

Personalidad proactiva y actitud emprendedora en estudiantes de 3º y 4º ESO.

Aproximación a la competencia de la autonomía e iniciativa personal

Trabajo Fin de Master

Master de Aprendizaje a lo largo de la vida: Iniciación a la investigación

Autora

Ana Belén

Cebollero Salinas

Tutor

Jacobo Cano

Escoriaza

Tutor

Santos Orejudo

Hernández

Facultad de Educación

Curso 2017-2018

RESUMEN

En una sociedad del conocimiento y en continua evolución e innovación, las personas se encuentran cada vez más exigidas por tareas que implican autonomía, iniciativa y emprendimiento. La LOE y la LOMCE incluyen estos aspectos entre sus competencias. Se han descrito sus dimensiones, pero no disponemos de estudios empíricos que las relacionen.

El principal objetivo de esta investigación es analizar si todas las dimensiones de la competencia de la autonomía e iniciativa personal tienen la misma relevancia para su desarrollo. Y lo hacemos, por un lado, a través de la personalidad proactiva y la actitud emprendedora como variables que se asocian a la competencia en su conjunto y por otro, con distintas variables cognitivas, socioemocionales y motivacionales.

Los participantes han sido alumnos de 3º y 4º de ESO de dos centros educativos de Zaragoza. Mediante modelos de ecuaciones estructurales (SEM) se ha comprobado que, por un lado, la personalidad proactiva y actitud emprendedora son variables identificativas de la competencia, donde la primera predice a la segunda, y por otro que, las dimensiones cognitivas y motivacionales predicen en mayor medida la competencia de la autonomía e iniciativa personal. Se discuten los resultados y las implicaciones para la educación.

Palabras clave: autonomía personal, proactividad, emprendimiento, iniciativa, competencias básicas, educación secundaria obligatoria.

ABSTRACT

In a society of knowledge and in continuous evolution and innovation, people are increasingly demanded by tasks that imply autonomy, initiative and entrepreneurship. The LOE and the LOMCE include these aspects among their competences. Its dimensions have been described, but we do not have empirical studies that relate them.

The main objective of this research is to analyze if all the dimensions of the competence of autonomy and personal initiative have the same relevance for its development. And we do it, on the one hand, through the proactive personality and the entrepreneurial attitude as variables that are associated with the competition as a whole and, on the other hand, with different cognitive, socio-emotional and motivational variables.

The participants have been 3rd and 4th ESO students from two schools in Zaragoza. Through structural equation models (SEM) it has been proven that, on the one hand, the proactive personality and entrepreneurial attitude are variables that identify the competence of autonomy and personal initiative, where the first predicts the second and, on the other, the dimensions Cognitive and motivational predictors to a greater extent the competence of autonomy and personal initiative. The results and implications for education are discussed.

Key Words: personal autonomy, personal initiative, proactivity, entrepreneurship, basic competencies, compulsory secondary education

Índice

Introducción	7
PRIMERA PARTE: Fundamentación teórica	
1 Competencia de la autonomía e iniciativa personal	13
2 Constructos relacionados con la competencia autonomía e iniciativa personal	19
2.1. Personalidad proactiva	19
2.2. Actitud de emprendimiento	21
3 Constructos relacionados con las dimensiones de la competencia	25
3.1. Planificación y toma de decisiones	26
3.2. Esperanza	27
3.3. Inteligencia emocional	29
3.4. Autoestima	32
3.5. Empatía	33
3.6. Valores	34
SEGUNDA PARTE: Estudio empírico	
4 Objetivos e hipótesis	39
5 Método de investigación	41
5.1. Diseño	41
5.2. Participantes	42
5.3. Variables e instrumentos	43
5.4. Procedimiento de recogida de datos	48
5.5. Análisis de datos	49
6. Resultados	53
7. Conclusiones y discusión	61
8 Referencias bibliográficas	69
ANEXOS	
Anexo I : Propiedades psicométricas de la escala de personalidad proactiva	79
Anexo II: Descripción competencia de la autonomía e iniciativa personal	83
Anexo III: Propuestas metodológicas de la competencia de la autonomía e iniciativa personal	85
Anexo IV: Descripción competencia del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	87

Introducción

En una sociedad del conocimiento y en continua evolución e innovación como la actual, las personas se encuentran cada vez más exigidas por tareas que implican autonomía, iniciativa y adaptación. Además, el marco social y de convivencia –global y multicultural- plantea continuas respuestas innovadoras ante nuevas situaciones. Por ello, se hace necesario generar un valor transformador desde las aulas, que capacite a las nuevas generaciones a desenvolverse en un mundo sometido a incesantes cambios.

Por ello, las últimas leyes educativas han incluido la autonomía y la iniciativa como competencia clave con distintas nominaciones. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), la llama *Competencia de la autonomía e iniciativa personal* y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), la denomina *Competencia del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor*.

“La adquisición de la competencia de la autonomía e iniciativa personal supone ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico” (Real Decreto 1631/2006, Anexo I). Es decir, esta competencia apunta a la posibilidad de actuar por nosotros mismos y vela para que el alumno desarrolle las competencias que va a necesitar a lo largo de su vida para su realización personal, profesional y social. La competencia del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor remite a transformar las ideas en actos (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero).

Bernal (2014) en un estudio sobre la identidad personal en adolescentes y la autonomía e iniciativa ha puesto de manifiesto que el sistema escolar no fomenta lo suficiente el desarrollo de tales competencias.

Hasta ahora, respecto a la competencia de la autonomía e iniciativa personal, en la enseñanza obligatoria, se han aportado descripciones de la misma, señalado pautas y propuestas metodológicas para su aprendizaje en el aula, pero, a pesar de ser una competencia tan importante para el desarrollo integral del alumno, no existen estudios empíricos sobre el desarrollo de la competencia (Ulacia, 2013).

La motivación de este trabajo parte de la necesidad de disponer de un mayor empírico sobre las dimensiones descritas sobre la competencia de la autonomía e iniciativa personal para analizar si todas tienen la misma relevancia de cara a desarrollar la competencia. Esto tiene muchas implicaciones tanto de cara a tener una delimitación conceptual más amplia de la competencia,

Autonomía e iniciativa personal

conocer factores relevantes asociados a la misma y analizar las distintas metodologías docentes que puedan tener mayor o menor impacto en las mismas.

Hay distintos constructos que se pueden identificar con la competencia de la autonomía e iniciativa personal, así como con las dimensiones de la misma. Queremos estudiar si, en concreto, la personalidad proactiva y la actitud emprendedora se relaciona con distintos constructos asociados a las dimensiones de la competencia.

Por ello, los objetivos de la presente investigación serán: determinar si las variables personalidad proactiva y actitud emprendedora son variables identificativas de la competencia, delimitar las relaciones entre éstas y los constructos -planificación y toma de decisiones, esperanza, autoestima, empatía, inteligencia emocional y valores- que se asocian a las dimensiones de la competencia, y averiguar si hay diferencias en la personalidad proactiva y actitud de emprendimiento debido a factores evolutivos –sexo- y contextuales –tipo de centro-.

De esta manera la presente investigación, de metodología cuantitativa, se enmarca dentro de los diseños de corte selectivo, donde tomando una selección de variables se establecerán posibles relaciones. Para llevarla a acabo hemos contado con la colaboración de alumnos, de dos colegios de la ciudad de Zaragoza de distinto perfil social.

Nos interesa conocer los objetivos de este estudio, especialmente en la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria por la relevancia que adquiere la competencia del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor en esta etapa (tanto en 3º como 4º ESO hay una asignatura específica) y el impulso que se realiza desde las instituciones a esta competencia en esta etapa, ya que la mayoría de los planes de fomento del emprendimiento de las Comunidades Autónomas se dirigen a estudiantes de Secundaria como parte de su formación hacia el mundo laboral.

PRIMERA PARTE: Marco teórico

1. Competencia de la autonomía e iniciativa personal

La autonomía es una de las cualidades humanas que nos ofrece la posibilidad de actuar por nosotros mismos.

La autonomía e iniciativa personal es una de las competencias básicas que se contemplan en el currículo del sistema educativo español. Su inclusión en el grupo de las competencias básicas no es fruto de la casualidad. El proyecto DESECO (OCDE, 2005) publicó la definición y selección de las competencias necesarias para dar respuesta a los retos de la globalización y de los nuevos procesos de modernización que experimenta el mundo. Entre ellas, está la denominada *actuar de forma autónoma*. A raíz de este informe, en 2006, el Parlamento Europeo y el Consejo aprobaron una recomendación a los estados miembros acerca de las competencias clave para el aprendizaje permanente, en el que se definían ocho competencias. Entre estas se encontraba el *espíritu emprendedor*. El proyecto DESECO subrayaba la competencia emprendedora como *actuar con autonomía* mediante el despliegue de habilidades como hacer y llevar a la práctica planes de vida y proyectos personales y afirmar los derechos, intereses, límites y necesidades personales. Es decir, en el marco de las competencias clave europeas, el espíritu emprendedor se relaciona, por un lado, con la capacidad de adaptación a los cambios y la planificación y gestión de proyectos, y por otra, con aspectos como el conocimiento, la responsabilidad y la concienciación de valores éticos que el alumnado debe adquirir para su propia vida y para tomar decisiones.

En España, el Ministerio de Educación y Ciencia recogió la propuesta realizada por la Unión Europea en Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (de ahora en adelante LOE), donde identifica ocho competencias básicas, entre ellas la Autonomía e iniciativa personal.

Autonomía e iniciativa personal, tal y como ha quedado dibujada en los currículos establecidos en España, supone una diferenciación respecto al trazado de las competencias clave en el marco europeo. En la Unión Europea, a diferencia del proyecto DESECO, aunque en el término espíritu emprendedor, se refiere teóricamente tanto al ámbito laboral como al familiar y comunitario, y subraya que debe promover el autogobierno, no le concede la misma importancia que a la capacidad de transformar las ideas en actos vinculándola más bien a la planificación y gestión de proyectos.

La denominación que, en nuestro Estado, se hace de esta competencia como autonomía e iniciativa personal parece más acertado ya que avala más su carácter formativo y dibuja mejor su

Autonomía e iniciativa personal

intención (Escamilla, 2008) y como apunta Puig y Martín (2007) esta competencia busca que los alumnos sean progresivamente responsables de sus vidas y que sus decisiones sean fruto de una voluntad reflexiva de opciones y consecuencias que les permita y exija actuar de acuerdo con unos principios éticos en cualquier contexto vital.

Esto mismos autores destacan que los dos términos que aparecen en la competencia - autonomía e iniciativa- no tienen la misma importancia. “El concepto de autonomía es mucho más amplio y engloba al segundo, podría decirse que la iniciativa personal es un aspecto parcial dentro del concepto marco de autonomía” (Puig y Martín, 2007:13). Como explicita el documento marco del departamento de educación del gobierno vasco “Al explicitar el término de *iniciativa* se pretende subrayar la importancia del mismo, ya que uno de los aspectos clave de esta competencia es la facultad de poder transformar las ideas en acciones. Tener iniciativa significa proponerse objetivos, así como planificar y llevar a cabo proyectos. El término *personal* implica que es propio y que, por lo tanto, depende de uno mismo. La iniciativa personal es la autoconfianza en la acción” (VVAA, 2007c:9). Es decir, requiere, entre otras cosas, reflexión individual y ejercicio de responsabilidad tanto en el ámbito personal, como social y laboral, lo cual favorecerá que el individuo sea cada vez más autónomo.

Definición y contenido de la competencia

La definición y contenido de la competencia en la LOE, respecto a la Educación Secundaria, viene descrito en el anexo I del Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (véase Anexo II).

Este documento explica que esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones, planes y proyectos y por otra, implica tener una visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas y además comporta una actitud positiva hacia el cambio y la innovación, obligando a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo.

Sintetizando, podríamos decir que la competencia para la autonomía e iniciativa personal, incluye la posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida, haciéndose responsable de ella e incluyendo la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar los proyectos que esas ideas requieran.

Tal como expresan Zabala y Arnau (2007), se trata de una competencia extremadamente ambiciosa, de la que va a depender gran parte del desarrollo del alumno o alumna como ser humano completo. Afecta al aprendizaje en general y al desarrollo personal y social.

Dimensiones de la competencia de la autonomía y sentido de la iniciativa

Hasta este momento, hemos realizado una descripción de la competencia. Una vez clarificado en qué consiste es necesario identificar los límites de la competencia y cuáles son las dimensiones de la misma que ayudan a concretar la competencia. Recogemos la propuesta que varios autores han realizado.

Exponemos, en primer lugar, la propuesta que hace Escamilla (2008) porque en ella encontramos la gran mayoría de las dimensiones que identifican otros autores. Por ello, la utilizaremos como base de nuestro estudio. Escamilla, establece seis dimensiones en las que concreta una serie de contenidos que se pueden adaptar y trabajar en los distintos niveles educativos:

Dimensión 1. Conocimiento y dominio de sí mismo. Inteligencia intrapersonal: valores
Supone control emocional, autoestima, demorar la necesidad de satisfacción inmediata, valores personales como responsabilidad, perseverancia, aprender de errores, autocrítica, ideas propias.
Dimensión 2. Conocimiento y relaciones con los otros. Inteligencia interpersonal: valores
Supone habilidades sociales para cooperar: empatía y asertividad, dialogar y negociar.
Dimensión 3. Conocimiento del contexto social y cultural: principios, valores y normas
Aceptación y respeto de derechos de otros y propios. Actuaciones comprometidas y democráticas. Derechos Humanos. Participación social.
Dimensión 4. Actitud positiva hacia el cambio y la innovación
Mirada hacia el futuro. Búsqueda de oportunidades. Innovación. Flexibilidad. Apertura, constancia, voluntad, creatividad.
Dimensión 5. Búsqueda de información y trazado de planes
Imaginar proyectos, Análisis de opciones y consecuencias. Búsqueda de alternativas. Perseverancia. Esfuerzo.
Dimensión 6: Preparación para la toma de decisiones fundamentadas.
Delimitación de objetivos, planes y recursos. Alternativas. Valoración del plan.

