

La personalidad eficaz y los modelos de enseñanza: un estudio comparativo entre alumnos españoles y estadounidenses

María E. Martín¹, Silvia Castellanos¹ y Marta S. García²

¹Universidad Complutense de Madrid y ²Universidad de Oviedo

Este trabajo presenta el análisis de diferencias en personalidad eficaz entre los alumnos de Educación Primaria que siguen la Metodología M.O.R.E (Múltiples Opciones para lograr Resultados en Educación) con muestra de España y EEUU y los que siguen una metodología tradicional en muestra española. Para ello se ha utilizado el cuestionario de Personalidad Eficaz de 2º y 3º ciclo de primaria y se ha elaborado una versión en inglés para la muestra americana. Se destaca que existen diferencias en autoestima académica y personal y liderazgo entre la muestra estadounidense (método M.O.R.E) y la muestra española (método tradicional). Dentro de la muestra española existen diferencias en la autoestima personal a favor del aprendizaje tradicional. *Palabras clave:* Evaluación, personalidad eficaz, método M.O.R.E, método tradicional.

The effective personality and the models of education: a comparative study between students from Spain and USA. This work presents the analysis of differences in Effective Personality among pupils of Primary Education who follow Methodology M.O.R.E (Multiple Options to secure Results in the Education) in sample of Spain and the USA and those that follow a traditional methodology in sample of Spain. To do this we used the Effective Personality Questionnaire of 2º and 3º cycle of primary and a version that was elaborated in English for the American sample. There are differences in academic and personal self esteem and leadership among the american sample (Method M.O.R.E) and the spanish sample (Traditional Method). Into the Spanish sample there are differences in the personal self esteem in favour of traditional learning.

Keywords: Evaluation, effective personality, M.O.R.E. method, traditional method.

La personalidad eficaz es un constructo, encuadrado en el marco del estudio de las competencias personales y socioafectivas, iniciado por Martín del Buey y Martín Palacios a lo largo de la década de los 90 (Martín, 1997; Martín y Fernández, 2003; Martín, Martín, Fernández, Dapelo, y Marcone, 2004). La evaluación de estas competencias básicas personales es un reto necesario ante la emergencia de este tipo de constructos que se demandan como referenciales en programaciones, debido a que la LOE prescribe

que el diagnóstico educativo se centrará en evaluar el nivel de alumnado en competencias básicas antes que en aéreas curriculares (Sarramona y Rodríguez, 2010). Esto significa que la evaluación de una competencia (por ejemplo, competencia digital, comunicación lingüística o aprender a aprender) incluye contenidos de varias áreas curriculares (Fernández-Alonso y Muñiz, 2011).

Entre los fundamentos teóricos que aportan solidez al constructo, destacan los estudios de autoeficacia de Bandura (1977a, 1977b, 1977c, 1986); los estudios sobre Inteligencias Múltiples de Gardner (1983, 1999) y de Sternberg (1985) referidos a inteligencia personal y social; las aportaciones de los modelos de competencias emocionales mixtos

entre los que se encuentra el modelo de competencias emocionales de Goleman (1995) y el modelo Modelo de Bar-On (2006) de Inteligencia Emocional-Social más específica; y los estudios en torno a la madurez, el modelo de madurez psicológica de Heath (1965) y el modelo de madurez psicosocial en la adolescencia de Greenberger (1984).

El constructo de Personalidad Eficaz, síntesis de estos antecedentes, formulado por Martín del Buey (Martín, 1997; Martín y Fernández, 2003; Martín, Martín, Fernández, Dapelo, y Marcone, 2004) recoge las aportaciones anteriores y les da una estructura, formando cuatro dimensiones en torno al yo: *Fortalezas del Yo*, *Demandas del Yo*, *Retos del Yo* y *Relaciones del Yo*.

La primera dimensión llamada *Fortalezas del Yo*, recoge todos aquellos factores relacionados con el autoconcepto y la autoestima y dan respuesta a la pregunta existencial ¿Quién soy yo? y ¿Cómo me valoro?

La segunda dimensión, *Demandas del Yo*, agrupa los factores relacionados con la motivación de logro, las atribuciones o locus de control y las expectativas. Da respuesta a la pregunta existencial ¿Qué quiero?, ¿Qué expectativas tengo de conseguirlo? y ¿De quién o de qué depende su consecución exitosa? Martín, Martín, Fernández, Dapelo, y Marcone (2004) presentan una perspectiva sintética de tres dimensiones partiendo de la idea de que la motivación hay que dimensionarla en presente, pasado y futuro. El presente sería la motivación estrictamente dicha, el pasado sería la dimensión atribucional y el futuro sería la dimensión expectativa.

La tercera dimensión del constructo, *Retos del Yo*, agrupa los factores relacionados con el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones, respondiendo a las preguntas igualmente existenciales ¿Qué problemas tengo para alcanzar los objetivos? y ¿Cómo tomo las decisiones?

