMILIAS**

Nos dirigimos a usted como padre/madre o tutor/tutora de familia para informarle que, desde la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, y en colaboración con la Asociación Columbares, estamos trabajando para conocer mejor la situación de las familias en situación de vulnerabilidad de la Región de Murcia.

Es importante destacar que tanto usted como sus hijos o menores a su cargo poseen la libertad total de participar en dicha investigación, y rellenar el cuestionario que se le presenta a continuación, dando por asegurado que los datos recogidos contarán con un tratamiento absolutamente confidencial y preservando el anonimato.

Por este motivo se pide que, si desea que sus hijos formen parte de esta investigación, firme este consentimiento informado.

Por todo ello, en señal de aprobación y en pleno uso de sus facultades, sin coacción alguna, le agradecemos su firma en el presente documento.

---

Firma del padre/madre o tutor (a)

## ANEXO VI: AUTORIZACIÓN DE LA APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS



La Dra. María Eugenia Martín Palacio con DNI \_\_\_\_\_ coordinadora del Grupo de Investigación Interuniversitario de Orientación y Atención a la Diversidad (GOYAD)

### AUTORIZA

a María Pina Castillo con DNI \_\_\_\_\_ a la aplicación de los cuestionarios que se mencionan a continuación en el proceso de recogida de información en el marco de su tesis doctoral “Personalidad Eficaz: un estudio en familias en situación de pobreza y vulnerabilidad social en la Región de Murcia”, dirigida por los doctores Juan Benito Martínez y M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados del Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Murcia.

- Niños: Cuestionario de Personalidad Eficaz en contextos de Educación Primaria española : CPE-P/8-12/ES. (Cortés Luengo, V.M, 2016)
- Adolescentes: Cuestionario de Personalidad Eficaz en Educación Secundaria. CPE-ES/CH (Dapelo Pellerano, B. Marcone Trigo, R. Martín del Buey. F.M. Martín Palacio, M.E & Fernández Zapico, A. 2006)
- Adultos: Cuestionario de Personalidad Eficaz de Adultos: CPE-A (López Pérez, J.M. 2011)

Para ello firmo el presente documento.

En Madrid a 20 de Octubre de 2017



Fdo. María Eugenia Martín Palacio

## ANEXO VII: PROTOCOLO DE APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

### 1. INTRODUCCIÓN

La tesis doctoral titulada “*Competencias personales y sociales en familias en situación de pobreza y/o exclusión social de la Región de Murcia*” tiene entre sus objetivos explorar las competencias personales y sociales, también socioeconómicas, y su interrelación educativa entre los diferentes miembros de una familia respecto al desarrollo humano. Por ello la muestra son las familias cuyos hijos participan en el programa Caixa Proinfancia de la Asociación Columbares. Habiendo realizado los pretest-pruebas piloto pertinentes, presentamos un cuestionario para cada grupo de edad: niños adolescentes y adultos. La aplicación de los cuestionarios se enmarca en la investigación de la tesis doctoral llevada a cabo por la doctoranda María Pina Castillo y los doctores del Departamento de Teoría e historia de la educación Juan Benito Martínez y M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados (Facultad de Educación de la Universidad de Murcia).

### 2. REGISTRO DE FAMILIAS

Cada educador tiene que **revisar el registro de familias de su centro educativo** para asegurarse que está actualizado, es decir, que corresponde a la realidad y en el caso de haber sufrido alguna modificación actualizarlo. Cabe destacar que este registro es confidencial y su fin es crear la base de datos de la muestra para su posterior codificación. Los **datos** necesarios para la codificación de las familias son:

CÓDIGO FAMILIA	PADRE	MADRE	TUTOR	NIÑOS	ADOLESCENTES	UNIDAD FAMILIAR Y OTROS	OBSERVACIONES
F01	<b>P1</b> Juan	<b>M1</b> Charo	X	<b>N1</b> Ana <b>N2</b> Juan	<b>A1</b> Sara	<b>O1</b> Rosario (abuela) 7 Miembros	Viven en la casa con la abuela materna y tienen un bebe.

Todas las observaciones son importantes, ante la duda de si una información es relevante o no, lo mejor es anotarla.

### 3. CRITERIOS DE INCLUSIÓN

El objetivo es que todos los miembros de la unidad familiar rellenen el cuestionario, no solamente la madre y/o el padre, también si viven con la abuela o el abuelo, la tía o el tío, la pareja del progenitor... siempre y cuando esta persona haya estado presente en un periodo

de tiempo que se considere significativo en el desarrollo personal y social de los niños. La participación en este estudio es totalmente **VOLUNTARIA**, por lo que si deciden no hacerlo están en todo su derecho, el objetivo es que si lo hacen sean sinceros y se tomen su tiempo.

#### 4. PROTOCOLO DE APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

En el caso de que por horario de trabajo o cualquier otra circunstancia que impida la cumplimentación del cuestionario en el centro educativo, se podrá llevar el cuestionario a casa, preferiblemente por mediación de un adulto, si esto no fuera posible, se procederá introduciendo el cuestionario en un sobre y enviándolo a través del menor.

Si algún participante decide no ser parte del estudio o no se encuentra en las circunstancias apropiadas para hacerlo de forma adecuada, se indicará cual ha sido la causa: desmotivación, falta de interés, síntomas de consumo de alcohol, drogas, medicamentos, falta de concentración o comprensión...

El cuestionario de adultos se ha traducido al árabe para facilitar a las personas que proceden de países en los que se habla esta lengua, por lo que a las personas con nacionalidad Marroquí, Argelina o cualquier otra de habla árabe se le aplicará este cuestionario preferiblemente, al no ser que prefiera cumplimentar el cuestionario en castellano. En caso de que sea necesario, se dispone de un mediador cultural que habrá que solicitar con antelación.

Una vez que han terminado con el cuestionario es muy importante comprobar que se ha contestado TODO, ya que si se deja una sola pregunta es posible que se pierda ese cuestionario, pudiendo afectar a toda la unidad familiar que quedará invalidada.