Figura 1. Dimensiones de la competencia autonomía e iniciativa personal (Escamilla, 2008)

Escamilla (2008) sintetiza la competencia como el conjunto de habilidades y destrezas que supone un desarrollo del conocimiento propio, autoestima, deseo de superación, construcción de

Autonomía e iniciativa personal

unos valores personales y sociales y supone también la disposición de trazar proyectos flexibles con un estudio de alternativas, ventajas y consecuencias para sí y para otros.

Otras propuestas que tratan de concretar sus principales dimensiones son: en primer lugar, *Marchena* (2008) que distingue cuatro dimensiones: Toma de decisiones, Creatividad, Realización de proyectos y Conocimiento del mundo laboral; por otro lado, la Consejería de Educación de la comunidad autónoma de *Castilla La Mancha* (2007) plantea un análisis de la competencia en base a dos dimensiones: Conocer y confiar para la toma de decisiones (Conocimiento y confianza en uno mismo y Práctica de valores) e Innovar (Innovación y creatividad e Implementación de proyectos cooperativos). Y, por último, la propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, (2007), realizada a través del *proyecto Atlántida*, es en torno a dos grandes facetas: valores y actitudes personales y realización de proyectos. En este caso, realiza una larga relación de descriptores de operaciones mentales, destrezas y habilidades como, por ejemplo, elegir con criterio propio, tomar decisiones, ser responsable, perseverante, analizar posibilidades y limitaciones, valorar positivamente el cambio y tener confianza en sí mismo.

Propuestas metodológicas de la competencia

El Real Decreto 1631/2006 para la Educación Secundaria plantea que la adquisición de esta competencia básica por parte del alumnado, se realizará a través del trabajo en las diferentes áreas/materias que componen el currículo. En este caso, la competencia no se soporta de una forma más explícita en una determinada disciplina, como puede suceder con otras como la competencia matemática, por lo que se puede considerarse una competencia metadisciplinar (Zabala y Arnau, 2007).

También en este caso, a partir de las dimensiones descritas, los distintos autores, hacen una propuesta de los contenidos de la competencia para cada área curricular y realizan diversas propuestas metodológicas para su desarrollo a través de tipos de actividades y metodologías (Escamilla, 2008, Gobierno Vasco 2006, Granados 2009, Marchena 2008, Pérez y Casanova, 2009; Puig y Martín, 2007; Zabala 2009). (Véase Anexo III)

Investigación en torno a la competencia sentido de la iniciativa y espíritu de emprendimiento

Ulacia (2013) expone que, hasta el momento, se han realizado diversas propuestas metodológicas para el desarrollo de la autonomía e iniciativa personal en el ámbito educativo, tal como las que señalábamos anteriormente, y sin embargo las efectividades de dichas propuestas no han sido evaluada hasta el momento.

Son escasos los trabajos de investigación en torno a la competencia de la autonomía e iniciativa. En relación a nuestro trabajo, destaca la aportación de Bernal (2014). Se propone estudiar, en un grupo de estudiantes de secundaria, la percepción que tienen los jóvenes sobre su competencia emprendedora según el nivel de autonomía o madurez personal. El autor concluye que los sujetos con una identidad personal más lograda reúnen mejores condiciones emprendedoras.

La competencia en la LOMCE

Con la actual ley de educación, *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (de ahora en adelante LOMCE)* la competencia de la autonomía e iniciativa personal pasó a llamarse *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*.

En la orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, Secundaria obligatoria y Bachillerato, en su anexo I hace una descripción de la competencia *Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor* (Véase Anexo IV). En ella parte de que esta competencia implica la capacidad de transformar las ideas en actos. El primer párrafo de esta descripción remite a un concepto amplio de emprendimiento. Sin embargo, en su desarrollo hace continuas referencias al mundo del trabajo, la educación económica y financiera. Entre los conocimientos que esta competencia incluye son, la capacidad de reconocer oportunidades para las actividades personales, profesionales y comerciales, comprensión del contexto donde se vive y se trabaja explicitando las organizaciones sindicales y empresariales y el diseño de un plan de gestión de recursos humanos y financieros. Entre las destrezas a adquirir resalta la capacidad de planificación y toma de decisiones, adaptación al cambio y resolución de problemas, autoconfianza (manejo de la incertidumbre y gestión del riesgo) y pensamiento crítico y responsabilidad. Y entre las actitudes y valores destaca la creatividad, autoestima, independencia, iniciativa, proactividad e innovación.

Además, centrándonos en la Educación Secundaria Obligatoria, la LOMCE introduce las asignaturas *Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial* en 3º ESO como optativa y en 4º ESO tiene carácter troncal para el alumnado que curse la opción de enseñanzas aplicadas. Estas asignaturas vienen desarrolladas en la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (Véase Anexo IV). Como podemos leer en la Orden “la competencia de *sentido de iniciativa y espíritu emprendedor* es determinante en la formación de futuros ciudadanos emprendedores, contribuyendo así a la cultura del

Autonomía e iniciativa personal

emprendimiento económico y social, impulsando la educación económica y financiera entre los jóvenes”. Y plantea que “las materias de Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial en la ESO quieren contribuir a anticipar el desarrollo de las competencias profesionales en el ámbito económico, financiero y laboral, como elementos clave para favorecer el progreso social a nivel individual y global”. De hecho, los bloques que determina el currículum para las asignaturas son: autonomía personal, proyecto empresarial y finanzas.

Por otro lado, el estudio del Ministerio de Educación Cultura y Deporte en su informe sobre la educación para el emprendimiento en el sistema educativo español del año 2015 expone que, en todas las Comunidades Autónomas y también en Aragón, han diseñado planes y programas de formación en educación emprendedora que los centros educativos pueden solicitar tanto para Educación Primaria como Secundaria como por ejemplo para alumnos de la ESO, *Emprender en la Escuela* (Rodríguez y Vega, 2016). (Véase Anexo IV).

Investigación en torno a la competencia sentido de la iniciativa y espíritu de emprendimiento

En contra de lo que cabría esperar, el elevado número de programas y acciones puestas en marcha en los últimos años no ha ido acompañado de investigaciones de impacto de suficiente entidad ni respecto a la competencia ni en cuanto a la competencia propiamente, ni en cuanto a los planes y acciones de emprendimiento de la CCAA.

Tal como recoge el estudio anteriormente nombrado “En España, los proyectos de investigación, tesis y artículos publicados sobre algún aspecto relativo a la implantación de estrategias o iniciativas de educación emprendedora en niveles no universitarios siguen siendo escasos. Los estudios publicados en los últimos tres años han centrado principalmente su atención en conocer la perspectiva del alumnado y otros buscan evaluar el impacto de programas concretos” (Rodríguez y Vega, 2016:52).

Si nos centramos en la Educación Secundaria, podemos destacar un trabajo realizado en la universidad Politécnica de Cartagena para conocer las aptitudes emprendedoras de los alumnos de la ESO y Bachillerato en la Región de Murcia (García y Moreno, 2012) donde se analiza la percepción que tienen los alumnos de sus habilidades emprendedoras, también orientado a conocer el perfil de futuros emprendedores generadores de empresas. Respecto a la evaluación de programas concretos resaltamos el estudio sobre el programa Vitamina E en la competencia emprendedora e intención de los estudiantes de secundaria de Castilla y León (Sánchez, 2013) y el trabajo sobre dos programas de mayor difusión a nivel nacional ICARO y EJE (Empresa Joven Europea) en alumnos andaluces (Cárdenas y Montoro, 2017).

2. Constructos relacionados con la competencia de la autonomía e iniciativa personal.

Como hemos desarrollado anteriormente, la competencia para la autonomía e iniciativa personal, incluye dos grandes facetas. Por un lado, la posibilidad de optar con criterio propio y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar esa opción siendo responsable y por otro, supone la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto por sí mismo o en colaboración con otros.

En relación a ella, existen algunos constructos que se encuentran más directamente relacionados con el conjunto de la competencia y exponemos a continuación.

2.1. Personalidad proactiva

El psiquiatra Víctor Frankl (1946) fue el primero en acuñar el término proactividad como la libertad de elegir nuestra actitud frente a las circunstancias de nuestra propia vida.

La noción de personalidad proactiva fue desarrollada por (Bateman y Crant, 1993). Se refiere a la tendencia a iniciar y mantener acciones que directamente alteran el ambiente circundante. Sugieren que las personas proactivas identifican oportunidades y actúan sobre ellas, muestran iniciativa, realizan acciones directas y perseveran hasta que consiguen un cambio significativo hasta alcanzar sus metas. Están motivados y dedicados en las posibilidades futuras. En contraste, las no proactivas, son pasivos y muestran poca confianza para el cambio (Crant, 2000).

Complementariamente Schmitz y Schwarzer (1999) describieron el componente actitudinal de la proactividad aportando interesantes matices. Este autor define actitud proactiva como la característica de la personalidad que tiende a creer en el gran potencial de los cambios que una persona puede hacer para mejorarse a uno mismo y al entorno. Esto incluye varias facetas como el ingenio, la responsabilidad, los valores y la visión. Estos autores explican que el individuo proactivo está impulsado por valores y le lleva a elegir su camino de acción en coherencia a ellos sin dejarse llevar por las presiones del ambiente. A sí mismo tiempo la persona proactiva tiene visión, es decir, ve con la imaginación lo que podría ser y establecen metas en torno a ella. Estas personas se sienten, por ello, con una misión y con los recursos personales suficientes para establecer planes en torno a sus metas. Por último, el individuo proactivo asume la responsabilidad de su propio crecimiento considerando que las circunstancias no le determinan.

Autonomía e iniciativa personal

Según Parker, Bindl y Strauss (2010), la proactividad lleva a acciones anticipatorias para cambiarse a sí mismo y al entorno e involucra dos etapas, la generación de metas (anticipación y planificación) y la inversión de esfuerzos sostenidos por alcanzarlas. La personalidad proactiva tiene implicaciones para la motivación y en la acción. Por otro lado, Ares (2004) resalta que desarrollar una conducta proactiva ayuda a la persona a mejorar su perfil de competencias de cara a tomar decisiones en su día pues desarrolla el pensamiento estratégico que movilice la energía motivacional que conduzca a una conducta inteligente soportada en un sistema de valores internalizado.

Salessi y Omar (2017) en la revisión bibliográfica que realizan sobre la proactividad en el ámbito organizativo aportan evidencias empíricas en un amplio espectro de resultados favorables vinculados al mayor desempeño e innovación compromiso emocional y satisfacción laboral ((Montani, Battistelly y Odoardi, 2017; Parker y Mason, 2015 cit. por Salessi y Omar, 2017). Por otro lado, Crant (1996), entre otros, encontró que las intenciones emprendedoras estaban positivamente asociadas con poseer una personalidad proactiva y Seiber, Crant y Kraimer (1999) encontraron asociación entre personalidad proactiva y logro, liderazgo y éxito profesional.

Las evidencias empíricas en el contexto educativo sobre proactividad en general, y la personalidad proactiva en particular son aún escasas. De ellas, la mayoría están relacionadas con el emprendimiento en estudiantes universitarios (Sánchez, 2010).

Sin embargo, queremos destacar el estudio de Kirby, Kirby y Lewis (2002) donde demostraron que la personalidad proactiva aumentaba significativamente en los estudiantes que recibieron entrenamiento en pensamiento proactivo. Además, obtuvieron evidencias de que el pensamiento proactivo tenía impacto en el rendimiento académico. Esto significa que la personalidad proactiva se puede entrenar y tiene efectos académicos. Por otro lado, Geertshuis, Jung y Cooper-Thomas (2014) estudiaron la proactividad en un grupo de estudiantes preuniversitarios, encontrando que, el estudiante con un nivel alto en personalidad proactiva predecía el aprendizaje autodirigido (identificando necesidades, delimitando objetivos, buscando recursos y feedback y desarrollando estrategias de aprendizaje), mejoraban sus calificaciones y su orientación al dominio. Los individuos altamente orientados al dominio consideran el aprendizaje como un objetivo válido en sí mismo y tienden a la superación personal.

Por último y en el ámbito nacional, García y Moreno, (2012) realizaron un interesante estudio para conocer la percepción sobre el espíritu de emprendimiento de los alumnos de la ESO y Bachillerato de Murcia. Entre las dimensiones de estudio se encuentra la personalidad proactiva

y encuentran que, en general, las chicas puntúan más alto pero no hay diferencias en alumnos de contextos diferentes, considerando como rasgo diferenciador la nacionalidad de origen.

Relación entre la competencia de la autonomía e iniciativa personal y la personalidad proactiva.