La cuarta y última dimensión, *Relaciones del Yo*, agrupa los factores que se relacionan con la comunicación, la empatía y la asertividad, en síntesis con las habilidades sociales. Responde a las preguntas existen-

ciales de ¿Cómo me comunico?, ¿Cómo intento ponerme en el lugar del otro? y ¿Cómo interactúo sin dejar de ser uno mismo? Estas tres dimensiones: empatía, asertividad y comunicación constituyen dimensiones que están presentes de forma explícita e implícita en las descripciones que se dan sobre persona eficaz o exitosa en distintos autores.

El modelo de Múltiples Opciones para lograr Resultados en Educación (MORE), fue creado por Joyce Burick Swarzman, directora del *Independent Day School* (IDS) de Tampa (Florida) recibiendo el premio *Blue Ribbon Award*, la distinción más reconocida otorgada por el Departamento de Estado de Educación de EEUU por el desarrollo de este modelo en su centro. El modelo está centrado en transformar el proceso educativo y acelerar el aprendizaje, utilizando estrategias que permitan a todos los alumnos satisfacer y superar las expectativas con mayor facilidad y de manera más satisfactoria.

El centro dispone de importantes recursos que desarrolla dentro de un modelo educativo que basa el aprendizaje de sus alumnos en la idea de que cada uno es un ser único que sigue su propio estilo de aprendizaje, según el cual adquiere y procesa la información en función sus preferencias. De esta base parten los cimientos para crear un entorno en el que los alumnos se sienten capaces y se espera de ellos que consigan aprender. El método de enseñanza se basa sobre todo en el trabajo en equipo entre los mismos alumnos de cada grupo, entre los profesores y entre los alumnos y los profesores. Teniendo en cuenta la filosofía del modelo, que pretende que el propio alumno continúe por iniciativa propia su tarea fuera del horario escolar, la implicación de los padres es fundamental.

El modelo MORE sostiene que las estrategias de motivación deben enfocarse a incrementar el tiempo que el alumno pasa haciendo su tarea, utilizando ejercicios que mezclen la diversión con el aprendizaje y la vida. Además, sostienen que la enseñanza ha de buscar siempre actitudes positivas en los alumnos para que tengan más predisposición hacia las soluciones que hacia los pro-

blemas, lo cual implica estrechar lazos afectivos, eliminando por ejemplo la mesa del profesor como un elemento de autoridad que imponía distancia entre el profesor y el alumno. No se utilizan libros de texto dando rienda suelta a la imaginación de los profesores que cada día deben reunirse para trabajar en equipo, elaborando ellos mismos los materiales didácticos que van a usar al día siguiente en el aula.

Las bases teóricas del Modelo MORE son los Estilos de Aprendizaje de Alonso y Gallego (1994), las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983, 1999), la Inteligencia Emocional de Goleman (1995) y el Cono del Aprendizaje de Dale (1969).

En los estilos de aprendizaje, Alonso y Gallego (1994) proponen cuatro categorías basadas en el proceso cíclico del aprendizaje: *Estilo Activo*, *Estilo Reflexivo*, *Estilo Teórico* y *Estilo Pragmático*. Cada individuo recibe a través de sus órganos sensoriales información (input externo). Esta información es generalizada, eliminada o distorsionada en el cerebro, en función de unos criterios determinados por los filtros del proceso, tales como creencias, valores, metaprogramas, recuerdos y proyectos. Este paso por los filtros da lugar a las representaciones cognitivas internas o mapas (output interno). Los mapas determinan el output externo, es decir, nuestro comportamiento. Esta teoría propone que todas las distinciones que las personas son capaces de hacer acerca del medio ambiente y de nuestro comportamiento pueden ser representadas a través de los sentidos visual, auditivo, kinestésico, olfativo y gustativo.

- El Modelo M.O.R.E. adopta las distintas teorías de la siguiente forma:
- El aprendizaje parte siempre de la recepción de algún tipo de información. De toda la información que recibimos seleccionamos una parte. Cuando analizamos cómo seleccionamos la información podemos distinguir entre alumnos visuales, auditivos y kinestésicos-táctil. *Ktav*.
- La información que seleccionamos la tenemos que organizar y relacio-

nar. El modelo de los hemisferios cerebrales nos da información sobre las distintas maneras que tenemos de organizar la información que recibimos. Alumnos global, secuencial y abstracto o concreto. *Gasc*.

- Una vez organizada esa información la utilizamos de una manera o de otra. Distingue entre alumnos activos, teóricos, reflexivos y pragmáticos. *Dear*.

Naturalmente, esta separación en fases es ficticia. En la práctica esos tres procesos se confunden entre sí y están estrechamente relacionados. El hecho de que tendamos a seleccionar la información visual, por ejemplo, afecta a nuestra manera de organizar esa información. No podemos, por tanto, entender el estilo de aprendizaje de alguien si no analizamos todos los aspectos.