Es muy importante **buscar el espacio-tiempo adecuado** para que se cumplimente de forma tranquila, avisándoles para no pillarlos desprevenidos y que se tomen el tiempo que sea necesario.

Uno de los aspectos fundamentales que hay que dejar clarísimo es que el cuestionario es totalmente anónimo y que los resultados ni van a trascender, ni van a tener ninguna repercusión en su situación personal, ya que el estudio no es de Caixa Proinfancia, sino de la Universidad de Murcia, y **los resultados no se van a utilizar para otra cosa que conocer la situación real de las familias en Murcia**, por lo que es muy importante que la hagan sinceramente y se tomen el tiempo que sea necesario.

Escoger un lugar apropiado teniendo en cuenta, en la medida de lo posible, la temperatura de la sala, la comodidad de la silla, la calidez del ambiente, la luminosidad, y evitar lugares comúnmente frecuentados, así como distractores visuales y sonoros (timbre, teléfonos, ruidos de obras...)



## 5. CODIFICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

Con la finalidad de agrupar y clasificar a las familias, así como garantizar la confidencialidad de los datos recogidos a partir de los cuestionarios, estos se van a codificar, teniendo en cuenta la siguiente terminología:

- F = Familia
- M = Madre
- P = Padre
- A = Adolescente
- N = Niño
- T = Tutor
- O = Otro, indicándose el parentesco en el registro de familias

Cada familia comparte la misma numeración, y en caso de haber más de un miembro del mismo grupo estos se numerarán correlativamente.

Los códigos se sitúan en la parte superior derecha de cada cuestionario, y se entregarán a cada educador ya codificados y con un pos-it pequeño en cada cuestionario con el nombre de cada participante y ordenado por montones en: niños, adolescentes y adultos. El pos-it con el nombre se quitará antes de entregarlo, ya que simplemente se pone para facilitar y que el proceso de identificación y de aplicación del cuestionario sea más rápido. Siempre se tendrán cuestionarios en blanco por si fuera necesario, o si hubiera algún miembro de la familia que no se contemplaba al principio, pero quiera o tenga que formar parte de la investigación. Cada educador tendrá un registro de las familias en función de los menores con los que trabaja. En la

Ejemplo de codificación en función del registro de familias anteriormente descrito:

Familia número 1 Zona 3:

El padre, Juan:

F	0	1	3	P	1
---	---	---	---	---	---

La madre, Charo:

F	0	1	3	M	1
---	---	---	---	---	---

La niña, Ana:

F	0	1	3	N	1
---	---	---	---	---	---

El niño, Juan:

F	0	1	3	N	2
---	---	---	---	---	---

La adolescente, Sara:

F	0	1	3	A	1
---	---	---	---	---	---

La abuela, Rosario:

F	0	1	3	O	1
---	---	---	---	---	---

## 6. CONTACTO

Para cualquier duda o cuestión acudir al siguiente contacto: [maria.pina1@um.es](mailto:maria.pina1@um.es)

**¡Muchas gracias por tu colaboración!**

**ANEXO VIII: EVALUACIÓN DE LA SESIÓN FORMATIVA****Hora de inicio:** 11:31**Hora de finalización:** 12:12**Nivel de asistencia:** Medio, debido a causas médicas o de incompatibilidad laboral.**Nivel de participación:** Alto y con gran motivación.**Número de participantes:** 8**Sexo de participación:** 6 mujeres y 2 hombres.**Ajuste de los tiempos:** Rigurosamente y en concordancia con la temporalización previamente establecida.**¿Ha entregado materiales?:** Si, un protocolo de aplicación de los cuestionarios.**¿Los materiales se ajustan a los contenidos?:** Si, recoge de forma esquemática los contenidos propuestos.**¿Ha respondido a las cuestiones?:** Si.**¿Ha atendido a todos los objetivos?** Si**¿Todo era claro?:** Si**DESARROLLO DE LA SESIÓN:**

María, la compañera encargada de esta sesión, expone su tema de tesis y el objetivo de la investigación, dejando a todos informados del encuentro de la reunión y explica cómo se obtiene la información mediante cuestionarios para tratar y avanzar en el estudio que está realizando.

Los asistentes muestran interés, prestan atención a la información que están recibiendo, incluso realizan comentarios positivos sobre su disposición a colaborar con tal fin. La investigadora explica los modelos de cuestionarios, donde señala que existen tres tipos:

- Adultos (más 20 años).
- Adolescentes (de 12 a 20 años)
- Menores (de 8 a 12 años)

Cada cuestionario tiene dos partes a evaluar:

- Variables sociales y económicas.
- Competencias sociales y personales.

Trabajar con estas dos líneas de estudio es debido al **objetivo de la tesis**: relación entre las variables sociales y económicas que influyen en las competencias sociales y personales en familias en situación de exclusión social, con el estudio se obtendrán resultados enmarcados entre la interrelación de estas variables y de estas entre sí.

¿Qué se entiende por familia objeto del estudio? Cuestión que expone la investigadora para aclarar a quienes se les debe pasar los cuestionarios. Se entiende por familia objeto del estudio a todas aquellas personas que conviven en la unidad familiar y miembros que tengan participación, ejercicio e influencia directa en la educación de los menores, y siendo el número de la muestra todas las familias beneficiarias con las que los diferentes educadores/as realizan sus acciones de trabajo en el programa que desarrollan.

María pone un ejemplo de una situación familiar, aun así, surgen dudas de diferentes situaciones reales dadas con familias desestructuradas con las que se intervienen, dos educadoras en concreto exponen sus casos para tener claro a quienes tienen que pasar el cuestionario y por tanto poder realizar con éxito el trabajo solicitado por la investigadora.

María, dinamizadora de la sesión, explica que ya se ha realizado una prueba piloto en dos zonas, que ha servido para poder modificar, mejorar, aclarar y describir con claridad la redacción de los ítems de los cuestionarios, además, de haber observado la gran necesidad de tener que traducir al árabe el cuestionario para los adultos, para que puedan realizarlo sin problemas de comprensión, debido al gran número de familias árabes que serán familias objeto del estudio.