Siguiendo a Puig y Martín (2007), la autonomía es conducir por sí mismo la propia vida en tantos ámbitos como sea posible tras una consideración de las opciones disponibles y una previsión de las consecuencias. Por ello, podemos entender la autonomía como capacidad de reflexionar, detectar la necesidad de cambios y de llevarlos a cabo por sí mismo. Por otro lado, como hemos visto, la persona proactiva es aquella que, asume el control de su conducta vital de modo activo y se hace responsable de la misma, promoviendo conductas automotivadas, orientadas a la mejora y centradas en el futuro (Salessi y Omar, 2017). A la vista de lo expuesto podríamos pensar que la personalidad proactiva asume conceptualmente la competencia de la autonomía y la iniciativa.

2.2. Actitud emprendedora

La Comisión Europea (2008) define el emprendimiento como la capacidad de transformar las ideas en acción en todos los ámbitos, incluyendo la creación de nuevas empresas y/o de negocios. La LOMCE recoge esta definición para la competencia del sentido de la iniciativa y espíritu de emprendimiento, que engloba un conjunto de habilidades y destrezas como son la creatividad, el liderazgo, el trabajo en equipo, la innovación, y la toma de decisiones; todas ellas demandadas en el ámbito personal, social y profesional.

Paños (2017) expone que no hay acuerdo en los elementos distintivos de emprendimiento como competencia. La Comisión Europea, (2016) elaboró un documento marco donde recoge gran parte de ellas en tres grandes áreas competenciales: ideas y oportunidades (creatividad, visión, búsqueda de oportunidades, etc.), recursos (autoeficacia, motivación, movilización, educación financiera, etc.) y acción (tener iniciativa, planificación, gestión, asumir riesgos, etc.).

Tal como recoge Duran-Aponte (2015) en las últimas décadas se han estudiado empíricamente las características psicológicas de la figura del emprendedor, pero más orientada a la generación de empresas. Entre las características psicológicas destaca la autoeficacia emprendedora (Salvador, 2008) y la actitud emprendedora estudiada por Roth y Lacoa (2009). Este autor se centra en el estudio de la actitud emprendedora, pues los estudiantes de secundaria no están implicados en un proyecto emprendedor entendido como generadores de empresas y por ello, considera más adecuado estudiar su tendencia o disposición a emprender (Roth y Lacoa,

Autonomía e iniciativa personal

2009). En nuestro caso seguiremos esta línea. Estos autores la definen como la percepción sobre la conveniencia personal de llevar a cabo comportamientos caracterizados por la autoeficacia emocional, y apertura al cambio y disposición de cambiar y la capacidad receptiva, señalando que, aunque todas correlacionan sólo la predicen la disposición a cambiar, la apertura y la resiliencia, pero no la autoeficacia emocional. Además, añaden que el tener una alta actitud emprendedora también dependerá de otros factores que pueden ser subjetivos y sociales.

Durán-Aponte (2015) matizan estas dimensiones de la actitud emprendedora proponiendo incluir: Optimismo (como alta confianza de lograr proyectos exitosos, acometer problemas sin miedo y disposición a emprender ideas nuevas), la proactividad (como forma de retarse y dar lo mejor de sí mismo), la persistencia (reconociendo errores y buscar soluciones alternativas) y la creatividad e innovación.

El estudio de García y Moreno (2012) con adolescentes de Murcia encuentra que hay muchos factores ambientales que pueden influir en la actitud emprendedora resaltando el contexto familiar y en concreto, parece relevante el que el adolescente tenga personas cercanas a él con las que se identifica y son emprendedoras.

En cuanto a las diferencias por sexo los estudios en universitarios y adultos indican diferencias en distintas dimensiones del emprendimiento. Reyes, Pinillos y Soriano (2014) estudian las diferencias de género en la orientación emprendedora en alumnos universitarios madrileños, concluyendo que el género femenino es más adverso al riesgo y el masculino se considera más creativo e innovador. Sánchez Cañizares et al., (2010) afirma de la existencia de una relación positiva entre la orientación emprendedora de las mujeres y la innovación.

Relación entre personalidad proactiva y emprendimiento

Sánchez (2010) considera que de entre los rasgos que han tenido fuertes argumentos científicos para ser considerados como integrantes de la orientación emprendedora se encuentra la personalidad proactiva, entendida como la tendencia a iniciar y mantener acciones que directamente alteran el ambiente circundante. Crant (1996) encontró que las intenciones emprendedoras estaban positivamente asociadas con poseer una personalidad proactiva. Igualmente, la personalidad proactiva ha sido considerada como un importante precursor de las intenciones emprendedoras y al potencial emprendedor por otros autores (Covin y Selevin, 1989 Krueger & Brazeal, 1994 y Shapero, 1982 cit. por Sánchez, 2010). Por otro lado, Ares, (2014) resalta que la persona proactiva ayuda al emprendedor a afrontar problemas, a prever

consecuencias y orientarse a la innovación, mejorando su perfil de competencias de cara a los retos que se le plantean.

Relación entre la competencia de la autonomía e iniciativa personal y la actitud emprendedora.

Puig y Martín (2007) establece esta relación explicando que no podemos hablar de autonomía si nos quedamos en la discriminación reflexiva sobre lo que puede ser diferente. La autonomía supone comprometerse en un proceso de producción y aplicación de ideas, lo que supone la implantación de nuevos cursos de acción y exige la búsqueda tentativa de soluciones útiles para todos sin una seguridad absoluta de tener éxito. Supone poder transformar las ideas en acciones; es decir, proponerse objetivos y planificar la gestión de las estrategias, el desarrollo de proyectos y la valoración de los resultados.

Otros constructos cercanos

Hay otros constructos cercanos a estos que posiblemente podrían estar igualmente justificado su estudio en torno a esta competencia. Todos ellos, tienen su origen en el ámbito organizacional.

Iniciativa personal.

Fay y Frese (2001) definieron este constructo como un conjunto de comportamientos que caracteriza a las personas autoiniciadoras (uno mismo quien decide hacer algo), proactivas (detecta los problemas y las oportunidades de forma anticipada) y persistentes (continuación de la acción a pesar de las dificultades) y con una orientación prosocial (beneficio para el sujeto y a su entorno próximo). Posteriormente, incluyeron la capacidad de modificar el ambiente (Lisbona y Frese, 2012).

Hacerse cargo.

Este constructo se ha definido específicamente como el esfuerzo constructivo de empleados individuales para afectar el cambio organizacional funcional con respecto a cómo se ejecuta el trabajo dentro del contexto de los trabajos de individuos y organizaciones. Refleja los esfuerzos de los agentes para reestructurar y optimizar los elementos dentro de sistemas organizacionales. (Morrison y Phelps, 1999 cit. en Jeffrey P.T. y Whitmaan, D. (2010). Este término ha avanzado hacia una comprensión general de proactividad por captar acciones basadas en iniciativas que están dirigidas a dar forma a la organización procesos y procedimientos.

Voz

Autonomía e iniciativa personal

La voz refleja la propensión de los individuos a discutir de manera proactiva el cambio e ideas constructivas. Más específicamente, la voz ha sido definido como “comportamiento no requerido que enfatiza la expresión del desafío constructivo con la intención de mejorar en lugar de simplemente criticar” (Van Dyne & LePine, 1998: 109 cit en Jeffrey PT y Whitmaan D).

En resumen, estos cuatro constructos proactivos varían en amplitud, orientación temporal (es decir, corto plazo, largo plazo), alcance social (es decir, que influye en cohortes pequeñas respecto a grandes), y foco en el objetivo (es decir, la proactividad orientada hacia el cambio personal respecto al cambio organizacional), a la vez que representa aspectos complementarios de una orientación laboral proactiva (Crant, 2000; Grant & Ashford, 2008).

3. Constructos relacionados con las dimensiones de la competencia.

Una vez descritos los constructos que pueden aunar el contenido de la competencia de la autonomía e iniciativa pasamos a describir los constructos que podrían asociarse a cada dimensión de la competencia, siguiendo la propuesta de Escamilla (2008).

En la figura 2 se presenta gráficamente la relación entre los constructos y las dimensiones. Hemos seleccionado uno o dos constructos de todos los que se podrían haber elegido, por una cuestión de operatividad, pero las elecciones de otras variables podrían estar igualmente justificadas.

Dentro de todos los posibles, la elección de constructo también ha estado dirigida por el criterio de que hubiera constructos tanto cognitivos, socioemocionales y actitudinales y/o motivacionales

Componentes cognitivos: planificación y toma de decisiones y esperanza (componente cognitivo).

Componentes socioemocionales: inteligencia emocional, autoestima, empatía.

Componentes actitudinales y motivacionales: valores y esperanza (componente motivacional).

Así mismo, de los constructos elegidos, en la figura 2, aunque hemos asociado a cada dimensión uno o dos constructos, para facilitar la comprensión de la exposición, no significa que no influyan en el resto de dimensiones, aunque tal vez, en algún caso, sí se relaciona de una forma más directa como es el caso de la planificación y toma de decisiones.

Autonomía e iniciativa personal

Dimensión de la competencia (Escamilla, 2008)	Constructo asociado
Dimensión 1. Conocimiento y dominio de sí mismo. Inteligencia intrapersonal: valores	
Supone control emocional, autoestima, demorar la necesidad de satisfacción inmediata, valores personales como responsabilidad, perseverancia, aprender de errores, autocrítica, ideas propias.	Inteligencia emocional Autoestima
Dimensión 2. Conocimiento y relaciones con los otros. Inteligencia interpersonal: valores	
Supone habilidades sociales para cooperar: empatía y asertividad, dialogar y negociar	Empatía Valores
Dimensión 3. Conocimiento del contexto social y cultural.	
Aceptación y respeto de derechos de otros y propios. Actuaciones comprometidas y democráticas. Derechos Humanos. Participación social	Valores Empatía
Dimensión 4. Actitud positiva hacia el cambio	
Mirada hacia el futuro. Búsqueda de oportunidades. Innovación. Flexibilidad. Apertura, constancia, voluntad.	Esperanza Inteligencia emocional
Dimensión 5. Búsqueda de información y trazado de planes	
Imaginar proyectos, Análisis de opciones y consecuencias. Búsqueda de alternativas. Perseverancia. Esfuerzo.	Planificación y toma de decisiones Esperanza
Dimensión 6: Preparación para la toma de decisiones fundamentadas.	
Delimitación de objetivos, planes y recursos. Alternativas. Valoración del plan	Planificación y toma de decisiones Esperanza

Figura 2. Relaciones entre las dimensiones de la competencia de la autonomía e iniciativa personal y los constructos.

3.1. Planificación y toma de decisiones

Como explica Oliva et al., (2011) hay autores que se centran en explicar la toma de decisiones como un proceso racional mientras que otros su explicación se centra en la vía instintiva. No existe un consenso claro al respecto. Los autores más racionales afirman tomamos las decisiones tras un pensamiento secuencial y lógico que nos conducen a la mejor solución posible. Como sigue explicando este autor, el proceso racional para tomar decisiones supone primero identificar el problema, analizarlo ponderándolo con unos criterios, buscar la información

necesaria para poder evaluarlo y generar diferentes alternativas que nos hagan decantar por una elección que más tarde evaluaremos.

Steinberg (2005) señala que la inmadurez prefrontal está relacionada con la toma de decisiones y esta inmadurez se relaciona con el grado de impulsividad e implicación de chicos y chicas adolescentes en conductas de riesgo o antisociales. Este autor destaca que, si la corteza prefrontal al inicio de la adolescencia todavía no ha madurado, afirma que a los 15 años están a un nivel muy parecido a la de los adultos tanto en valorar ventajas y desventajas de acciones como de percibir los riesgos de las mismas.

Hay que tener en cuenta que el contexto (los iguales, contexto familiar y la historia evolutiva) también ejercen una importante influencia en influyen en la planificación y toma de decisiones. (Oliva et al., 2011)

Relación con la Competencia de la autonomía e iniciativa personal

El desarrollo de la autonomía de los chicos y las chicas es más exponencial a partir de la pubertad. La búsqueda de información y experiencias, la exploración de otros contextos que van más allá de la familia, las relaciones con otros chicos y chicas, etc., por ello, la incorporación de este constructo relacionado directamente con la dimensión de búsqueda de información y trazado de planes y de preparación para la toma de decisiones fundamentadas propuestas por Escamilla (2008) parece clave. Además, la planificación y toma de decisiones (de ahora en adelante, planificación) está directamente ligado al emprendimiento. De hecho, en las asignaturas de la ESO de *Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial en la ESO* es uno de los bloques a desarrollar.

Relación con la personalidad proactiva y la Actitud emprendedora

De manera general los diversos trabajos que analizan la figura del emprendedor plantean la planificación como factor característico de los emprendedores (García y Moreno, 2012; Paños, 2017). Por otro lado, Parker y Collins (2010) señalan que la proactividad involucra dos grandes etapas, la generación proactiva de metas -que supone anticipación y planificación, reflexionando sobre sus consecuencias- y la de sostener y modificar esfuerzos.

3.2. Esperanza

Empleando la definición de Snyder (2002), el pensamiento de esperanza consiste en la creencia de poder encontrar vías hacia los objetivos deseados –rutas- y la creencia de poder reunir

Autonomía e iniciativa personal

la motivación para iniciar y sostener esas vías -agencia. En la Teoría de la Esperanza de Snyder (1994 y 2002) explica que, para entender estos dos componentes, se debe partir de la idea de que las acciones humanas están dirigidas por objetivos (Snyder, 2002).