En las Inteligencias Múltiples, Gardner (1983,1999) agrupa la amplia gama de capacidades que posee el ser humano en ocho categorías o inteligencias. La *Inteligencia lingüística*, es la capacidad de utilizar las palabras de manera eficaz ya sea oralmente, o por escrito. La *Inteligencia lógico-matemática*, es la capacidad de utilizar los números con eficacia y de razonar bien. Esta inteligencia incluye la sensibilidad a patrones y relaciones lógicas, afirmaciones y proposiciones (si... entonces, causa-efecto), funciones y otras abstracciones relacionadas. Los procesos empleados en la inteligencia lógico-matemática incluyen: categorización, clasificación, deducción, generalización, cálculo y prueba de hipótesis. La *Inteligencia espacial*, es la capacidad de percibir el mundo viso-espacial de manera precisa y de llevar a cabo transformaciones basadas en esas percepciones. La *Inteligencia cinético-corporal*, es el dominio del propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos y facilidad para utilizar las manos en la creación o transformación de objetos. La *Inteligencia musical*, es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. La *Inteligencia interpersonal* es la capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motiva-

ciones y los sentimientos de otras personas. Puede incluir la sensibilidad hacia las expresiones faciales, voces y gestos; la capacidad de distinguir entre numerosos tipos de señales interpersonales y responder de forma eficaz y pragmática a esas señales. Y, por último, la *Inteligencia intrapersonal, Autococimiento*.

Goleman (1995) profundiza en la importancia de lo que denomina *Inteligencia Emocional*, incluyendo la tercera categoría de las siete inteligencias de Gardner (1983, 1999), es decir, la intrapersonal (autoconocimiento) y la interpersonal (interacción con otros). Plantea cómo personas con una inteligencia emocional alta y un coeficiente intelectual modesto logran tener mayor éxito en su vida que otros con un coeficiente intelectual alto y presenta estudios donde la inteligencia racional tiene que ver sólo en un 20% de los factores que determinan el éxito, el otro 80% se debe a la inteligencia emocional. Goleman (1995) plantea que la inteligencia emocional puede afectar la racional por la influencia que se da entre pensamiento y sentimiento, pues los sentimientos son indispensables para tomar decisiones racionales. Considera, así mismo, que los programas educativos deben desarrollar la inteligencia emocional.

Además postula que las personas deben desarrollar cinco habilidades que considera esenciales para la inteligencia emocional. La primera es el conocimiento de las propias emociones, para que éstas no ser dominados por ellas. La segunda, el manejo adecuado de las emociones en el momento preciso. La tercera es la automotivación, es decir, la capacidad de poner las emociones al servicio del logro de un objetivo. La cuarta es el reconocimiento de las emociones en otros, esa empatía que permite ver las necesidades y deseos de otros. La quinta es el manejo de las relaciones o manejo de las emociones en otros.

Dale (1969) contribuyó al progreso de la Tecnología Instruccional moderna y a su temprana definición con el desarrollo del Cono de la Experiencia. El cono sirvió como una analogía visual por niveles desde lo

concreto hasta lo abstracto para los métodos de enseñanza y los materiales instruccionales. Según el *Cono del Aprendizaje*, tendemos a asimilar el 90% de lo que decimos y hacemos (esta combinación es llamada actividad pura). Basado en el trabajo visual (cono) podemos apreciar que la manera menos efectiva de aprender algo es escuchar una clase sobre un tema o leer información acerca del mismo. La manera más efectiva de aprender algo es enseñarle a otros algo y usarlo en nuestras propias vivencias.

El objetivo de la presente investigación es analizar si la metodología M.O.R.E. influye de forma positiva en las variables que conforman la Personalidad Eficaz de los alumnos.

Método

Participantes

La selección de la muestra utilizada para el estudio de las propiedades psicométricas del instrumento se hizo a través de un muestreo no probabilístico de carácter incidental. La muestra consta de 203 participantes de cuarto curso de Educación Primaria, de los cuales 120 alumnos siguen la metodología de las inteligencias múltiples, 87 son alumnos españoles de un Colegio de la Comunidad Autónoma de Madrid y 33 son alumnos norteamericanos del Colegio IDS de Tampa, Florida. El resto (83 participantes) pertenecen a una muestra de estudiantes españoles en los que no se aplica este programa del Colegio de la Xunta Gallega. Según el género, el 56.7% son varones y el 43.3% mujeres. La edad está comprendida entre los 8 a 11 años ($M = 9.23$; $DT = 0.59$).

Instrumentos

Para la presente investigación se ha utilizado el Cuestionario de Personalidad Eficaz en Segundo y Tercer Ciclo de Primaria (Fueyo, 2010) que ha sido elaborado a partir de dos cuestionarios de Personalidad Eficaz para adolescentes y adultos, validados en alumnos de Formación Profesional y de Bachillerato y en población universitaria y adulta. Los ítems seleccionados de ambos

cuestionarios fueron simplificados, adaptando el lenguaje a la población destinataria (12 años). El cuestionario que consta de 22 ítems presenta un coeficiente de consistencia interna en base al estadístico alfa de Cronbach de .797. El formato de respuesta es una escala tipo Lickert con cinco alternativas de respuesta (del 1 al 5, siendo 1 total desacuerdo y 5 total acuerdo). Los 22 ítems del cuestionario se estructuran en cinco factores: Autoestima académica, Autorrealización social, Autoestima personal, Autonomía social y Autonomía resolutiva.