Los cuestionarios tienen todos el mismo formato, tipo cuadernillo tamaño cuartilla, pero también se facilita en tamaños más grandes para aquellas personas con limitaciones visuales.

Una educadora expone una duda, donde pregunta si se pueden adaptar a la discapacidad. María explica que todos los cuestionarios pueden ser adaptados sin problema, para poder facilitar su realización a cualquier persona.

Tras la sesión de información y formación, los educadores/as se ofrecen voluntariamente a participar en el estudio con su colaboración en la tarea adjudicada.

En Beniaján, a 16 de enero de 2018

Pedagoga y Educadora de la Asociación Columbares, programa inTICgrate,  
Beatriz Nicolás.

## ANEXO IX: AUTORIZACIÓN CUESTIONARIO ÁRABE



La Dra. María Eugenia Martín Palacio con DNI [REDACTED] coordinadora del Grupo de Investigación Interuniversitario de Orientación y Atención a la diversidad (GOYAD)

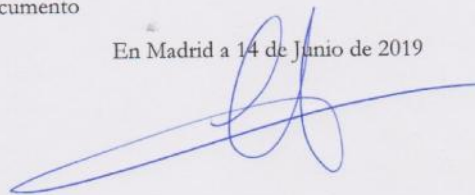
AUTORIZA

a María Pina Castillo con DNI [REDACTED] a la traducción al árabe del cuestionario que se menciona a continuación, para su aplicación en el proceso de recogida de información en el marco de su tesis doctoral "Competencias personales y sociales en familias en situación de pobreza y/o exclusión social en la Región de Murcia", dirigida por los doctores Juan Benito Martínez y M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados del Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Murcia:

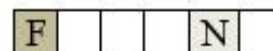
- CPE-A: Cuestionario de Personalidad Eficaz en adultos (López Pérez, J.M. 2011).

Para ello firmo el presente documento

En Madrid a 14 de Junio de 2019



## ANEXO X: CUESTIONARIO NIÑOS

**COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES EN NIÑOS**

Estamos haciendo un estudio para saber cómo eres y nos gustaría que colaboraras rellenando este cuestionario. Solo necesitamos 20 minutos de tu tiempo. Te pedimos que respondas lo que realmente pienses ya que es anónimo y puedes expresar libremente tus opiniones con tranquilidad, esto es muy importante para nosotros. No te olvides de marcar con una cruz y responder todas las preguntas”.

**¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

1. ¿Cuántos años tienes?

- |                             |                             |
|-----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 7  | <input type="checkbox"/> 11 |
| <input type="checkbox"/> 8  | <input type="checkbox"/> 12 |
| <input type="checkbox"/> 9  | <input type="checkbox"/> 13 |
| <input type="checkbox"/> 10 |                             |

2. ¿Cuál es tú Sexo?:

- |                               |                               |
|-------------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Niña | <input type="checkbox"/> Niño |
|-------------------------------|-------------------------------|

3. ¿Cuántos años estás en las clases de refuerzo con la Asociación Columbares?

- |   |                                   |
|---|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Es mi primer año | <input type="checkbox"/> 5        |
| <input type="checkbox"/> 2                | <input type="checkbox"/> 6        |
| <input type="checkbox"/> 3                | <input type="checkbox"/> 7        |
| <input type="checkbox"/> 4                | <input type="checkbox"/> Ninguno. |

**4. ¿Nacionalidad?:**

- |                                      |                                      |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Española    | <input type="checkbox"/> Brasileña   |
| <input type="checkbox"/> Marroquí    | <input type="checkbox"/> Boliviana   |
| <input type="checkbox"/> Ecuatoriana | <input type="checkbox"/> Camerunesa  |
| <input type="checkbox"/> Colombiana  | <input type="checkbox"/> Senegalesa  |
| <input type="checkbox"/> Argelina    | <input type="checkbox"/> Otro: _____ |

**5. ¿Qué idiomas hablas con fluidez?**

- |                                  |                                      |
|----------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Español | <input type="checkbox"/> Francés     |
| <input type="checkbox"/> Árabe   | <input type="checkbox"/> Otro: _____ |

**6. ¿Cuántas personas vivís en vuestra casa?**

- |                            |                                     |
|----------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 6          |
| <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 7          |
| <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 8          |
| <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> Otro: ____ |

**7. ¿Cuántos hermanos tienes?**

- |                                  |                            |
|----------------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ninguno | <input type="checkbox"/> 4 |
| <input type="checkbox"/> 1       | <input type="checkbox"/> 5 |
| <input type="checkbox"/> 2       | <input type="checkbox"/> 6 |
| <input type="checkbox"/> 3       | <input type="checkbox"/> 7 |

**8. ¿Qué posición ocupas entre tus hermanos?**

- |                             |                             |
|-----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1º | <input type="checkbox"/> 5º |
| <input type="checkbox"/> 2º | <input type="checkbox"/> 6º |
| <input type="checkbox"/> 3º | <input type="checkbox"/> 7º |
| <input type="checkbox"/> 4º | <input type="checkbox"/> 8º |

9. ¿Dónde vives?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> San José de la Vega | <input type="checkbox"/> Puente Tocinos |
| <input type="checkbox"/> Beniaján            | <input type="checkbox"/> El Palmar      |
| <input type="checkbox"/> Torreagüera         | <input type="checkbox"/> Otro: _____    |

10. ¿Tienes familia o amigos en el barrio dónde vives?

- |                             |                             |
|-----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No |
|-----------------------------|-----------------------------|

11. ¿En qué curso estás?:

- |                             |                             |
|-----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1º | <input type="checkbox"/> 4º |
| <input type="checkbox"/> 2º | <input type="checkbox"/> 5º |
| <input type="checkbox"/> 3º | <input type="checkbox"/> 6º |

12. ¿Has repetido algún curso en Primaria?

- |                             |   |
|-----------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> No | <input type="checkbox"/> Sí ¿Cuántas veces?:  |
|                             | <input type="checkbox"/> Una <input type="checkbox"/> Dos <input type="checkbox"/> Tres |

13. ¿Cómo se llama el Colegio al que vas?