La Teoría de la Esperanza es un conjunto cognitivo-motivacional porque pone el foco de atención tanto en las rutas, que implican la habilidad percibida para establecer caminos, como en la agencia que incluye la motivación, la fuerza de voluntad necesaria para conseguir los objetivos (Snyder, 2002). De ahí que la esperanza puede ser un elemento importante a la hora de afrontar las dificultades de la vida y desarrollar estrategias de cara a conseguir las metas planteadas. De hecho, las personas con una elevada esperanza tienden a conseguir sus objetivos y, en consecuencia, a experimentar más emociones positivas. Por el contrario, las personas con menor esperanza, suelen tener dificultad para superar los obstáculos que surgen en la persecución del objetivo y, por consiguiente, tienden a experimentar más emociones negativas (López et al., 2009; Snyder, 2002).

Una vez terminada la acción, el pensamiento realiza un juicio de valor del resultado reflexionando sobre si debe cambiar respecto a lo planteado. Esta retroalimentación sirve para el logro directo de las metas actuales y futuras. Al mismo tiempo, a la agencia y a las vías le acompañan emociones de anteriores esfuerzos que también influirán sobre los nuevos esfuerzos (Snyder, 2002). Snyder explica que, los pensamientos de agencia y de rutas se aprenden en la niñez y en la adolescencia fruto de las experiencias acumuladas. Un niño que se supere en los obstáculos y tenga éxito tendrá sentimientos positivos como el interés y la curiosidad, que utilizará en el afrontamiento de metas. De ahí que, las personas con alta esperanza, tengan de forma habitual sentimientos de confianza y alegría (Snyder, Harris et al., 1991 cit. en Balaguer 2016) mientras que los de baja esperanza se caracterizan por sentimientos negativos.

Los estudiantes con alta esperanza son más optimistas, desarrollan más objetivos en la vida y se perciben capaces de solventar los problemas con los que pueden toparse (Snyder, Hoza *et al.*, 1997 cit. en Balaguer 2016). Snyder, Harris, et al., (1991), encontró también, entre otras, correlaciones positivas entre esperanza y autoestima (rs. 45) y entre esperanza y solución de problemas de (rs de .40 a .50).

Relación con la Competencia de la autonomía e iniciativa personal

Si la esperanza es un constructo que promueve en el adolescente motivación de perseguir sus objetivos y capacidad para sostener el esfuerzo de conseguirlos así como de encontrar los caminos alternativos necesarios de forma que facilita las expectativas de éxito futuro fácilmente

podemos relacionarla con varias de las dimensiones de la competencia de la autonomía y sentido de la iniciativa como Actitud positiva al cambio, búsqueda de información y trazado de planes y preparación para la toma de decisiones propuestas por Escamilla (2008).

Relación con la personalidad proactiva y actitud emprendedora

Aunque no disponemos de evidencias empíricas que relacionen directamente estos constructos con la esperanza podemos relacionarlas indirectamente con la autoeficacia. Por un lado, autoeficacia es una de las dimensiones de la orientación al emprendimiento (Sánchez, 2010) y la actitud de emprendimiento predice la orientación emprendedora. Siguiendo a este autor, al analizar las dimensiones de la orientación al emprendimiento la autoeficacia es un rasgo característico. La autoeficacia es una atribución de competencia personal control en una situación dada y refleja la percepción de una capacidad personal para realizar un trabajo o tarea concreta. La autoeficacia afecta a la elección de la acción a la cantidad de esfuerzo ejercido siendo el principal predictor individual de la elección de carrera (Bandura, 1986).

Como explica (Royo, 2015), el locus de control, la autodeterminación, el optimismo, la esperanza y la autoeficacia están más fuertemente asociados, aunque sean conceptualmente distintos. Encontramos una correlación de $r=.56$ entre la autoeficacia general. Esperanza y autoeficacia son constructos cercanos. Mientras que las expectativas de autoeficacia enfatizan la percepción personal sobre como una persona puede realizar las actividades requeridas en una situación dada, la teoría de la esperanza acentúa el pensamiento referido a uno mismo sobre la posibilidad de iniciar y continuar las acciones requeridas.

Por otro lado, Schmitz y Schwarzer (1999) obtiene que actitud proactiva y autoeficacia también correlacionan con gran fuerza.

3.3. Inteligencia emocional

En la actualidad, la inteligencia emocional se conceptualiza desde diversas posturas teóricas. En la literatura especializada podemos encontrar una distinción entre aquellos modelos de inteligencia emocional que se focalizan en las habilidades mentales -que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo- (modelos de habilidad) y aquellos que combinan habilidades mentales con rasgos de personalidad tales como persistencia, entusiasmo, optimismo, etc. (modelos mixtos) como es el caso del modelo Bar-On (2000) y Bisquerra (2003).

Autonomía e iniciativa personal

Desde el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1993) la inteligencia emocional es concebida como una inteligencia basada en el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea.

A su vez la inteligencia emocional de Mayer y Salovey, supone tres dimensiones diferenciadas:

1) Atención emocional: Se define como el grado en que las personas tienden a prestar atención a sus emociones y sentimientos;

2) Claridad emocional: Consiste en el grado en que las personas creen percibir de forma clara sus emociones y sentimientos; y

3) Regulación emocional: Se refiere al grado en que las personas creen poder regular sus estados emocionales negativos y prolongar los positivos.

Es decir, el proceso se refiere a la capacidad de gestionar las emociones propias y ajenas, de distinguir entre diferentes emociones, y en utilizar la información emocional para guiar eficientemente los pensamientos y las acciones.

Mayer y Salovey al separar el concepto de inteligencia emocional como habilidad mental de otros rasgos de personalidad también importantes, como la cordialidad, la sociabilidad, etc. es posible determinar y analizar el grado en que las emociones influyen en el comportamiento de las personas y en su competencia general (Mayer y Salovey, 1993; 1997). En este estudio utilizamos el modelo de Mayer y Salovey para diferenciar esta habilidad, de otros constructos más valorativos como la autoestima y la empatía.

De cara a nuestro trabajo, tienen interés algunas investigaciones entre población adolescente. Extremera, Duran y Rey (2007) relacionan la inteligencia emocional con el optimismo en la predicción del ajuste psicológico. También, investigaciones avalan la relación entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento (Pena, Extremera y Rey, 2011) afirmando que las personas con elevados índices de habilidad emocional tienden a afrontar los problemas en vez de evitarlos, debido a que perciben que su solución no depende de causas externas a ellos, sino que son atribuibles a un locus de control estable e interno. Concretamente, con la inteligencia emocional intrapersonal, -entendida como el metaconocimiento para atender a nuestros estados afectivos, experimentar con claridad los sentimientos propios y poder reparar los estados emocionales negativos prolongando los positivos-, Haynes, Norris y Kashy, (1996) encuentran que influye decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y un adecuado equilibrio

psicológico interviene en el rendimiento académico final. Por otro lado, también Extremera y Fernández-Berrocal, (2001), encontraron relación con el rendimiento escolar.

Relación con la Competencia de la autonomía e iniciativa personal

El que la inteligencia emocional se relacione directamente con el afrontamiento, el optimismo, e ajuste, el logro escolar y el rendimiento, podemos inferir su relación con varias dimensiones de la competencia como la dimensión de autoconocimiento y la actitud positiva hacia el cambio.

Relación con la Personalidad proactiva y Actitud emprendedora

Además, podemos encontrar trabajos que la relacionan con la personalidad proactiva y actitud de emprendimiento.

En la literatura podemos encontrar trabajos donde relacionan el manejo de las emociones y la intención emprendedora. Según Salvador (2008), se cree que la claridad emocional y utilización de las emociones son predictores eficaces del desarrollo de nuevas oportunidades de mercado, lo que en gran parte se debe a que las personas que pueden manejar la información sobre sus emociones y las de los demás, responderán mejor al medio que otras. Guarino (2011) considera que, cuando, por el contrario, el individuo tiene dificultad para comprender y expresar sus emociones y las de los demás, se inhibe emocionalmente, lo que puede causar un efecto negativo respecto a la posibilidad de asumir riesgos, la actitud emprendedora y, por ende, la intención de emprender. Durán-Aponte (2015) que estudia la actitud emprendedora y los estilos emocionales concluye que una persona emprendedora tiene una relación negativa con el estilo emocional de la inhibición y de la rumiación. Así Bernal (2014) coincide en afirmar que el manejo adecuado de las emociones es importante en el emprendedor -como iniciador de un negocio-, porque es bastante probable que conlleve a un posible desgaste emocional.

Por otro lado, Ares (2004) relaciona teóricamente el control emocional con la proactividad. Afirma la necesidad del control emocional para realizar conductas proactivas pues las emociones inadecuadas por duración, intensidad o modo de expresión se traducen en conductas pasivas: no hacer nada, sobreadaptarse, agitarse o violentarse. Por otro lado, Bindl et al., (2012) señala la afectividad positiva como un rol predictivo de la proactividad.

3.4. Autoestima

Según Hewitt (1988), la autoestima refleja el flujo de emociones nacidos de las evaluaciones sobre su propia efectividad en la conducta de sus vidas. Martín-Albo et al. (2007), explicando su visión de la autoestima basándose en las reflexiones de Purkey (1970), define el concepto de autoestima como el componente evaluativo del autoconcepto mediante el que las personas evalúan su propia imagen a partir del feedback que reciben como individuos y con información de sus interacciones sociales. Rosenberg (1989) define autoestima como un aspecto evaluativo del autoconcepto basado en la percepción global que el individuo tiene de su persona.

Naranjo C. y Caño A. (2012) revisan el estado actual de la investigación sobre autoestima en la adolescencia. En este informe destacan los efectos que la autoestima produce en los estilos cognitivos y conductuales de afrontamiento. En concreto, señalan que una autoestima alta en adolescentes se asocia con una percepción menos negativa del estrés cotidiano y los jóvenes con una autoestima elevada informan también de que disfrutan de más experiencias positivas y son a su vez más eficaces en el afrontamiento de experiencias negativas, generando respuestas más adaptativas tras el fracaso.

Royo (2015) recoge algunas investigaciones que relacionan la autoestima con optimismo disposicional, la autoeficacia, optimismo y el ajuste adolescente (Bernad y col., 1996), con los resultados académicos (Purkey, 1970) y destaca que Snyder *et al.* (1997) en el estudio qué valida la escala de esperanza para adolescentes, considera que las cogniciones de esperanza preceden a la autoestima. Parra, Oliva, y Sánchez-Queija, (2004), destacan que la autoestima puede considerarse como uno de los más potentes predictores del grado de ajuste psicológico durante la adolescencia y la adultez.

Respecto a la diferencia según el sexo, Naranjo y Caño (2012) señala que “si bien en la infancia los niveles son similares en ambos sexos, en la adolescencia emerge un *vacío* entre ellos, presentando los varones una autoestima más elevada que las mujeres” (Naranjo y Caño, 2012:392). A su vez, Garaigordobil, Pérez y Mozaz (2008) encuentran que, en adolescentes de 16-17 años, estas diferencias de género se producen sólo en la autoestima, pero no en autoconcepto.

Relación con la Competencia de la autonomía e iniciativa personal

Este constructo es una de las características que Escamilla (2008) señala como parte de la dimensión de conocimiento y dominio de sí mismo, estando en la base de muchas otras características de la competencia, tal como hemos señalado.

Relación con la personalidad proactiva y actitud emprendedora

En la literatura no hay estudios donde relacionan directamente la personalidad proactiva y la actitud emprendedora, sin embargo, si pueden estar relacionadas de una manera indirecta a través de la autoeficacia. Estas dos dimensiones correlacionan en población adolescente (Bernad y col., 1996). Así la autoeficacia es uno de los rasgos de las personas con orientación emprendedora (Sánchez, 2010). Por otra parte, Parker y Bindl (2017) señalan que las percepciones de eficacia son mecanismos mediadores de los efectos de la personalidad proactiva.

3.5. Empatía

La respuesta empática incluye la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar a partir de lo que se observa, de la información verbal o de información accesible desde la memoria (toma de perspectiva) y además la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir tristeza, malestar o ansiedad. (Eisenberg, 2000).

En general, las investigaciones evidencian que la empatía tiene un fuerte predictor de la conducta social positiva en niños y adolescentes. Estudios realizados confirman una relación positiva de la empatía con la conducta prosocial (Mestre, Samper y Frias, 2002 y 2004); Garaigordobil y García de Galdeano, 2006). También, Sánchez-Queija, Oliva y Parra (2006) destacan, que, en adolescentes, entre 13-19 años, la relación existente entre empatía disposicional y conducta prosocial y ésta la relacionan con el grupo de iguales y las relaciones con la familia y Rumble (2004) confirma que altos niveles de empatía se correlaciona con una mayor conducta cooperativa.

Respecto a las diferencias de sexo, encontramos abundante literatura científica encontramos que las chicas tienen un mayor nivel de la empatía y la prosocialidad (e.g Bryant,1985; Lasa, Holgado, Carrasco y del Barrio, 2008).