El primer factor, *Autoestima académica*, lo conforman 12 ítems. Este factor hace referencia, en el constructo, a las Fortalezas y a las Demandas del yo, dado que en sus ítems recoge un perfil de alumno que reúne las siguientes cualidades: se acepta a sí mismo, y está contento con su forma de ser, manifiesta interés intrínseco por aprender, hace sus obligaciones por propia voluntad, confía en el éxito de sus estudios en base a su esfuerzo y capacidad y se siente capaz de resolver las dificultades que encuentre para alcanzar las metas.

El segundo factor, *Autorrealización social*, está relacionado con las habilidades sociales y de relación con los iguales. Lo integran tres ítems y reúne elementos que están presentes en el constructo en la dimensión *Relaciones del yo*, resaltando una de las variables de especial importancia, como es la asertividad, empatía o control y comunicación, dado que no le da vergüenza decir lo que piensa, está tranquilo cuando tiene que decidir algo y piensa que no tiene dificultades para comunicarse y establecer amigos.

El tercer factor, *Autoestima personal*, integrado por tres ítems. Este factor se centra de forma clara en la dimensión *Fortalezas del Yo* del constructo, reflejando una persona que se acepta tal como es, incluyendo su físico y que mantiene un pensamiento o creencia de la aceptación que los otros tienen de él.

El cuarto factor, *Autonomía social*, lo componen dos ítems. Este factor está directamente relacionado, nuevamente, con la dimensión *Relaciones del yo*, dado que se cen-

tra en la percepción que tiene de un amplio círculo de amigos, lo que implica facilidad para establecer buenas relaciones de comunicación con ellos, pero manteniendo la autonomía en la toma de decisiones.

El quinto y último factor, *Autonomía resolutiva* integrado por dos ítems relacionados con el afrontamiento y resolución de problemas. Este factor está directamente relacionado con la dimensión del constructo *Retos del Yo*. Refleja una persona en que prima la búsqueda de información antes de iniciar cualquier proceso y que manifiesta clara intención de enfrentarse a las dificultades con la pretensión y empeño de resolverlas.

Además, se ha utilizado una versión inglesa del cuestionario anterior adaptándolo al contexto americano, debido a que parte de la muestra seleccionada en esta investigación es estadounidense (Anexo 1).

Procedimiento

Para la adaptación del cuestionario de Personalidad Eficaz de 2º y 3º ciclo de primaria (Fueyo, 2010) al contexto americano se realizó la traducción y posteriormente fue evaluada por un tribunal de expertos que valoraron la adecuación del instrumento a este nuevo contexto. El proceso de adaptación del cuestionario de Personalidad Eficaz fue el siguiente:

Dos personas bilingües, cuyas lenguas maternas son el inglés americano e inglés británico y segunda lengua el castellano, tradujeron de forma independiente el cuestionario, sin tener conocimiento ni relación alguna entre ambos, el cuestionario se tradujo al inglés americano y al inglés británico. Después se analizó la posible existencia de discrepancias entre las traducciones de los dos bilingües, y se concluyó que no existía diferencia alguna. Esta versión americana e inglesa fue a su vez retrotraducida por otros dos bilingües distintos de los primeros, profesores de secundaria de inglés (lengua materna el castellano y segunda lengua el inglés) también de manera independiente. Se compararon las dos retrotraducciones entre sí y con los cuestionarios originales, concluyéndose que no existían diferencias.

La última revisión la realizó la Dra. Joyce Burick Swarzman, directora de IDS de Florida, para valorar si existía algún término que pudiera causar alguna dificultad de comprensión a los alumnos.

La cumplimentación del cuestionario en versión española y americana fue guiada por personal específicamente entrenado para tal fin. Para ello, los alumnos deben responder a una serie de frases relacionadas con el constructo de personalidad eficaz mediante una escala Likert que va de 1 a 5 (1- total desacuerdo o, 5- total acuerdo).

El cuestionario se aplicó de manera colectiva y voluntaria en las aulas de los centros educativos, en horario lectivo y comunicándoles la confidencialidad de los resultados y el uso estadístico de los mismos. El tiempo requerido para la cumplimentación del test fue de unos 12 minutos aproximadamente. Para la aplicación del cuestionario se aportó un manual donde se detallan las normas de aplicación, un impreso de la prueba individual y una hoja de respuestas.