14. ¿Cuál de las siguientes asignaturas te gusta más? Elige UNA

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Lengua castellana y literatura | <input type="checkbox"/> Ciencias de la naturaleza |
| <input type="checkbox"/> Matemáticas                    | <input type="checkbox"/> Inglés                    |
| <input type="checkbox"/> Ciencias Sociales              |  |

Media de las notas del curso pasado:

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 0 a 4,9 (Suspenso) | <input type="checkbox"/> 7 a 8,9 (Notable)      |
| <input type="checkbox"/> 5 a 5,9 (Aprobado) | <input type="checkbox"/> 9 a 10 (Sobresaliente) |
| <input type="checkbox"/> 6 a 6,9 (Bien)     |   |

Contesta a las siguientes preguntas con los números que tú prefieras.  
Aquí tienes lo que significa cada número:

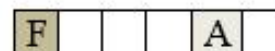
1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

	Puntuación
15. Me acepto como soy	1 2 3 4 5
16. Me gusta aprender cosas nuevas	1 2 3 4 5
17. Tengo muchos amigos	1 2 3 4 5
18. Soy importante para los demás	1 2 3 4 5
19. Creo que este curso aprobaré todo	1 2 3 4 5
20. Antes de hacer algo lo pienso mucho	1 2 3 4 5
21. Estoy contento/a conmigo mismo	1 2 3 4 5
22. Antes de hacer algo busco información	1 2 3 4 5
23. No me da vergüenza decir lo que pienso	1 2 3 4 5
24. Apruebo porque estudio mucho	1 2 3 4 5
25. Antes de hacer algo pienso lo que pasará si lo hago	1 2 3 4 5
26. Me gusta mi aspecto físico	1 2 3 4 5
27. Si tengo un problema lo intento resolver	1 2 3 4 5
28. Creo que me irá bien en el colegio	1 2 3 4 5
29. Estoy tranquilo cuando tengo que decidir algo	1 2 3 4 5
30. Soy buen estudiante	1 2 3 4 5
31. Me gusta decidir por mi mismo	1 2 3 4 5
32. Me relaciono sin problemas con los demás	1 2 3 4 5
33. Soy capaz de resolver mis problemas	1 2 3 4 5
34. Apruebo porque soy listo/a	1 2 3 4 5
35. Hago los deberes porque quiero, no me obligan	1 2 3 4 5
36. Si cambiara de colegio haría amigos pronto	1 2 3 4 5

**Comprueba que has respondido a todo. ¡Gracias!**



## ANEXO XI: CUESTIONARIO DE ADOLESCENTES



**COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES EN  
ADOLESCENTES**

Estamos haciendo un estudio en familias y nos gustaría que colaboraras rellenando este cuestionario. Solo necesitamos 20 minutos de tu tiempo. Te pedimos que respondas lo que realmente pienses ya que es anónimo y puedes expresar libremente tus opiniones con tranquilidad, esto es muy importante para nosotros. No te olvides de marcar con una cruz y responder todas las preguntas”.

**¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

1. ¿Cuántos años tienes?

- |                             |                             |
|-----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 12 | <input type="checkbox"/> 16 |
| <input type="checkbox"/> 13 | <input type="checkbox"/> 17 |
| <input type="checkbox"/> 14 | <input type="checkbox"/> 18 |
| <input type="checkbox"/> 15 | <input type="checkbox"/> 19 |

2. ¿Sexo?

- |                                |                                 |
|--------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Mujer | <input type="checkbox"/> Hombre |
|--------------------------------|---------------------------------|

3. ¿Cuántos años estás en las clases de refuerzo con la Asociación Columbares?

- |   |                                  |
|---|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Es mi primer año | <input type="checkbox"/> 6       |
| <input type="checkbox"/> 2                | <input type="checkbox"/> 7       |
| <input type="checkbox"/> 3                | <input type="checkbox"/> 8       |
| <input type="checkbox"/> 4                | <input type="checkbox"/> 9       |
| <input type="checkbox"/> 5                | <input type="checkbox"/> Ninguno |

## 4. ¿Nacionalidad?

- |                                      |                                      |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Española    | <input type="checkbox"/> Brasileña   |
| <input type="checkbox"/> Marroquí    | <input type="checkbox"/> Boliviana   |
| <input type="checkbox"/> Ecuatoriana | <input type="checkbox"/> Camerunesa  |
| <input type="checkbox"/> Colombiana  | <input type="checkbox"/> Senegalesa  |
| <input type="checkbox"/> Argelina    | <input type="checkbox"/> Otro: _____ |

## 5. ¿Qué idiomas hablas con fluidez?

- |                                  |                                      |
|----------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Español | <input type="checkbox"/> Francés     |
| <input type="checkbox"/> Árabe   | <input type="checkbox"/> Otro: _____ |

## 6. ¿Cuántas personas vivís en vuestra casa?

- |                            |                                     |
|----------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 6          |
| <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 7          |
| <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 8          |
| <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> Otro: ____ |

## 7. ¿Cuántos hermanos tienes?

- |                            |                            |
|----------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 4 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 5 |
| <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 6 |
| <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 7 |

## 8. ¿Qué posición ocupas entre tus hermanos?

- |                             |                             |
|-----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1° | <input type="checkbox"/> 5° |
| <input type="checkbox"/> 2° | <input type="checkbox"/> 6° |
| <input type="checkbox"/> 3° | <input type="checkbox"/> 7° |
| <input type="checkbox"/> 4° | <input type="checkbox"/> 8° |

## 9. Barrio o pedanía.

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> San José de la Vega | <input type="checkbox"/> Puente Tocinos |
| <input type="checkbox"/> Beniaján            | <input type="checkbox"/> El Palmar      |
| <input type="checkbox"/> Torreagüera         | <input type="checkbox"/> Otro: _____    |

10. ¿Tienes familia o amigos en el barrio dónde vives?

Sí  No

11. ¿Has repetido algún curso en Primaria?