Relación con la Competencia de la autonomía e iniciativa personal

Hemos seleccionado este constructo porque está en la base del comportamiento prosocial de los adolescentes y, por tanto, en la base de varias dimensiones de la competencia de la autonomía y sentido de la iniciativa como dimensión de la calidad de las relaciones interpersonales y conocimiento del contexto social y cultural. Como indican Garaigordobil y García de Galdeano (2006) “la empatía es un factor importante en el proceso mediante el cual el individuo desarrolla pautas de pensamiento y comportamiento acordes con las normas sociales, así como sus

Autonomía e iniciativa personal

conexiones con un constructo estructural de la personalidad de gran relevancia como es el autoconcepto” (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006:185). Esta aportación está íntimamente ligada a las dimensiones de conocimiento y relaciones con los otros y conocimiento del contexto social y cultural propuestas por Escamilla (2008).

Relación con la personalidad proactiva y la actitud emprendedora

Aunque, hasta el momento, no haya evidencias empíricas que relacionen la empatía con la personalidad proactiva y la actitud emprendedora directamente, podemos suponer que, si una persona proactiva se adelanta a las circunstancias para mejorar el ambiente cercano, las personas empáticas sean más capaces de adelantarse, de tener visión ante las circunstancias. Además, entre chicos entre 8 y 15 años, la empatía correlaciona fuertemente con la resolución pacífica de los conflictos (Garaigordobil y Maganto, 2011). De esto podríamos suponer que las personas empáticas tienen más facilidad para determinadas habilidades de afrontamiento activo.

3.6. Valores

Los valores son las metas deseables y trans-situacionales, que motivan las acciones y guían la vida de las personas (Schwartz, 1992). Oliva et al., (2011) comenta al respecto que “aunque la influencia de los valores sobre la conducta no es ni simple ni unidireccional, los valores, al igual que las necesidades, otorgan mayor o menor importancia a posibles acciones, haciéndolas más o menos probables (Oliva et al., 2011:192)

Erikson (1968) proporcionó una descripción de la crisis de identidad adolescente. Según este autor, como consecuencia de los cambios físicos, sociales y cognitivos (éste último, lo consideraba el más importante) tendría lugar una crisis de identidad que llevarían a los jóvenes a experimentar un sentimiento de despersonalización. Por ello, para él la búsqueda de valores durante la adolescencia de cara a la formación de su propia identidad personal es de las tareas más importantes.

Existen claras influencias culturales sobre los valores, también hay diferencias interindividuales dentro de una misma cultura. Hay estudios que han hallado relación entre el nivel educativo y los valores o entre tipos de educación tanto familiar como escolar y valores adolescentes (Martínez y García, 2007). El modelo propuesto por Schwartz (1992) es uno de los que ha alcanzado una mayor difusión. Este autor identificó diez valores humanos básicos que pueden considerarse universales, ya que están presentes en la mayoría de las culturas y es el que hemos tomado de referencia en este estudio.

Constructos de las dimensiones de la autonomía e iniciativa personal

Para el modelo de desarrollo positivo adolescente los valores sostenidos por chicos y chicas constituyen importantes activos internos que contribuyen de forma sustancial al desarrollo y adquisición de competencias. Así, Scales, Benson, Leffert y Blith (2000), destacaron la importancia de valores tales como la prosocialidad, la igualdad y justicia social, la integridad, la honestidad o la responsabilidad. Sin duda, todos ellos constituyen importantes recursos que deben ser promovidos y que pueden llevar a una mayor participación cívica en beneficio de la sociedad. Junto a esos valores, podemos considerar otros neutros negativos, como podrían ser el hedonismo, o la búsqueda de reconocimiento y éxito personal, que podrían ser considerados contra-valores. Así, un estudio llevado a cabo en nuestro país por la FAD encontró una mayor probabilidad de consumir drogas entre los jóvenes con valores hedonistas y preocupados por vivir el presente y disfrutar al máximo, mientras que los valores altruistas o prosociales protegían frente a dicho consumo (Megías, 2001). Por otro lado, Llinares, Molpereces y Musitu (2001) destacan que los valores se han considerado antecedentes de ciertas identidades de los individuos y algunas otras investigaciones han mostrado cómo un perfil de valores sirve de orientación a determinados tipos de *self* (Schwartz, 2004; Triandis, 1988). Estos autores, encuentran que los adolescentes con alta autoestima académica tienden a priorizar en mayor medida valores prosociales, de conformidad y de autodirección y los adolescentes con alta autoestima física tienden a priorizar valores de autobeneficio y de seguridad.

Relación con la Competencia de la autonomía e iniciativa personal

A diferencia de las actitudes, los valores forman una estructura jerárquica y constituyen un sistema ordenado de prioridades (Schwartz y Boehnke, 2004). Por ello, el estudio de los valores que mueven a los adolescentes de cara a tomar decisiones con criterio propio y autodirigir su vida adquiriendo autonomía tiene gran interés. Siguiendo a Oliva et al. (2008 y 2011) estudiamos tanto los valores individuales, sociales como antivalores que, estando en la base de todas las dimensiones, construyen, si cabe, más directamente, la dimensión del conocimiento y relaciones con los otros y del contexto social y cultural propuestas por Escamilla (2008).

Relación con la personalidad proactiva y la actitud emprendedora

Como hemos apuntado anteriormente, Schmitz y Schwarzer (1999) plantea que los valores internalizados, se convierten en la fuerza líder para guiar el esfuerzo del individuo proactivo. En apoyo a este planteamiento, las investigaciones de Rioux y Peener, 2001 cit. en Grant y Ashford (2008) sugieren que los valores prosociales están asociados con comportamientos proactivos dirigidos a beneficiar a otros, como la ayuda interpersonal.

Autonomía e iniciativa personal

Son escasos los estudios que relacionan valores y emprendimiento. Jaén (2014) analiza los valores personales y culturales junto a los aspectos socioeconómicos que influyen en la intención emprendedora de los titulados universitarios en España. En general, se puede afirmar que tanto los valores personales –de reconocimiento personal- como los culturales influyen sobre la intención emprendedora. En concreto, esa influencia es indirecta, a través de los antecedentes motivacionales de la intención (actitud emprendedora, norma subjetiva y control conductual).

SEGUNDA PARTE: Estudio empírico

4. Objetivos e hipótesis

Objetivo general y específicos

Este trabajo parte del interés en conocer si todas las dimensiones de la competencia de la autonomía e iniciativa personal tienen la misma importancia a la hora su desarrollo en el aula, ya que no contamos con estudios empíricos al respecto. Para ello, en el marco teórico han sido expuestas las dimensiones con las que se puede describir la competencia, así como su posible relación con distintos constructos (planificación y toma de decisiones, autoestima, valores, empatía, inteligencia emocional y esperanza). Además, se han identificado la personalidad proactividad y actitud emprendedora como posibles facetas identificativas de la competencia. Es por ello, que el presente estudio tiene como *objetivo general* analizar la relación entre los distintos constructos descritos y la personalidad proactiva y actitud emprendedora en estudiantes de 3º y 4º de ESO de dos centros distintos de Zaragoza.

En concreto, los *objetivos específicos* que perseguimos son los siguientes:

1. Analizar las variables personalidad proactiva y actitud emprendedora como variables identificativas de la competencia de la autonomía e iniciativa personal.
2. Delimitar las relaciones entre las variables planificación y toma de decisiones, esperanza, autoestima, empatía, inteligencia emocional y valores con la personalidad proactiva y la actitud de emprendimiento.
3. Averiguar si hay diferencias en la personalidad proactiva y actitud de emprendimiento debido a factores evolutivos –sexo- y contextuales –tipo de centro-.

Hipótesis

Las hipótesis que nos planteamos son las siguientes:

- H1. La personalidad proactiva y la actitud de emprendimiento se asocian de manera positiva con las variables planificación y toma de decisiones, esperanza, autoestima, empatía, inteligencia emocional y valores.
- H2. No esperamos encontrar diferencias entre la personalidad proactiva y actitud emprendedora según el centro.
- H3. Hay diferencias de personalidad proactiva y actitud emprendedora según el sexo.

5. Método de investigación

5.1. Diseño de investigación

La metodología empleada en este estudio es una modalidad de investigación cuantitativa sin intervención, es decir, no experimental. Más concretamente se ha elegido la metodología correlacional o método selectivo como lo denomina Fontes, García, Garriga, Pérez-Llantada y Sarriá (2001).

Este método consiste en la búsqueda de algún tipo de relación entre dos o más variables, y en qué medida la variación de una de las variables afecta a la otra, sin llegar a conocer cuál de ellas puede ser causa o efecto. Para conocer la causa o efecto de dichas variables deberíamos llevar a cabo un estudio experimental. Se caracteriza pues, porque no hay manipulación intencional de valores y se selecciona a los sujetos por poseer determinados valores de las variables que se van a relacionar.

La metodología correlacional permite estudiar fenómenos que no son susceptibles de manipulación al ser constructos hipotéticos (realidades no observables) como la esperanza, autoestima, inteligencia emocional, empatía, planificación y toma de decisiones, personalidad proactividad, actitud de emprendimiento y nos ofrece una información útil en relación con la naturaleza de los fenómenos.

Se trata de un diseño correlacional prospectivo pues los valores de las variables que queremos relacionar se conocen (esperanza, autoestima, inteligencia emocional, planificación y toma de decisiones) pero todavía no se ha evaluado sus consecuencias en la personalidad proactiva y la actitud de emprendimiento.

5.2. Participantes

La población a la que pertenece la muestra de la presente investigación está conformada por 256 alumnos de 3º y 4º ESO (136 chicas y 120 chicos) de dos centros educativos de la ciudad de Zaragoza de distinto contexto social.

Nos interesa conocer los objetivos que planteamos en este estudio, especialmente en la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria por dos motivos: por la relevancia que tiene la competencia del sentido de la iniciativa y espíritu de emprendimiento en esta etapa (tanto en 3º como 4º ESO hay una asignatura específica donde se enseña la competencia) y porque la mayoría

Autonomía e iniciativa personal

de los planes de fomento del emprendimiento de las Comunidades Autónomas se dirigen a esta etapa como parte de su formación hacia el mundo laboral.

En este caso, disponemos de una muestra por conveniencia. No ha sido posible llevar a cabo una muestra aleatoria por imposibilidad dentro del marco del master y por accesibilidad a la misma. Planteamos el objetivo de nuestra investigación y la recogida de datos a los equipos directivos de dos centros educativos donde se realizará un estudio más amplio de competencias con alumnos de 3º y 4º Educación Secundaria Obligatoria. Los datos que se presentan son los datos previos a ese estudio.

Características sociodemográficas de la muestra

El centro AG Se trata de un colegio concertado urbano del barrio de San José de Zaragoza. Se imparte Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Asisten alumnos de perfil social medio-bajo. Cuenta con una población considerable de alumnado con origen –ellos o sus padres– de otras nacionalidades. Por el tipo de familia y situación social, como tendencia general, los alumnos al terminar la ESO suelen plantearse seguir itinerarios tanto de Grado Medio como de Bachillerato. El ambiente del centro es de buena convivencia y de integración social. Los alumnos que participan son 88 alumnos de 3º ESO.

El alumnado participante del centro SC se caracteriza por ser también un centro concertado urbano situado en el barrio del ACTUR, donde se cursa Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Acuden alumnos de perfil social medio y medio-alto. En general y, en particular en nuestra muestra, no hay alumnos provenientes de otros países. Todos los alumnos son españoles y en general, la totalidad de los alumnos tiene aspiraciones académicas hacia el Bachillerato. Los alumnos participantes son 168 alumnos de 3º y 4º ESO.

En la Tabla 1 mostramos las características sociodemográficas de nuestra muestra en relación al centro, curso y sexo.

Tabla 1. Participantes por centro, curso y sexo

Colegio	Sexo		Curso		Total
			3° ESO	4° ESO	
AG	Chica	Chica	46	-	46
		Chico	42	-	42
	Total		88		88
SC	Chica	Chica	48	42	90
		Chico	43	35	78
	Total		91	77	168
Total	Sexo	Chica	94	42	136
		Chico	85	35	120
	Total		179	77	256

Respecto al centro de los estudiantes, el 34,4% (88 estudiantes) pertenecen al centro AG y el 64,6% (168 estudiantes) son del centro SC.

Respecto al curso encontramos que la mayor parte de los estudiantes, en torno al 69,9% (179 estudiantes) cursan 3° ESO y el 30,1% (77 estudiantes) cursan 4° ESO. Sin embargo, el número de estudiantes de 3° ESO es parecido 34,4 % (88 alumnos) en AG1 y 35,5% (91 alumnos) en SC.

Hay que apuntar que, por razones de gestión escolar, no fue posible recabar datos de 4° ESO en el centro AG. Es por ello, que la población muestral del estudio alberga diferencias en número de alumnado por cursos. Dado que 3° y 4° ESO son cursos donde los alumnos tienen características evolutivas parecidas optamos por incluir los alumnos de 4° ESO ya que contamos con las técnicas estadísticas necesarias para asumir esta diferencia.

Podemos observar que, en nuestra muestra, en cuanto al sexo de los participantes, encontramos que el 53,1% (136 estudiantes) de los mismos son chicas mientras que el 46,9% (120 alumnos) son chicos pudiendo pensar que nos encontramos ante una muestra con cierta prevalencia de chicas.

5.3. Variables e instrumentos

A continuación, describimos los instrumentos que hemos utilizado para evaluarlas.

Escala de Personalidad proactiva (Bateman y Crant, 1993).