Resultados

Análisis de datos

La primera etapa de este trabajo consistió en la obtención de los estadísticos descriptivos de cada uno de los 85 ítems del cuestionario: elemento, escala y escala si se elimina elemento para analizar la fiabilidad del cuestionario. Se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S) para contrastar la hipótesis nula de que los factores en la muestra tienen una distribución normal. A la vista de estos resultados se procedió a utilizar la *t* de Student para comparar a los grupos en la variable de Personalidad Eficaz y la *U* de Mann-Whitney para compararlos en los demás factores, para analizar las diferen-

cias según la metodología usada. Para esta diferencia por centros se ha utilizado ANOVA en el caso de comparar el factor Personalidad Eficaz y la prueba de Kruskal-Wallis para el resto de factores que componen la personalidad eficaz. Para comprobar entre que muestras están estas diferencias se ha procedido a calcular las diferencias dos a dos mediante la prueba *U* de Mann-Whitney en estos tres factores. Los datos han sido analizados mediante el programa estadístico SPSS 15.0.

Fiabilidad

La fiabilidad arrojada por la adaptación americana de la prueba de Personalidad Eficaz en base al estadístico Alfa de Cronbach es de .836 con 22 ítems, considerada como aceptable. Los 22 ítems de este cuestionario se estructuran en cinco factores cuya estructura coincide con los cinco factores del cuestionario en español: Autoestima académica, Autorrealización social, Autoestima personal, Autonomía social y Autonomía resolutiva.

Diferencias según la metodología usada

Se procedió a conocer si la distribución de los factores se ajusta a la curva normal, para ello se utilizó la prueba Kolmogorov-Smirnov. Sólo la Personalidad Eficaz se distribuye según la curva normal ($p = .133$), mientras que los demás factores, Autoestima académica, Autorrealización social, Autoestima personal, Autonomía social y Autonomía resolutiva, tienen una distribución no paramétrica ($p = .007$, $p = .000$, $p = .000$, $p = .000$ y $p = .000$, respectivamente).

La media en Personalidad Eficaz (Tabla 1) es inferior en el grupo que usa la metodología de las inteligencias múltiples. Como se observa en la Tabla 2, se ha comprobado que

Tabla 1. *Estadísticos de grupo en Personalidad eficaz global*

<i>Método</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>ET</i>
MORE	120	87.15	12.06	1.101
No MORE	83	92.24	9.33	1.025

DT = Desviación Típica; ET = Error Típico

Tabla 2. Prueba de muestras independientes en Personalidad eficaz global

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas				Prueba T para la igualdad de medias				
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
Se han asumido varianzas iguales	6.709	.010	-3.233	201	.001	-5.091	1,575	-8,196	-1,986
No se han asumido varianzas iguales			-3.385	198.405	.001	-5.091	1,504	-8,057	-2,125

dichas diferencias son significativas en la Personalidad Eficaz ($t = -3.233, p = .010$)

En cuanto a los factores que componen la Personalidad Eficaz (Tabla 3), los alumnos a los que se les aplica el programa

M.O.R.E. obtienen puntuaciones más bajas en todos los factores siendo, como se observa en la Tabla 4, estas diferencias significativas en los factores de autoestima académica ($U = 3608.50, p = .001$), autoestima per-

Tabla 3. Diferencias de rangos en factores de personalidad eficaz

	Método	N	Rango promedio	Suma de rangos
Autoestima académica	MORE	120	90.57	10868.50
	NO MORE	83	118.52	9837.50
	Total	203		
Autorrealización social	Inteligencias Múltiples	120	98.75	11850.00
	No Inteligencias Múltiples	83	106.70	8856.00
	Total	203		
Autoestima personal	Inteligencias Múltiples	120	89.18	10701.50
	No Inteligencias Múltiples	83	120.54	10004.50
	Total	203		
Autonomía Social	Inteligencias Múltiples	120	95.50	11460.50
	No Inteligencias Múltiples	83	111.39	9245.50
	Total	203		
Autonomía resolutiva	Inteligencias Múltiples	120	101.37	12164.00
	No Inteligencias Múltiples	83	102.92	8542.00
	Total	203		

Tabla 4. Significación de diferencias de rangos

	Autoestima académica	Autorrealización social	Autoestima personal	Autonomía social	Autonomía resolutiva
U de Mann-Whitney	3608.500	4590.000	3441.500	4200.500	4904.000
W de Wilcoxon	10868.500	11850.000	10701.500	11460.500	12164.000
Z	-3.340	-.955	-3.791	-1.968	-.188
Sig. asintót. (bilateral)	.001	.339	.000	.049	.851

Tabla 5. *Diferencias ínter grupal en Personalidad Eficaz Global (ANOVA)*

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2224.026	2	1112.013	9.461	.000
Intra-grupos	23506.092	200	117.530		
Total	25730.118	202			

Tabla 6. *Comparaciones múltiples en Personalidad eficaz Global*

(I)	(J)	Diferencia	Error de medias (I-J)	Sig. típico	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
USA	Madrid	-6.309(*)	2.216	.019	-11.775	-.843
	Galicia	-9.665(*)	2.231	.000	-15.167	-4.163
Madrid	USA	6.309(*)	2.216	.019	.843	11.775
	Galicia	-3.356	1.663	.133	-7.458	.746
Galicia	USA	9.665(*)	2.231	.000	4.163	15.167
	Madrid	3.356	1.663	.133	-7.46	7.458

sonal ($U = 4590.00, p = .000$); y Autonomía social ($U = 4200.50, p = .049$).