No  Sí ¿Cuántas veces?:  
 Una  Dos  Tres

12. ¿Has repetido algún curso en Secundaria?

No  Sí ¿Cuántas veces?:  
 Una  Dos  Tres

13. ¿Estudias?

No  Sí

➤ ¿Qué estudias? (Elige solo UNA opción)

**ESO:**

1º ESO  2º ESO  3º ESO  4º ESO

**BACHILLER:**

1º BACHILLER  2º BACHILLER

**GRADO MEDIO** (¿Qué estudias y dónde?)

---

**FORMACIÓN PROFESIONAL** (¿Qué estudias y dónde?)

---

**OTRO** (¿Qué estudias y dónde?)

---

14. ¿Trabajas?

No  Sí ¿Trabajo que desempeñas y el lugar?

15. Marca esta casilla en caso de no trabajar y no estudiar

16. Marca esta casilla en caso de trabajar y estudiar

Contesta a las siguientes preguntas con los números que prefieras.  
Aquí tienes lo que significa cada número:

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

	Puntuación
17. Me acepto como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos	1 2 3 4 5
18. Estudio porque me interesa aprender cosas nuevas	1 2 3 4 5
19. Hago amigos/as con facilidad	1 2 3 4 5
20. Creo que soy una persona valiosa para los otros	1 2 3 4 5
21. Creo que aprobaré todas las asignaturas este trimestre.	1 2 3 4 5
22. Cuando tengo que tomar una decisión planifico cuidadosamente lo que voy a hacer	1 2 3 4 5
23. En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a	1 2 3 4 5
24. Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias.	1 2 3 4 5
25. Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar	1 2 3 4 5
26. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos/as.	1 2 3 4 5
27. Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación.	1 2 3 4 5
28. Antes de tomar mis decisiones analizo las posibles consecuencias	1 2 3 4 5
29. Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás.	1 2 3 4 5
30. Me siento muy bien con mi aspecto físico.	1 2 3 4 5
31. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo a resolverlo	1 2 3 4 5
32. Estoy convencido/a que tendré éxito cuando trabaje.	1 2 3 4 5
33. Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee.	1 2 3 4 5
34. Me considero un buen/a estudiante	1 2 3 4 5
35. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos.	1 2 3 4 5
36. Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal	1 2 3 4 5
37. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa.	1 2 3 4 5
38. Nadie me obliga a estudiar, estudio porque yo quiero hacerlo	1 2 3 4 5
39. Creo con toda seguridad que tendré éxito en mis relaciones con los demás.	1 2 3 4 5

**Comprueba que has respondido a todo. ¡GRACIAS!**

## ANEXO XII: CUESTIONARIO ADULTOS



F				
---	--	--	--	--

**CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES  
EN ADULTOS**

Estamos haciendo un estudio para conocer las competencias personales y sociales de las familias en la Región de Murcia y nos gustaría que colaboraras rellenando este cuestionario. Solo necesitamos 20 minutos de tu tiempo. Te pedimos que respondas lo que realmente piensas ya que es anónima y puedes expresar libremente tus opiniones con tranquilidad, esto es muy importante para nosotros. No olvides marcar con una cruz y responder a todas las preguntas.

**¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

1. ¿Edad?
 

<input type="checkbox"/> 20 años o menos	<input type="checkbox"/> 41 a 50 años
<input type="checkbox"/> 21 a 30 años	<input type="checkbox"/> más de 50 años
<input type="checkbox"/> 31 a 40 años	
  
2. ¿Sexo?
 

<input type="checkbox"/> Mujer	<input type="checkbox"/> Hombre
--------------------------------	---------------------------------
  
3. ¿Cuántos años llevan tus hijos/as en las clases de refuerzo educativo con la Asociación Columbares?
  
4. ¿Cuál es tu nacionalidad?
 

<input type="checkbox"/> Española	<input type="checkbox"/> Brasileña
<input type="checkbox"/> Marroquí	<input type="checkbox"/> Boliviana
<input type="checkbox"/> Ecuatoriana	<input type="checkbox"/> Camerunesa
<input type="checkbox"/> Colombiana	<input type="checkbox"/> Senegalesa
<input type="checkbox"/> Argelina	<input type="checkbox"/> Otro: _____

➤ Si no has nacido en España, ¿Cuánto tiempo llevas aquí?

<input type="checkbox"/> 5 años o menos	<input type="checkbox"/> 15 a 20 años
<input type="checkbox"/> 5 a 10 años	<input type="checkbox"/> más de 20 años
<input type="checkbox"/> 10 a 15 años	
  
5. Idiomas que hablas con fluidez:
 

<input type="checkbox"/> Español	<input type="checkbox"/> Francés
<input type="checkbox"/> Árabe	<input type="checkbox"/> Otro: _____

6. Número de personas que vivís en vuestra casa
7. Indica las personas que conviven en la unidad familiar:
- Padre, madres e hijos/as.
- Familia monoparental (padre o madre solo) con hijos
- Familia reconstituida (alguno de los padres/madres se ha unido o casado otra vez) e hijos/as
- Otras opciones \_\_\_\_\_
8. ¿Dónde vives?
- San José de la Vega  Puente Tocinos
- Beniaján  El Palmar
- Torreagüera  Otro: \_\_\_\_\_
9. ¿Tienes familia o amigos en el barrio dónde vives?
- Si  No
10. Nivel de estudios:
- Sin estudios  Bachiller
- Primarios  Superiores (no universitarios)
- Secundarios  Universitarios
11. Situación laboral:
- Trabajo para una empresa o administración.
- Trabajo como autónomo o tengo una empresa.
- Trabajo de forma irregular y sin contrato
- No trabajo porque estoy en el paro (aunque no cobre prestación)
- No trabajo por estar jubilado o tener una incapacidad.
- Me encargo de las tareas del hogar
12. ¿Cuál es tu ocupación? (aunque ahora mismo no estés trabajando)
- Sin trabajo remunerado (ama de casa)
- Trabajo sin especialización
- Trabajo especializado
- Trabajo en servicios personales, protección y seguridad
- Propietario en un pequeño negocio o profesión asociada a una diplomatura
- Profesión asociada a una licenciatura, grado o similar