La escala de Personalidad proactiva evalúa la tendencia a iniciar y mantener las acciones que alteran directamente al medio ambiente circundante (Bateman y Crant, 1993). La escala

Autonomía e iniciativa personal

original desarrollada por estos autores constaba de 17 ítems. Fue administrada a universitarios cuya edad promedio fue de 23 años. El Alfa de Cronbach fue de .87 a .89 con una confiabilidad por estabilidad temporal de $r=.72$ (lapso de tiempo: 3 meses) y constaba de un solo factor.

Seibert, Crant y Kraimer, (1999) desarrollaron una versión de 10 ítems, también en escala tipo Likert de 1 a 7 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo a 7 = Totalmente de acuerdo), obteniendo un Alfa de Cronbach de .086. La correlación entre la versión larga (17 ítems) y la versión corta (10 ítems) es de 0.92. Las puntuaciones de los participantes pueden oscilar entre 10 y 70 y se obtienen mediante la suma de la puntuación obtenida en cada uno de los ítems.

Carrillo (2013) ha realizado una adaptación a población peruana de la versión de 10 ítems. La muestra estuvo conformada por 320 personas de entre 18 y 25 años. El análisis factorial indica que es unifactorial. El coeficiente Alfa de Cronbach es .86 y presenta una correlación de .724 entre ambas mitades.

En este TFM hemos utilizado esta versión llevando a cabo un proceso de adaptación de las características psicométricas adaptado a nuestro medio -población española de 14-17 años. Se ha modificado el ítem 2 con el objeto de facilitar la comprensión por parte de los participantes. Para nuestra muestra el análisis arroja un alfa de Cronbach .767 y presentó un único factor (véase Anexo I).

Escala de Actitud Emprendedora (Roth y Lacoa, 2009)

¿La escala de Actitud Emprendedora (Roth y Lacoa, 2009) tiene su origen en la versión reducida del cuestionario Am I the entrepreneurial type? (Gassé, 1983 cit. Ulacia, 2013) y evalúa la actitud emprendedora en base a afirmaciones que hacen referencia a la proactividad, la disposición a la excelencia, la búsqueda de la eficiencia, la confianza en el éxito y la capacidad resiliente, atributos presentes en las consideraciones conceptuales de la mayor parte de los estudios en el ámbito del emprendizaje (Barón, 2004; Bryant y Julen, 2001; Phan, 2004 cit. en Ulacia, 2013).

Roth y Lacoa (2009) decidieron reducir la prueba y centrarla en un solo factor que midiera la actitud emprendedora de la población boliviana entre 17 y 47 años. El cuestionario consta de 15 ítems y una escala tipo Likert de 1 a 4 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo a 4 = Totalmente de acuerdo). Las puntuaciones de los participantes pueden oscilar entre 15 y 60 y se obtienen mediante la suma de la puntuación obtenida en cada uno de los ítems. Su coeficiente Alfa de Cronbach es de .871. En nuestro estudio utilizamos la adaptación española hecha por Ulacia (2013) para estudiantes entre 17 y 25 años, presenta un índice de consistencia interna de .92.

Escala Disposicional de la Esperanza (Snyder et al., 1997).

La esperanza se define como el proceso de reflexión acerca de los propios objetivos, junto con la motivación de encaminarse hacia ellos (agencia), y las vías para conseguirlos (camino) (Snyder, 1995). Snyder, validó la Escala Disposicional de la Esperanza para Adultos (Snyder et al., 1991), que puede utilizarse para personas a partir de 15 años. Esta escala de 12 ítems y evalúa la agencia y las vías de pensamiento a lo largo de un continuo de 4 u 8 puntos. El instrumento alcanza una fiabilidad elevada, con alfas de Cronbach desde .74 hasta .84 y las correlaciones test-retest de .80 o superior a las 10 semanas y en intervalos de tiempo superiores (Snyder et al., 1991).

Posteriormente, se desarrolló la Escala de la Esperanza para niños y adolescentes, adaptada de Snyder, Hoza, et al. (1997) –*Children's Hope Scale (CHS)*- y está orientada a informar de la habilidad para generar vías hacia objetivos y perseverar hacia ellos. Su diseño se orientó a edades entre 8 y 19 años (Valle, Huebner y Suldo, 2004). La CHS se compone de 6 ítems empleando una escala tipo Likert de 5 puntos. Los tres primeros ítems constituyen la subdimensión de agencia, mientras que los tres últimos componen la subdimensión de vías. Cuenta con una consistencia interna de .86. Diferentes estudios han mostrado la validez convergente e incremental (Moon y Snyder, 2000c; Snyder, Hoza, et al., 1997).

En este estudio se ha empleado la versión española de Royo (2015) cuyo modelo factorial confirmatorio generó un mejor ajuste para un modelo de dos factores. Precisamente, en las dos escalas válidas encontraron consistencias internas entre $\alpha=.574$ y $\alpha=.642$ para los tres grupos de edad adolescente y una invarianza métrica significativa a nivel intragrupal e intergrupala.

Escala de autoestima (Rosenberg, M., 1965).

El autor de la escala que nos ocupa considera que la autoestima se la puede considerar como la valoración que el sujeto realiza de la imagen de sí mismo (Rosenberg, 1973).

Este instrumento se basa en el modelo unidimensional de Guttman, por lo que su función específica es medir la autoestima global. Consta de 10 ítems, de los que cinco son expresados en positivo y cinco en negativo que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 4 (Totalmente de acuerdo) obteniendo puntuaciones entre 10 y 40. Su distribución es al azar, con el fin de evitar aquiescencia. Su fiabilidad de .92 (Rosenberg (1965)). Este instrumento es una escala unidimensional. Se utiliza con mucha frecuencia en la investigación educativa. Oliva et al., (2011) utilizan su versión adaptada al castellano con adolescentes a partir de 12 años, obteniendo un coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, de .82.

Escala de planificación y toma de decisiones (Oliva et al. 2011).

La escala utilizada por Oliva et al. (2011) evalúa la percepción que los adolescentes tienen sobre su propia habilidad para planificar y tomar decisiones. Es una adaptación española de la subescala Decision making/Problem solving del Life-skills Development Scale de Darden, Ginter y Gazda, (1996) cit. por Oliva et al., (2011) el cual está compuesto por 65 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 7 (Totalmente de acuerdo). Esta escala original proporciona una puntuación global de eficacia, así como puntuaciones concretas de las siguientes dimensiones que componen la misma: comunicación interpersonal/habilidades para las relaciones; resolución de problemas/habilidades para la toma de decisiones; salud física/habilidades para el mantenimiento de la salud; y desarrollo de la identidad/habilidades para planteamiento de objetivos vitales.

La subescala de toma de decisiones contaba originalmente con 15 ítems, y la adaptación española cuenta con 8 configurados en un único factor. Para la muestra total, se obtuvo un índice alfa de Cronbach de .89. Los sujetos han de puntuar cada uno de los ítems entre 1 y 7 al igual que en la original, oscilando las puntuaciones entre 8 y 56 puntos.

Escala de la empatía (Oliva et al. 2011)

La empatía se define como una reacción emocional elicitada y congruente con el estado emocional del otro y que es idéntica o muy similar a lo que la otra persona está sintiendo o podría tener expectativas de sentir (Eisenberg, Zhou y Koller, 2001).

Esta escala sirve para evaluar dimensiones de la empatía. Se ha traducido y adaptado de la Basic Empathy Scale de Darrick Jolliffe y David P. Farrington (2006). La escala original incluía 20 ítems, puntuados en una escala Likert entre 1 y 5 y su alfa de Cronbach de .92.

La versión al castellano para adolescentes de Oliva et al. (2011) está compuesta por 9 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo) obteniendo puntuaciones entre 9 y 45. Ofrece dos puntuaciones parciales de empatía afectiva (percepción y comprensión de los otros) con un alfa de Cronbach de .63 y cognitiva (reacción emocional provocada por los sentimientos de otras personas) con una alfa de Cronbach de .73, ofreciendo también una puntuación global que puede considerarse como un indicador de la empatía de los adolescentes.

TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale, (Salovey y Mayer 1990))

La inteligencia emocional (IE) se refiere a los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007). El cuestionario TMMS (Trait Meta-Mood Scale) es una prueba de autoinforme basada en el modelo de Salovey y Mayer (1990) y que fue diseñada por Salovey (Salovey et al., 1995). Está compuesta por 48 ítems en su versión extensa y 30 ítems en su versión reducida, los cuales se responden en forma de una escala tipo Likert de cinco puntos. Mide la inteligencia emocional autopercebida para edades superiores a 16 años a través de los factores: 1) atención emocional, 2) claridad emocional y 3) reparación emocional. Su consistencia interna (Salovey et al. 1995) es de $\alpha = 0,86$ para atención emocional, $\alpha = .87$ para claridad emocional y $\alpha = .82$ para reparación emocional.

Existe una versión de 24 ítems en castellano y adaptada a muestras españolas denominada TMMS-24, (Fernández-Berrocal et al., 2004). Se trata de una escala tipo Likert entre el 1 y el 5, variando entre 24 y 120 puntos. Esta prueba evalúa las mismas dimensiones. La consistencia interna (Fernández-Berrocal et al., 2004) es de $\alpha = .90$ para atención emocional, $\alpha = .90$ para claridad emocional y $\alpha = .86$ para reparación emocional. Se ha comprobado su validez predictiva con medidas de depresión, recuperación del estado de ánimo y orientación hacia objetivos además de corroborar correlaciones moderadas con los cinco grandes factores de personalidad (Pérez-González et al., 2007). En cuanto a su estructura factorial el TMMS y sus diferentes versiones presentan los tres factores citados, pero no tienen en cuenta la obtención de una puntuación de IE general.

Escala de valores para adolescentes (Oliva et. al, 2011)

Los valores son creencias subjetivas vinculadas a la emoción, de naturaleza abstracta y con un componente claramente motivacional, ya que representan objetivos deseables que se intentan alcanzar. La escala fue elaborada por Oliva et al. (2011) *ad hoc* para un estudio del desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven en centros educativos andaluces. Esta escala sirve para evaluar la importancia que chicos y chicas adolescentes conceden a un conjunto de valores implicados en el desarrollo positivo de los mismos. Para su elaboración se partió del modelo propuesto por Schwartz (1992).

La versión está compuesta por 24 ítems que deben ser puntuados en una escala tipo likert comprendida entre 1 (Nada importante) y 7 (Lo más importante) obteniendo valores entre 24 y 168 puntos. Puede aplicarse a partir de los 12 años. A través de la escala se obtienen ocho factores de primer orden, y estos a su vez se agruparían en tres factores de segundo orden:

Autonomía e iniciativa personal

Valores Sociales: Agrupa los valores de prosocialidad, justicia e igualdad y compromiso social. Es un factor que indica un interés por colaborar en actividades de ayuda a otras personas. La fiabilidad según indicó el coeficiente alfa de Cronbach fue .90, .90 y .86 para las dimensiones de primer orden, y de su alfa de Cronbach.89 para la escala que agrupa a esas tres dimensiones.

Valores personales: Este factor de segundo orden integra los valores de la honestidad, la responsabilidad y la integridad. Son valores que indican la importancia concedida a la seguridad y fortaleza personal para actuar de forma coherente con los propios principios. La fiabilidad a partir del alfa de Cronbach fue de .87, .84 y .87, para las tres dimensiones iniciales, y de .89 para la escala de valores personales.

Valores individualistas: Esta subescala recoge los valores de reconocimiento social y hedonismo. Sin duda, estos valores sin llegar a representar contra-valores, tienen un significado menos positivo que los anteriores. Hedonismo obtuvo una fiabilidad de .84 y reconocimiento social de .89, mientras que la escala total .80.

5.4. Procedimiento de recogida de datos

Una vez obtenida la conformidad por parte de los equipos directivos de los dos centros educativos, se envió una carta dirigida a los padres de los alumnos de los cursos participantes, en la que se explicaba brevemente el sentido de la investigación, proporcionando una dirección e-mail para resolver cualquier duda que tuvieran al respecto y pidiendo su consentimiento por escrito para la obtención y utilización de los datos que se recogieran a lo largo de la investigación.

Los cuestionarios fueron administrados en formato papel por el personal docente de los centros, en concreto por los tutores de cada curso. En cada centro se llevaron a cabo el mismo día de la semana y mes, y los instrumentos de evaluación se aplicaron de forma colectiva bajo las mismas condiciones. Con anterioridad a su aplicación, se acordaron los requisitos a considerar por los diferentes tutores a la hora de la entrega del material, además de hacerlo constar en los propios cuestionarios por escrito, pidiéndoles que anotaran cualquier incidencia. La aplicación de los cuestionarios a los alumnos se realizó en su propia aula, con una duración de una hora aproximadamente, respetando su horario académico. Las instrucciones se dieron de forma verbal, al inicio de la aplicación, enfatizando en la importancia de contestar de forma completa a los cuestionarios y con sinceridad (teniendo en cuenta que no hay respuestas buenas o malas), además de alentar a los alumnos a preguntar, en caso de dudas, durante la realización del cuestionario. Del mismo modo, se aseguró a todos los alumnos la confidencialidad absoluta de sus respuestas.

El contacto con los centros se realizó en enero del 2017 y la recogida de datos se llevó a cabo en marzo de 2017. Nuestro compromiso con los centros pasaba por finalizar el análisis y el tratamiento de los datos al término del curso 2017-2018, para luego, proceder a enviar un dossier informativo de los resultados globales del estudio, así como una explicación a cada centro en particular.