Diferencias según centros

Se procedió a la comparación entre los tres grupos de participantes, los dos centros que utilizan el programa (muestra española y estadounidense) y la muestra española en la que no se aplica. Según la Tabla 5, se concluye que existen diferencias significativas entre los grupos en el factor de Personalidad Eficaz ($p = .000$) comprobándose en la Tabla 6 que estas diferencias se dan entre muestra estadounidense y ambas muestras españolas, mientras que estas diferencias no son significativas entre la muestra española que usa la metodología y la que no lo hace.

Las puntuaciones de la muestra estadounidense son menores a las del resto en casi todos los factores excepto en el factor de Auto-realización social donde es superior a la muestra madrileña donde también se usa la metodología de las inteligencias múltiples.

Las puntuaciones de la muestra española en la que no se usa tal metodología son más altas en todos los casos exceptuando en el factor de Solución de problemas donde se encuentran por debajo de la muestra madi-

leña donde sí se aplica la metodología, y por encima de la muestra americana donde también se usa dicha metodología (Tabla 7). Las diferencias mostradas en la tabla anterior son significativas en los factores de Autoestima académica ($p = .000$), Autoestima personal ($p = .000$) y Autonomía social ($p = .022$) (Tabla 8).

Diferencias por centros y programa

En primer lugar, se ha estudiado si existen diferencias entre los dos centros donde se lleva a cabo el programa del Modelo M.O.R.E. Las puntuaciones de los estudiantes estadounidenses son menores en todos los factores con respecto a los alumnos españoles que también siguen esta metodología (Tabla 9), pero, según muestra la tabla 10, las diferencias entre estas puntuaciones sólo son significativas en el factor de Autoestima académica ($p = .000$).

En segundo lugar, se analizaron las diferencias existentes entre cada uno de los colegios que usan el Modelo M.O.R.E. y se han comparado con el grupo de alumnos a los que no se les aplica tal programa. Las puntuaciones de la muestra española que no sigue el programa M.O.R.E son superiores a

Tabla 7. *Diferencias de rangos en factores de Personalidad eficaz*

		<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>
Autoestima académica	USA	33	61.11
	Madrid	87	101.75
	Galicia	83	118.52
	Total	203	
Autorrealización social	USA	33	100.32
	Madrid	87	98.16
	Galicia	83	106.70
	Total	203	
Autoestima personal	USA	33	76.41
	Madrid	87	94.02
	Galicia	83	120.54
	Total	203	
Autonomía social	USA	33	79.24
	Madrid	87	101.67
	Galicia	83	111.39
	Total	203	
Autonomía resolutiva	USA	33	85.42
	Madrid	87	107.41
	Galicia	83	102.92
	Total	203	

Tabla 8. *Estadísticos de contraste en factores de Personalidad eficaz*

	<i>Autoestima académica</i>	<i>Autorrealización social</i>	<i>Autoestima personal</i>	<i>Autonomía social</i>	<i>Autonomía resolutiva</i>
Chi-cuadrado	22.652	.946	16.584	7.641	3.518
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	.000	.623	.000	.022	.172

Tabla 9. *Diferencias en rangos en Factores de Personalidad Eficaz*

		<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
Autoestima académica	USA	33	43.85	1447.00
	Madrid	87	66.82	5813.00
	Total	120		
Autoestima personal	USA	33	52.71	1739.50
	Madrid	87	63.45	5520.50
	Total	120		
Autonomía social	USA	33	51.09	1686.00
	Madrid	87	64.07	5574.00
	Total	120		

Tabla 10. *Estadísticos de contraste*

	<i>Autoestima académica</i>	<i>Autoestima personal</i>	<i>Autonomía social</i>
U de Mann-Whitney	886.000	1178.500	1125.000
W de Wilcoxon	1447.000	1739.500	1686.000
Z	-3.234	-1.529	-1.880
Sig. asintót. (bilateral)	.001	.126	.060

la muestra que sí la sigue en todos estos factores (Tabla 11) Según muestra la Tabla 12, estas diferencias sólo son significativas en el factor de Autoestima personal ($p = .003$).

Las puntuaciones de la muestra estadounidense son menores en todos los factores (Tabla 13), siendo estas diferencias significativas en los tres factores, según se muestra en la Tabla 14: Autoestima académica ($p = .000$), Autoestima personal ($p = .000$) y Autonomía social ($p = .005$).

Discusión y Conclusiones

Los resultados obtenidos señalan la existencia de diferencias en el constructo

personalidad eficaz global, destacando la existencia de diferencias significativas en los factores autoestima académica, autoestima personal y autonomía social. Se analizan a continuación cada uno de los resultados, describiendo las conclusiones a las que remiten.