## 13. Vivienda:

- Propia  Cedida por un familiar  
 Alquiler  Ocupada  
 Desahuciada  Otra: \_\_\_\_\_

## 14. ¿De dónde provienen los ingresos familiares? (Marque todas las opciones que sean necesarias)

- Nómina  Autónomo  
 Pensión por incapacidad  Pensión por jubilación  
 Ayuda de un amigo o familiar  Paro  
 Trabajos irregulares  Otra \_\_\_\_\_

## 15. Indique la cantidad total existente en su unidad familiar de lo siguiente:

- Teléfonos: 0 1 2 3 4 5 6  
 ➤ Televisiones: 0 1 2 3 4 5 6  
 ➤ Ordenadores: 0 1 2 3 4 5 6  
 ➤ Coches: 0 1 2 3 4 5 6  
 ➤ Habitaciones: 0 1 2 3 4 5 6  
 ➤ Videoconsolas: 0 1 2 3 4 5 6  
 ➤ Tablets: 0 1 2 3 4 5 6

## 16. ¿Tienes internet en casa?

- Sí  No

## 17. ¿Dispones en casa de un lugar tranquilo para que se pueda estudiar?

- Sí  No

## 18. Aproximadamente, ¿cuántos libros hay en tu casa?

- Entre 0 y 10 libros  Entre 101 y 200 libros  
 Entre 11 y 25 libros  Entre 201 y 500 libros  
 Entre 26 y 100 libros  Más de 500 libros

## 19. ¿Tienes diversidad funcional? (discapacidad):

- No  Sí ¿Cuál? \_\_\_\_\_

## 20. ¿Alguno de tus hijos tiene diversidad funcional? (discapacidad)

- No  Sí ¿Cuál? \_\_\_\_\_

Contesta a las siguientes preguntas con los números que prefieras.  
Aquí tienes lo que significa cada número:

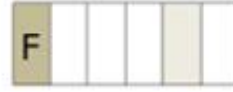
1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

	Puntuación
21. Mis éxitos en mi profesión se deben a mi esfuerzo y dedicación	1 2 3 4 5
22. Tengo pocos amigos porque me cuesta tratar con los demás	1 2 3 4 5
23. Me siento muy bien con mi aspecto físico	1 2 3 4 5
24. Cuando tengo que tomar una decisión, planifico cuidadosamente lo que voy a hacer	1 2 3 4 5
25. Mi éxito en una tarea se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo	1 2 3 4 5
26. Hago amigos con facilidad	1 2 3 4 5
27. Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera	1 2 3 4 5
28. Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee	1 2 3 4 5
29. Tengo buena capacidad para trabajar	1 2 3 4 5
30. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos	1 2 3 4 5
31. En general me siento satisfecho conmigo mismo	1 2 3 4 5
32. Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar	1 2 3 4 5
33. Me considero un buen trabajador	1 2 3 4 5
34. Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás	1 2 3 4 5
35. Me acepto tal y como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos	1 2 3 4 5
36. Controlo bien mis emociones	1 2 3 4 5
37. Trabajo porque me gusta superar los retos que me presentan las tareas	1 2 3 4 5
38. Creo, con toda seguridad, que tendré éxito en mis relaciones con los demás	1 2 3 4 5
39. Tengo muchas cualidades para estar orgulloso y satisfecho de mí mismo	1 2 3 4 5
40. Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia	1 2 3 4 5
41. Mi éxito en el trabajo se debe a mi capacidad personal	1 2 3 4 5
42. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos	1 2 3 4 5
43. Logro que casi todas las cosas me salgan bien	1 2 3 4 5
44. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo	1 2 3 4 5
45. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa	1 2 3 4 5
46. Creo que soy una persona valiosa para los otros	1 2 3 4 5
47. Estoy convencido de que tendré éxito cuando trabaje	1 2 3 4 5
48. Pienso que mi fracaso en las relaciones con los demás se deben a que no le agrado a la mayoría de las personas	1 2 3 4 5
49. Creo que tengo el talento para hacer que las cosas funcionen	1 2 3 4 5
50. Me siento a gusto compartiendo con otras personas	1 2 3 4 5

**Compruebe que ha respondido todos los ítems. ¡GRACIAS!**



## ANEXO XIII: CUESTIONARIO DE ADULTOS TRADUCIDO AL ÁRABE



## إستبيان حول الكفاءات الشخصية و الإجتماعية لدى البالغين

حاليا نقوم بدراسة حول الكفاءات الشخصية و الإجتماعية للأسر المقيمة بأنحاء مورثيا، ونود أن تساعدنا ملئ الإستبيان، فقط نحتاج من وقتك ٢٠ دقيقة.

نطلب منك الإجابة عن الأسئلة بشفاافية والتعبير عن رأيك بحرية مطلقة، لأن المعومات التي ستدلى بها ستكون سرية.

شكرا جزيلاً على مساهمتك .

## 1. العمر

- 20 سنة او اقل  41 الى 50 سنة
- 21 الى 30 سنة  اكثر من 50 سنة
- 31 الى 40 سنة

## 2. الجنس

- مؤنث  مذكر

## 3. منذ كم فترة و أولادك يتلقونادروس الدعم المدرسي من طرف جمعية كولمباريس Columbares؟

## 4. بلد الولادة

- اسبانيا  البرازيل
- المغرب  بوليفيا
- اكوادور  كامبيرون
- كولومبيا  سنيغال
- دولة أخرى

## إذا لم تكن من مواليد اسبانيا كم من الوقت وانت مقيم في اسبانيا

- 5 سنوات او اقل  15 سنة الى 20 سنة
- 5 سنوات الى 10 سنوات  اكثر من 20 سنة
- 10 سنوات الى 15 سنة