5.5. Análisis de datos

En primer lugar, se ha procedido a efectuar un *análisis descriptivo* de la muestra a través de una tabla de contingencia según el centro de los alumnos, el curso y el sexo de los alumnos, así como una presentación de cada variable total analizando su media, desviación típica, asimetría y curtosis para conocer su distribución normal.

Tras éste, se han utilizado diversas técnicas de análisis en función del objetivo específico que queremos conocer:

Para conocer si hay diferencias por centro en nuestras variables hemos utilizado el estadístico de contraste MANCOVA de un factor. Esta técnica nos ha permitido comprobar si dos o más variables dependientes presentan medias distintas en una variable independiente y además controlando el efecto de la covarianza. Hemos optado por este estadístico al querer comparar las variables dependientes personalidad proactiva, actitud emprendedora, planificación y toma de decisiones, esperanza, valores, autoestima, inteligencia emocional y empatía respecto al factor centro educativo y controlando el efecto de la edad ya que hay una diferencia del número de alumnos por centro debido a la edad (sólo en uno de los centros hay alumnos de 4º ESO).

Para poder utilizar este estadístico, con anterioridad, hemos comprobado los supuestos previos:

- La variable dependiente se distribuye de manera normal dentro de los grupos. Para ello hemos utilizado el estadístico de contraste de Normalidad Kolmogorov-Liliefors y los análisis de curtosis y asimetría. Sin embargo, tal y como se ha indicado, teniendo en cuenta las indicaciones de Pardo y Ruiz (2005), ante tamaños muestrales mayores de 30, como es nuestro caso, la violación de este supuesto no suele suponer mayores problemas.

-La homogeneidad de las varianzas entre los grupos a través del estadístico de contraste de Levene. En el caso de que este supuesto no se cumpla utilizamos el estadístico no paramétrico *Brown-Forsythe*.

Autonomía e iniciativa personal

Para conocer si hay **diferencias por sexo** en nuestras variables hemos utilizado *MANOVA de un factor*. Es un estadístico con la misma finalidad que el anterior, pero, en este caso, sin necesidad de controlar el efecto de la covarianza al no haber diferencias entre la proporción de chicas y chicos por el factor curso o edad.

Al igual que en el caso anterior, comprobamos antes de aplicarlo, los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas y, en el caso de que no se cumpla está última utilizaremos el estadístico no paramétrico *Brown-Forsythe*.

Para analizar las **relaciones entre las variables de estudio** que operativizan las dimensiones de la competencia de la autonomía y sentido de la iniciativa (esperanza, planificación y toma de decisiones, valores, autoestima, inteligencia emocional y empatía) y las que se identifican con ella (personalidad proactiva y actitud emprendedora) utilizamos *correlaciones bivariadas*. Este tipo de análisis estadístico nos permite conocer el grado en que dos de estas variables varían de manera conjunta y conocer hasta qué punto la aparición o cambio de una de ellas se relaciona con la aparición o cambio de la otra, estableciendo una relación lineal *positiva* -entre dos variables X e Y- cuando los sujetos que puntúan alto en X tienden a puntuar alto en Y los que puntúan bajo en X tienden a puntuar bajo en Y. Sin embargo, obtendremos una relación lineal negativa cuando los sujetos que puntúan alto en X tienden a puntuar bajo en Y viceversa. Las correlaciones de las diferentes variables mediante estos análisis se realizaron tomando como criterio por norma general el coeficiente de correlación de Pearson (r), por tratarse del mejor coeficiente y el más utilizado para estudiar el grado de relación lineal existente entre dos variables cuantitativas.

Para conocer **qué variables predicen las variables identificativas de la competencia de la autonomía e iniciativa personal** utilizaremos el *modelo de ecuaciones estructurales* (Structural Equation Modeling, SEM).

El número de técnicas multivariadas que se utilizan en las ciencias sociales y especialmente en psicología es bastante amplio. Entre las más comunes destacan la regresión múltiple, el análisis factorial, el análisis multivariante de la varianza, y el análisis discriminante y cada una de estas técnicas es una poderosa herramienta a la hora de tratar un abanico de cuestiones prácticas y teóricas, pero poseen una limitación común: sólo pueden examinar una relación al mismo tiempo. El *modelo de ecuaciones estructurales* permite examinar simultáneamente una serie de relaciones de dependencia, y es particularmente útil cuando una variable dependiente se convierte en variable

independiente en ulteriores relaciones de dependencia, como es nuestro caso, respecto a la personalidad proactiva.

Existen diferentes métodos de estimación de los valores de regresión dentro de estas técnicas, así como distintos indicadores de ajuste de los datos al modelo teórico. Además de considerar los parámetros que relacionan las variables, hay que considerar el ajuste del modelo. Para evaluar la bondad del ajuste, (exactitud de los supuestos del modelo especificado para determinar si el modelo es correcto y sirve como aproximación al fenómeno real, precisando así su poder de predicción), la literatura recomienda emplear múltiples indicadores (Hu & Bentler, 1995). Para ello, hemos utilizado, el índice de bondad de ajuste (GFI), la razón de chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/DF) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA). De entre los distintos programas estadísticos que se pueden usar para este cometido, hemos usado AMOS 17.0.

Para *comprobar las propiedades psicométricas de la adaptación del cuestionario de personalidad proactiva* hemos llevado a cabo *un análisis de los ítems junto con el análisis factorial confirmatorio (AFC)*, a través del método de máxima verosimilitud.

Por lo que respecta al conjunto del análisis estadístico se ha utilizado el paquete estadístico SPSS 22.0 para la totalidad de los cálculos, a excepción de los modelos confirmatorios del análisis factorial confirmatorio del cuestionario y las ecuaciones estructurales, para los que se ha empleado el programa AMOS en su versión 17.0.

6. Resultados

En las figuras de 3 a 10 se presentan los datos descriptivos de las variables presentes en el estudio, así como en la tabla 4, las medias y las desviaciones típicas totales de las mismas junto con sus puntuaciones por centro y sus puntuaciones por sexo en la tabla 5.

Respecto a la distribución de los valores que toman las variables totales, en los gráficos llama la atención que con la mayor frecuencia las puntuaciones sean altas, alejándose de la normal. Este hecho suele ser común en las respuestas por adolescentes en escalas tipo Likert.

En los datos obtenidos de la desviación típica, vemos que se aleja de cero, indicando que se ha recogido la variabilidad de la muestra.

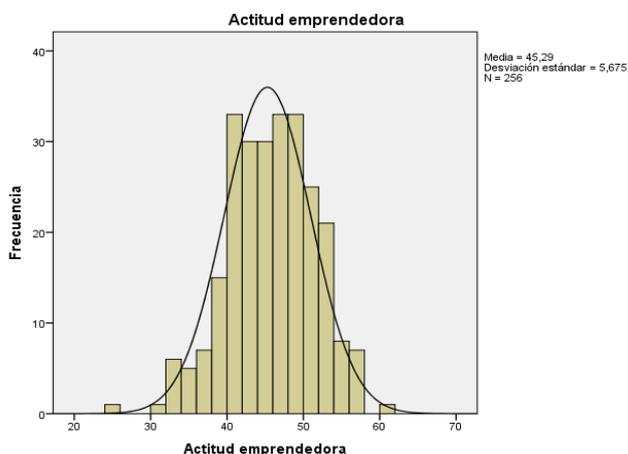


Figura 3. Histograma Actitud emprendedora

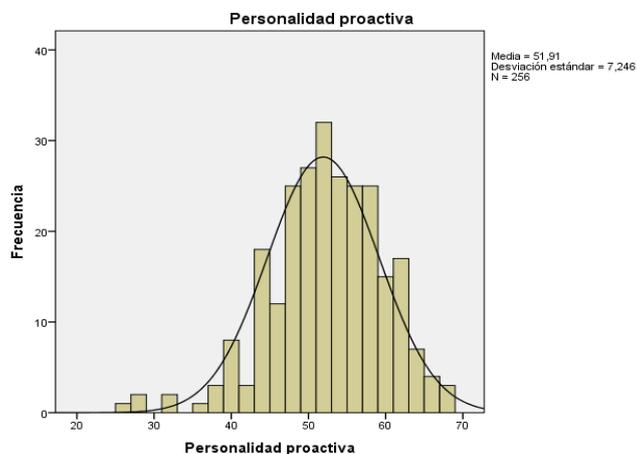


Figura 4. Histograma Personalidad proactiva

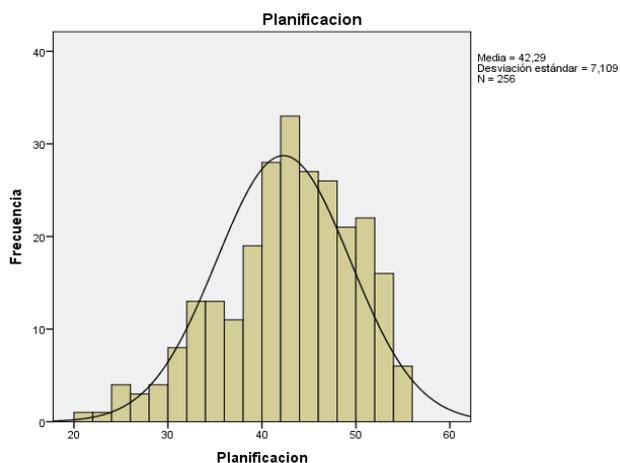


Figura 5. Histograma Planificación

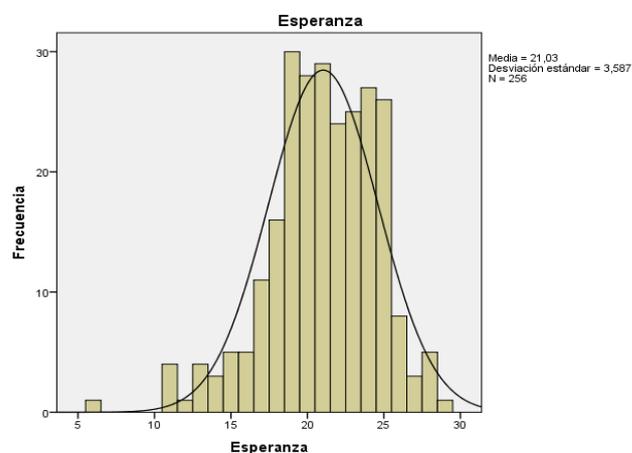


Figura 6. Histograma Esperanza

Autonomía e iniciativa personal

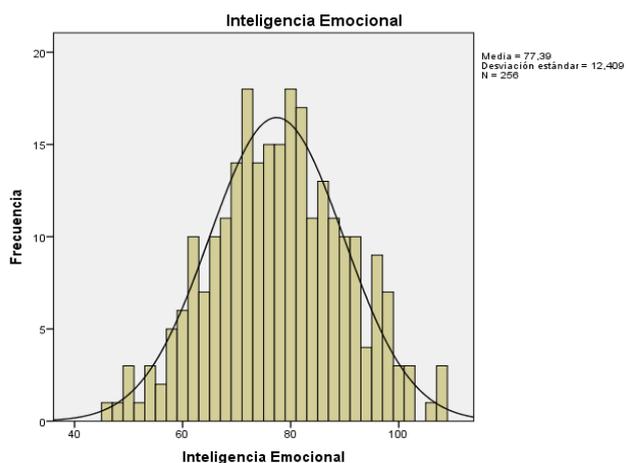


Figura 7. Histograma Inteligencia emocional

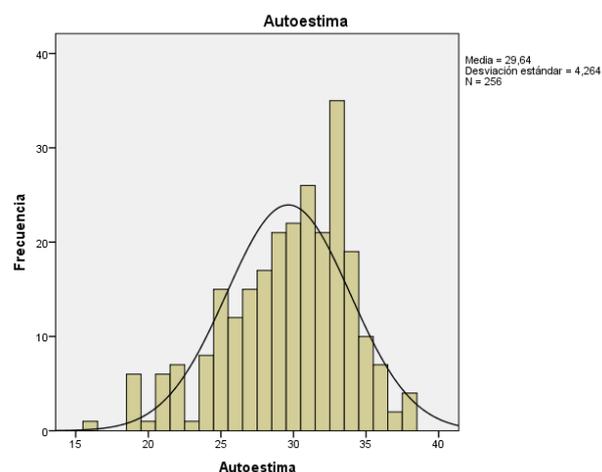


Figura 8. Histograma Autoestima

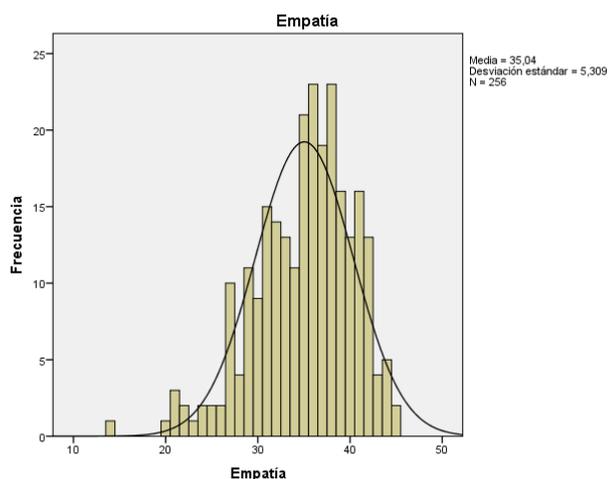


Figura 9. Histograma Empatía

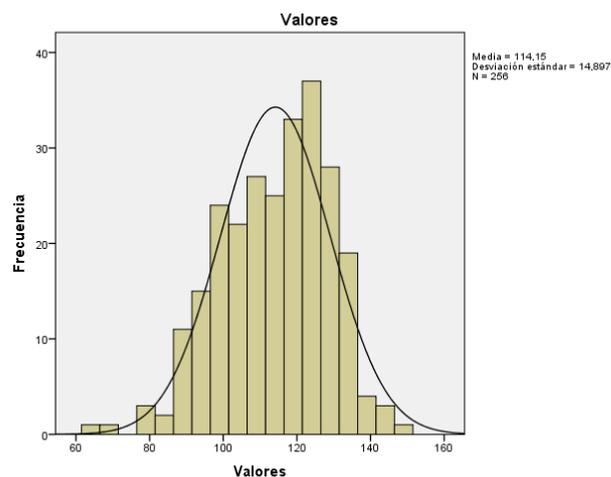


Figura 10 Histograma Valores

A continuación, se muestra en la tabla 2 un análisis de las correlaciones entre las variables de estudio a nivel muestral, donde puede comprobarse que:

Respecto a la Actitud emprendedora se relaciona con todas las variables de forma positiva. La correlación de valores superiores se da con la Personalidad proactiva ($r=.654$). De manera moderada se relaciona con las variables esperanza ($r=.545$), valores ($r=.450$) y planificación y toma de decisiones ($r=.470$) y de forma débil con la autoestima ($r=.274$) siendo la empatía la más débil ($r=.158$).