En primer lugar, existen diferencias en el constructo de personalidad eficaz global, destacando la existencia de diferencias significativas en el factor autoestima académica entre el grupo de la muestra del centro americano y los dos grupos de los centros españoles, presentando los alumnos españoles de los dos centros mayores puntuaciones. No se han encontrado diferencias ni en

Tabla 11. *Diferencias de rangos en factores significativos de Personalidad Eficaz*

		<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
Autoestima académica	Madrid	87	78.93	6867.00
	Galicia	83	92.39	7668.00
	Total	170		
Autoestima personal	Madrid	87	74.57	6487.50
	Galicia	83	96.96	8047.50
	Total	170		
Autonomía social	Madrid	87	81.60	7099.50
	Galicia	83	89.58	7435.50
	Total	170		

Tabla 12. *Estadísticos de contraste en factores de Personalidad Eficaz*

	<i>Autoestima académica</i>	<i>Autoestima personal</i>	<i>Autonomía social</i>
U de Mann-Whitney	3039.000	2659.500	3271.500
W de Wilcoxon	6867.000	6487.500	7099.500
Z	-1.786	-3.012	-1.107
Sig. asintót. (bilateral)	.074	.003	.268

Tabla 13. Rangos

		<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
Autoestima académica	USA	33	34.26	1130.50
	Galicia	83	68.14	5655.50
	Total	116		
Autoestima personal	USA	33	40.70	1343.00
	Galicia	83	65.58	5443.00
	Total	116		
Autonomía social	USA	33	45.15	1490.00
	Galicia	83	63.81	5296.00
	Total	116		

Tabla 14. Estadísticos de contraste

	<i>Autoestima académica</i>	<i>Autoestima personal</i>	<i>Autonomía social</i>
U de Mann-Whitney	569.500	782.000	929.000
W de Wilcoxon	1130.500	1343.000	1490.000
Z	-4.917	-3.655	-2.804
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.000	.005

el constructo global ni en el factor autoestima académica entre los dos grupos españoles. Estos resultados podría pensarse en principio que pueden ser explicados por la existencia de diferencias culturales que influyen en las puntuaciones de los alumnos más que el uso de uno u otro método educativo, no obstante entendemos que si existen también una influencia debido a la metodología educativa empleada, puesto que el método MORE seguido por los alumnos del centro de la Comunidad de Madrid dista bastante del seguido por los alumnos del centro americano debido a las diferencias existentes entre los currículos. En este sentido, la adaptación de la metodología MORE al currículum español no supuso una tarea fácil, ya que el currículo académico del colegio americano IDS, presenta un mayor número de actividades de ocio dentro de las horas lectivas. Entendemos por tanto que influye de forma positiva el hecho de que la enseñanza primaria en España sea más rígida que la americana a la hora de desarrollar una adecuada autoestima académica del alumnado.

En segundo lugar y en cuanto al factor autoestima personal las diferencias encontradas entre el centro americano y el centro español que no utiliza el método MORE y entre los dos centros españoles entre sí, corroboran la existencia de diferencias en autoestima personal en función del uso de una u otra metodología educativa puesto que en ambos casos las puntuaciones son significativamente superiores en el centro español donde no se utiliza el método MORE.

En tercer lugar y en cuanto al factor autonomía social, se encuentran diferencias significativas entre el centro americano y el centro español que no utiliza el método MORE, pero estas diferencias no se dan entre los dos centros, español y americano, que utilizan el método MORE, ni entre los dos centros españoles que desarrollan metodologías educativas diferentes. En base a estos resultados, no podemos concluir en principio que las mayores puntuaciones en autonomía social de los alumnos puedan deberse a diferencias culturales ni a la diferencia en el método educativo desarrollado.

A modo de conclusión, se puede afirmar que los alumnos de la muestra que siguen una metodología de enseñanza tradicional presentan mayores puntuaciones en el constructo personalidad eficaz global y también en algunos de sus factores, frente a los alumnos que siguen el método MORE, no influyendo por tanto el uso de esta metodología en el desarrollo de las variables medidas.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por una beca predoctoral concedida por la Universidad de Oviedo-Banco de Santander a la segunda firmante de este artículo. Subvención: UNOV-10-BECDOC-S.

Referencias

- Alonso, M., y Gallego D. J. (1994). *Como diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Madrid: UNED, Formación Permanente.
- Bandura, A. (1977a). *Self Efficacy: the exercise of control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1977c). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-5.
- Dale, E. (1969). *Métodos de enseñanza audiovisual*. México: Reverte.
- Fernández-Alonso, R., y Muñoz, J. (2011). Diseño de cuadernillos para la evaluación de las Competencias Básicas. *Aula Abierta*, 39(2), 3-34.
- Fueyo, E. (2010). Evaluación de la Personalidad eficaz en segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 1(5), 35-50.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Greenberger, E. (1984). Defining psychological maturity in adolescence. *Advances in Child Behavioral Analysis and Therapy*, 3, 1-37.
- Heath, D. H. (1965). *Explorations of maturity*. N.Y.: Apleton Century Crofts.
- Sarramona, J., y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad en la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14.
- Martín, F. (1997). Programa integrado de acción tutorial. *Revista de Orientación Educativa*, 19-20, 71-88.
- Martín, F., y Fernández, A. (2003). Programa de desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos: primeros resultados. *Magister*, 19, 277-291.
- Martín, F., Martín, E., Fernández, A., Dapelo, B., y Marcone, R. (2004). Evaluación de la personalidad eficaz en contextos educativos: primeros resultados. *Revista de Orientación Educativa*, 33-34, 79-101.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: University Press.