## 5. اللغات التي تتحدث بها

- الاسبانية  الانجليزية
- العربية  الايطالية
- الفرنسية  لغة أخرى

6. عدد افراد العائلة

**7. حدد الاشخاص الذين يعيشون معك في العائلة ..**

- الأباء الامهات والابناء  
 عائلة اب او ام فقط مع الابناء  
 عائلة اب او ام تزوج مرة اخرى مع ابناء  
 اختيارات اخرى

**8.العنوان**

- سان خوسيه ديلا فيجا  وبتنتي توسينوس  
 ايبيل بوخار  ايبيل بالمار  
 بينياخان  لوس جاريس  
 توريبي اجويرا  آخر

**9 .لديك عائلة في الشارع الذي تقطن فيه**

- نعم  لا

**10المستوى الدراسي ..**

- بدون دراسة  باكالوريا  
 ابتدائي  دراسات عليا (ليست جامعية )  
 ثانوي  جامعي

**11 .الوضعية المهنية ..**

- أعمل في شركة أوإدارة.  
 أعمل لحسابك الخاص،لديك شركة.  
 أعمل بطريقة غير شرعية؛بدون عقد عمل.  
 لا أعمل لأنني عاطل(رغم أنني لا تتلقى مساعدة إقتصادية).  
 لا أعمل لأنني متقاعد أو لدي إعاقة أو العجز.  
 أتكلف بمهام المنزل

**12.ما هو عملك (حتى لو ما كنت تعمل حاليًا)**

- عمل بدون أجر(ربة بيت)  
 أعمل بدون تخصص  
 أعمل في الخدمات الشخصية،الحماية،الأمن  
 صاحب شركة صغيرة،أو مهنة مرتبطة بمستوى الدراسة(الإجارة).  
 مهنة مرتبطة بالإجارة،أو ما شابه.

**13. السكن**

- ملك  هبة من العائلة  
 استئجار  استئلاء  
 افرار  أخرى

**14. دخل العائلة .. (ضع علامة على كل الخيارات اللازمة)**

- الشهرية  عمل حر  
 تعويضات الاعاقه  تعويضات التقاعد  
 مساعدة من صديق او عائلة  بطالة  
 اعمال غير قانونية  آخر

15. أشير إلى الكمية الإجمالية الموجودة في ممتلك أفراد الأسرة من الأشياء التالية

- الهاتف  0  1  2  3  4  5  6  
 التلفاز  0  1  2  3  4  5  6  
 الحاسوب  0  1  2  3  4  5  6  
 السيارات  0  1  2  3  4  5  6  
 غرف المنزل  0  1  2  3  4  5  6  
 فيديو كونسولا  0  1  2  3  4  5  6  
 طابليط  0  1  2  3  4  5  6

**16 هل لديك شبكة انترنت في المنزل ؟**

- نعم  لا

**17. تتوفر في منزلك على مكان هادئ يمكنك الدراسة فيه ؟**

- نعم  لا

**18. تقريبا كم كتاب يوجد في البيت ؟**

- بين 0 و 10 كتب  بين 101 و 200 كتاب  
 بين 12 و 25 كتاب  بين 201 و 500 كتاب  
 بين 26 و 100 كتاب  اكثر من 500 كتاب

**19. لديك اعاقه**

- لا  نعم ماهي ؟ \_\_\_\_\_

## 20. احد اولادك لديه اعاقه

لا  نعم  ماهي؟ \_\_\_\_\_

اجب على الاسئلة التالية بالارقام التي تناسبك وهذه معاني الارقام

التقييم	
1 2 3 4 5	21 نجاحاتي في مهنتي راجعة الى مجهودي وتف
1 2 3 4 5	22 لدي عدد قليل من الأصدقاء لأنني اجد صعوبة بالتعامل مع الآخرين
1 2 3 4 5	23 بانتي جيد المظهر
1 2 3 4 5	24 عندما اريد اتخاذ قرار ما فأني ابرمج بعناية ماذا سأفعل
1 2 3 4 5	25 جاحي في مهمة ما، يعود الى كونى أحرص على اداؤها بشكل جيد.
1 2 3 4 5	26 استطيع التعرف على اصدقاء بكل سهولة .
1 2 3 4 5	27 هناك اشياء كثيرة بداخلي اود تغييرها لو استطعت .
1 2 3 4 5	28 عندما يكون لدي مشكلة احاول ايجاد الجانب الإيجابي بها .
1 2 3 4 5	29 لدي قدرة جيدة للعمل .
1 2 3 4 5	30 فشلي في علاقاتي مع الاخرين يرجع الى نقص الخبرة لدي في انشاء صداقات .
1 2 3 4 5	31 بصفة عامه اشعر اني فخور بنفسى .
1 2 3 4 5	32 من اجل اتخاذ قرار ما اجمع كل المعلومات التي ينبغي الحصول عليها
1 2 3 4 5	33 ارى في نفسى عامل جيد ونشط.
1 2 3 4 5	34 كما اعرف نفسى اعتقد انه لدي مشاكل مع الاخرين .
1 2 3 4 5	35 اتقبل نفسى كماانا بايجابياتى وسلبياتى .

#### ANEXO IV: PROTOCOLO DE APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO EN ARABE

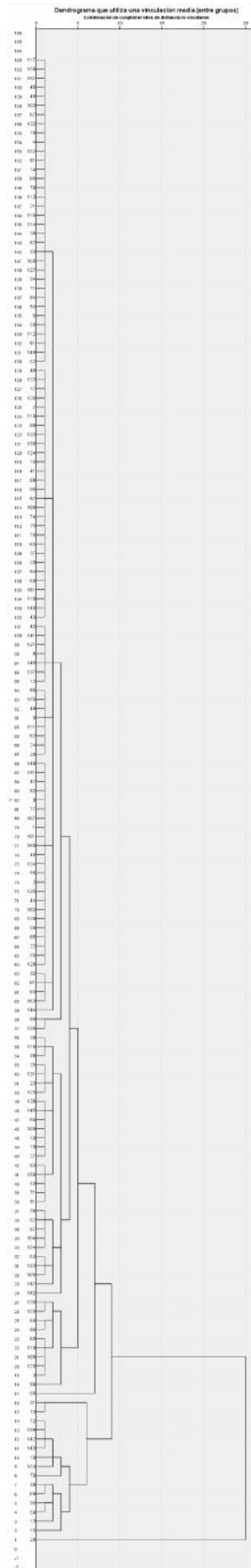
Este protocolo tiene la clara intención de orientar a los mediadores culturales responsables de la aplicación del cuestionario para homogeneizar el proceso y unificar los criterios que eviten cualquier posible condicionamiento por parte de estos a los participantes.