ANEXO 1

Número de clase:
Colegio:
Fecha:

Sexo:
Curso:
Edad:

INSTRUCCIONES: Este cuestionario pretende ayudarte a conocerte mejor. No hay respuestas correctas ni erróneas. Es muy importante que pienses detenidamente si estas frases reflejan tu personalidad. Por favor, rodea con un círculo el número que más se ajuste, utilizando la siguiente escala Lickert con cinco alternativas de respuesta (del 1 al 5, siendo 1 total desacuerdo y 5 total acuerdo).

- | | |
|---|-----------|
| 1. Me acepto tal y como soy. | 1 2 3 4 5 |
| 2. Me encanta aprender cosas nuevas. | 1 2 3 4 5 |
| 3. Tengo muchos amigos. | 1 2 3 4 5 |
| 4. Los demás piensan que soy importante para ellos. | 1 2 3 4 5 |
| 5. Creo que este curso aprobaré todos mis exámenes. | 1 2 3 4 5 |
| 6. Antes de hacer algo me lo pienso mucho. | 1 2 3 4 5 |
| 7. Estoy contento conmigo mismo. | 1 2 3 4 5 |
| 8. Antes de hacer algo siempre busco información. | 1 2 3 4 5 |
| 9. No me da vergüenza decir lo que pienso. | 1 2 3 4 5 |
| 10. Apruebo mis exámenes porque estudio mucho. | 1 2 3 4 5 |
| 11. Antes de hacer algo, siempre pienso en lo que pasará si lo hago. | 1 2 3 4 5 |
| 12. Me gusta mi aspecto físico. | 1 2 3 4 5 |
| 13. Si tengo un problema intento solucionarlo. | 1 2 3 4 5 |
| 14. Creo que no tendré problemas en la ESO. | 1 2 3 4 5 |
| 15. Estoy tranquilo cuando tengo que tomar una decisión. | 1 2 3 4 5 |
| 16. Soy un buen estudiante. | 1 2 3 4 5 |
| 17. Me gusta tomar mis propias decisiones. | 1 2 3 4 5 |
| 18. Me relaciono con los demás sin problemas. | 1 2 3 4 5 |
| 19. Soy capaz de resolver mis propios problemas. | 1 2 3 4 5 |
| 20. Apruebo mis exámenes porque soy inteligente. | 1 2 3 4 5 |
| 21. Siempre hago los deberes porque quiero, no porque nadie me obligue. | 1 2 3 4 5 |
| 22. Si tuviera que empezar en otro colegio haría amigos enseguida. | 1 2 3 4 5 |

ANEXO 2

Class nº:
School:
Date

Sex:
Grade:
Age:

INSTRUCTIONS: This questionnaire is intended to help you to know yourself better. There are no right or wrong answers. It is very important that you determine to what extent these phrases reflect your character. Please circle the most appropriate number, using the following scale:

Not at all
my character

Reflects very well
my character

1-----2-----3-----4-----5

- | | |
|--|-----------|
| 1. I accept myself as I am. | 1 2 3 4 5 |
| 2. I love to learn new things. | 1 2 3 4 5 |
| 3. I have a lot of friends. | 1 2 3 4 5 |
| 4. Others think that I am important to them. | 1 2 3 4 5 |
| 5. I think this year I will pass all my tests. | 1 2 3 4 5 |
| 6. Before doing something, I really think a lot about it. | 1 2 3 4 5 |
| 7. I am pleased with myself. | 1 2 3 4 5 |
| 8. Before doing something, I always gather information. | 1 2 3 4 5 |
| 9. To speak my mind doesn't embarrass me. | 1 2 3 4 5 |
| 10. I pass my tests because I study a lot. | 1 2 3 4 5 |
| 11. Before doing something, I always think about what will happen if I do it. | 1 2 3 4 5 |
| 12. I am pleased with my looks. | 1 2 3 4 5 |
| 13. If I have a problem, I try to solve it middle school. | 1 2 3 4 5 |
| 14. I don't think I will have any problems in. | 1 2 3 4 5 |
| 15. When I have to make a decision, I remain calm. | 1 2 3 4 5 |
| 16. I am a good student. | 1 2 3 4 5 |
| 17. I like to make my own decisions. | 1 2 3 4 5 |
| 18. I have no problems relating with others. | 1 2 3 4 5 |
| 19. I can solve my own problems. | 1 2 3 4 5 |
| 20. I pass my tests because I am smart. | 1 2 3 4 5 |
| 21. I always do all my homework because I want to; not because anyone forces me. | 1 2 3 4 5 |
| 22. If I start going to another school, very soon I will make new friends. | 1 2 3 4 5 |