Aunque el cuestionario está traducido al árabe para facilitar a aquellas personas que tienen dificultades con el español, los mediadores culturales son necesarios si alguna cuestión genera duda e intervendrán para resolverla, procediendo de la siguiente forma:

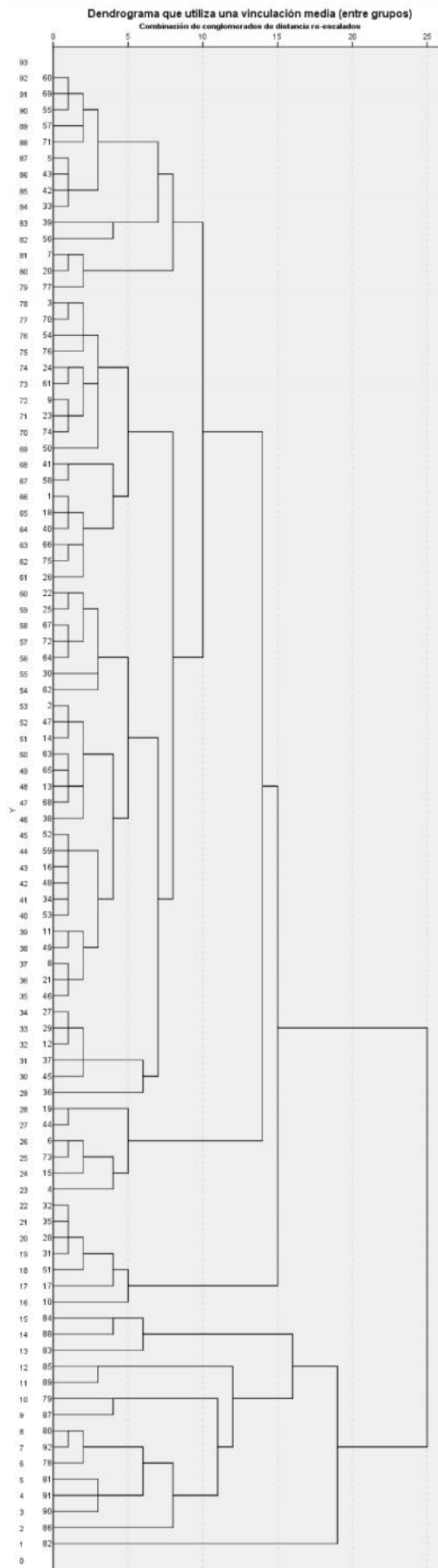
- Escoger un lugar apropiado teniendo en cuenta, en la medida de lo posible, la temperatura de la sala, la comodidad de la silla, la calidez del ambiente, la luminosidad, y evitar lugares comúnmente frecuentados, así como distractores visuales y sonoros (timbre, teléfonos, ruidos de obras...),
- No hablar muy rápido y explicar bien las cosas, aunque habléis el mismo idioma existen otras barreras como la edad, las clases sociales, el país, el nivel de educación. Tener muy claro lo que se quiere comunicar y expresarlo con claridad.
- El no escuchar bien supone una barrera verbal, hay que poner mucha atención en lo que dicen y solo hay que responder a la cuestión que plantea siempre de forma clara y objetiva, nunca dando la opinión.
- Evitar las suposiciones y los prejuicios, nunca se da nada por hecho. Si hay alguna duda por parte del mediador intercultural se pregunta nuevamente hasta tenerlo claro.
- Estar alerta en las posibles diferencias de percepción.
- Ser flexible y si no comprenden la idea, expresarla de distinta forma hasta su entendimiento, sin facilitar o condicionar la respuesta.
- Tener en cuenta la comunicación no verbal, los gestos, las expresiones faciales, el lenguaje corporal, el tono de voz...

En definitiva, el objetivo es que respondan el cuestionario sin influir en su opinión, por ello es muy importante NO dar opiniones personales y limitarse a que entiendan la cuestión. Es preferible explicárselo de diferentes formas para evitar condicionar su respuesta, aunque esto conlleve un poco más de tiempo, pues lo importante es que el cuestionario se cumplimente desde su propia realidad personal.

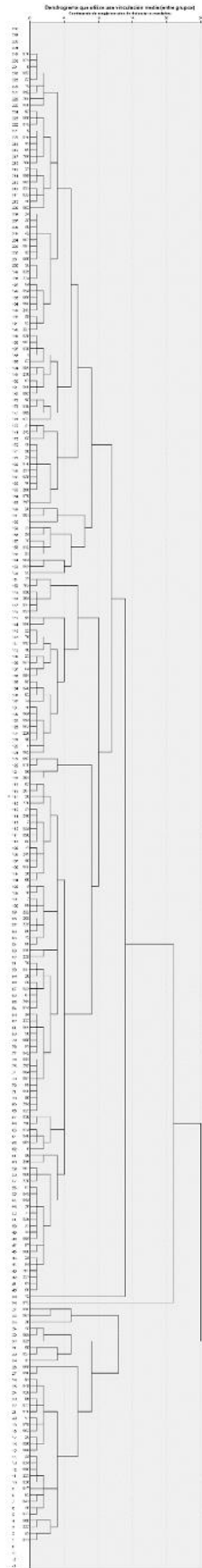
**ANEXO XV: PRIMER DENDOGRAMA EN INFANCIA**



**ANEXO XVI: PRIMER DENDOGRAMA EN ADOLESCENTES**



**ANEXO XVII: PRIMER DENDOGRAMA EN ADULTOS**





La utopía es el principio de todo progreso y el diseño de un futuro mejor

*Anatole France*