Queremos destacar que la alta correlación de Personalidad proactiva y actitud emprendedora ($r=0.68$ y $p < .05$), lo que aporta validez de criterio para la escala de Personalidad proactiva.

Si nos fijamos en la Personalidad Proactiva, también se relaciona con todas las variables de forma positiva y con fuerza moderada y débil en las mismas variables que la actitud de emprendimiento, pero con algunos matices: en valores ($r=.501$), inteligencia emocional ($r=.429$) y empatía ($r=.227$) es algo mayor. Sin embargo, planificación y esperanza ($r=.523$) y toma de decisiones ($r=.423$) es algo menor a las correlaciones de la actitud emprendedora.

De los resultados de las demás variables se obtiene que en todos los casos hay relación significativa excepto entre esperanza y empatía, autoestima y valores, autoestima planificación y toma de decisiones. Además, se encuentra relación significativa negativa entre autoestima y empatía.

Tabla 2. Correlación bivariada entre Personalidad proactiva, Actitud emprendedora y las demás variables (n = 256)

	Planificación	Esperanza	Valores	Autoestima	IE	Empatía	PP
AE	,470**	,545**	,450**	,274**	,346**	,158*	,654**
PP	,423**	,523**	,501**	,246**	,429**	,227**	
Empatía	,213**	,057	,402**	-,126*	,241**		
IE	,277**	,389**	,293**	,315**			
Autoestima	,074	,576**	-,020				
Valores	,353**	,213**					
Esperanza	,308**						

PP: Personalidad proactiva, AE: Actitud emprendedora

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

De forma más detallada incluimos las correlaciones de las dimensiones de las variables con Personalidad proactiva y Actitud emprendedora en la Tabla 3.

Tabla 3. Correlación bivariada entre las dimensiones de las variables Valores, Esperanza e Inteligencia emocional y Personalidad proactiva y Actitud emprendedora

	Valores			Esperanza		Inteligencia emocional		
	VI	VS	AV	Rutas	Agencia	Reconocimiento	Claridad	Reparación
PP	,426**	,400**	,227**	,484**	,370**	,219**	,254**	,345**
AE	,385**	,357**	,229**	,500**	,408**	,056	,225**	,399**

PP: Personalidad proactiva, AE: Actitud emprendedora

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

VI: Valores individuales; VS: valores sociales; AV: antivalores

Autonomía e iniciativa personal

Como podemos observar las correlaciones entre las dimensiones de las variables valores y personalidad proactiva y actitud emprendedora son todas significativas y positivas siendo valores sociales e individuales de una relación moderada y con antivalores una relación débil.

En los dos casos, las correlaciones con las dimensiones de la esperanza, rutas y agencia son significativas, positivas y de una fuerza moderada, siendo algo mayores para la actitud emprendedora.

De las correlaciones entre las dimensiones de la inteligencia emocional y la personalidad proactiva y la actitud emprendedora es significativa y positiva, de relación moderada reparación de las emociones, y de con fuerza débil la claridad emocional, sin embargo, en el caso del reconocimiento emocional la actitud emprendedora no se relaciona con ella y la personalidad proactiva lo hace de forma débil.

Como hemos dicho, para aportar los resultados sobre la predicción de las variables en personalidad proactiva y actitud emprendedora, hemos utilizado el modelo de ecuaciones estructurales (Structural Equation Modeling, SEM) que es una técnica que permite examinar simultáneamente varias relaciones de dependencia al combinar tanto la regresión múltiple como el análisis factorial. Relaciona las variables a priori y luego evalúa cuántas de esas relaciones se representan en los datos recolectados empíricamente (Weston y Gore, 2006).

En nuestro caso, se ha planteado un modelo (figura 1), en el que como variables exógenas (predictoras) son valores, esperanza, autoestima, empatía, planificación y toma de decisiones y la IE actúa como mediadora y es predicha por todas ellas, así como la PP predice la AE. Además, se han planteado todos los posibles efectos directos de cada variable exógena con cada variable mediadora. Tras analizar este primer modelo y eliminar todas aquellas relaciones no significativas, nos ha quedado el modelo recogido en la figura 1, el cual presente unos indicadores óptimos de ajuste (CMIN $\chi^2=1,205$, $p=.944$; CMIN/DF= χ^2 /gl.=0.241; CFI=.999, RMSEA=.000).

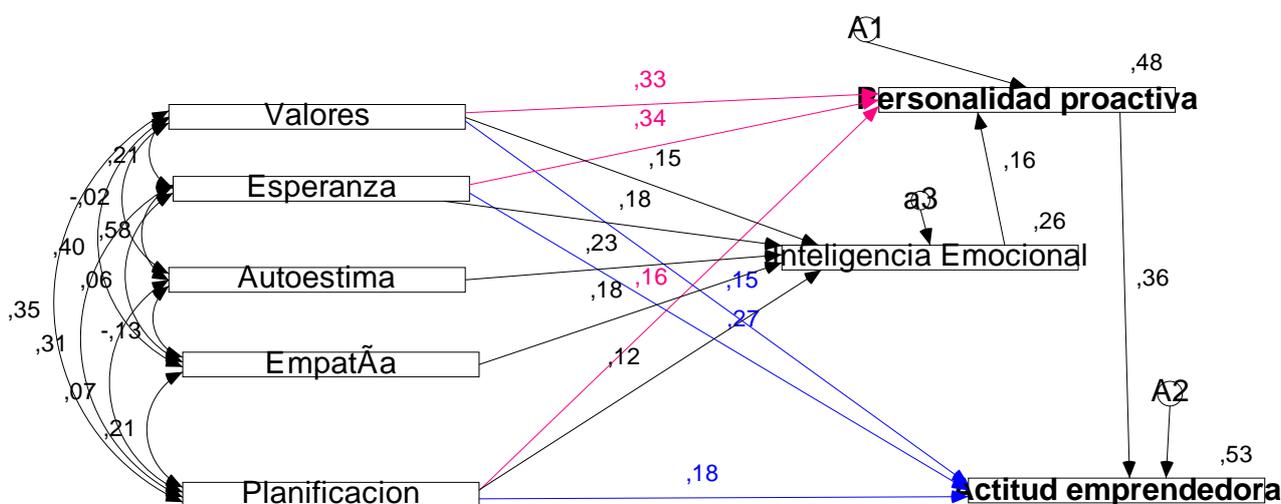


Figura 11. Representación gráfica de la capacidad predictiva de Valores, Esperanza, Autoestima, Empatía, Planificación y toma de decisiones e Inteligencia emocional sobre la Personalidad proactiva y Actitud emprendedora.

Prestando atención a la significación de los parámetros estimados, análogos a los coeficientes de regresión, podemos decir:

El modelo obtenido explica el 53% de la varianza de la actitud emprendedora y el 48% de la personalidad proactiva.

La inteligencia emocional es predecida por la autoestima ($\beta = .23$), esperanza y empatía ($\beta = .18$), valores ($\beta = .15$) y planificación ($\beta = .12$) explicando el 26% de la varianza de la inteligencia emocional.

La personalidad proactiva está predecida directamente por la esperanza ($\beta = .34$), valores ($\beta = .33$), y planificación ($\beta = .12$) y la inteligencia emocional ($\beta = .16$). Cabe señalar que las variables valores, esperanza y planificación predicen la personalidad proactiva directamente y también a través de la inteligencia emocional.

Por otro lado, la actitud de emprendimiento es predecida directamente por valores ($\beta = .15$), esperanza ($\beta = .27$) y planificación ($\beta = .18$) y personalidad proactiva ($\beta = .36$), de forma que la Inteligencia emocional no predice directamente con la Actitud emprendedora sino a través de la personalidad proactiva. Por tanto, las variables valores, esperanza y planificación predicen la

Autonomía e iniciativa personal

actitud de emprendimiento tanto directamente como a través de la inteligencia emocional y personalidad proactiva.

Como podemos ver en la tabla 4, respecto a la prueba de comparación de grupo pone de manifiesto que, ***por centro***, no hay diferencias de medias en ninguna variable, salvo en Autoestima ($F=5.083$, $p=.025$, $\eta^2=.020$). Dado que en uno de los centros solo hay alumnado de 4º de la ESO, procedemos a comparar a los de 3º curso entre ambos centros. La comparación de medias señala diferencias ($F=5,742$, $p=.018$, $\eta^2=.031$) diferencias entre ambos centros, con una mayor puntuación en el centro SG [30,44 (4,44)] vs. AG [28,33(4,54)].

Tabla 4. Estadísticos descriptivos y MANCOVA del estudio de las variables en relación al centro.

		N	Media	Desviación estándar	F	sig	η^2
Planificación	SC	168	42,58	7,391	0,542	0,582	0,04
	AG	88	41,72	6,539			
	Total	256	42,29	7,109			
Esperanza	SC	168	20,36	3,972	2,359	0,970	0,18
	AG	88	21,27	2,710			
	Total	256	20,96	3,819			
Valores	SC	168	115,49	13,380	3,423*	0,066	0,16
	AG	88	111,59	17,224			
	Total	256	114,15	14,897			
Inteligencia Emocional	SC	168	78,11	13,597	0,596	0,552	0,05
	AG	88	76,67	12,164			
	Total	256	77,62	13,116			
Autoestima	SC	168	30,01	4,899	5,083	0,025	0,20
	AG	88	28,83	4,549			
	Total	256	29,61	4,806			
Empatía	SC	168	35,25	5,190	1,039	0,355	0,08
	AG	88	34,63	5,536			
	Total	256	35,04	5,309			
Personalidad proactiva	SC	168	52,52	6,364	3,540*	0,088	0,21
	AG	88	50,74	8,604			
	Total	256	51,91	7,246			
Actitud emprendedora	SC	168	45,76	5,596	3,216	0,072	0,25
	AG	88	44,40	5,749			
	Total	256	45,29	5,675			

*Datos obtenidos con el estadístico Brown-Forsythe

Por lo que respecta a las diferencias de las variables respecto *al sexo*, vemos en la tabla 5 que los chicos y chicas difieren en personalidad proactiva ($F=4,156$, $p=.043$, $\eta^2=.16$) y valores ($F= 38,596$, $p=.043$, $\eta^2=.13$), planificación y toma de decisiones ($F=5,023$, $p=.026$, $\eta^2=.19$), autoestima ($F=7,586$, $p=.006$, $\eta^2=.029$) y empatía ($F=66,901$, $p=.000$, $\eta^2=.21$). Si observamos el tamaño del efecto en las distintas dimensiones éste es moderado, pero podemos decir que los chicos y chicas difieren significativamente en las variables anteriores puntuando significativamente más alto las chicas en valores, empatía, planificación y toma de decisiones y personalidad proactiva y los chicos en autoestima.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos y MANOVA del estudio de las variables en relación al sexo.

		N	Media	Desviación estándar	F	sig	η^2
Planificación	Chica	136	43,21	6,949	5,023	0,026	0,19
	Chico	120	41,23	7,170			
	Total	256	42,29	7,109			
Esperanza	Chica	136	20,82	3,724	0,354	0,553	0,001
	Chico	120	21,11	3,934			
	Total	256	20,96	3,819			
Valores	Chica	136	119,22	13,150	38,596	0,043	0,132
	Chico	120	108,40	14,718			
	Total	256	114,15	14,897			
Inteligencia Emocional	Chica	136	77,65	12,029	0,001	0,969	0,000
	Chico	120	77,58	14,301			
	Total	256	77,62	13,116			
Autoestima	Chica	136	28,84	4,877	7,586	0,006	0,29
	Chico	120	30,48	4,591			
	Total	256	29,61	4,806			
Empatía	Chica	136	37,31	4,294	65,444*	0,000	0,209
	Chico	120	32,46	5,184			
	Total	256	35,04	5,309			
Personalidad proactiva	Chica	136	52,77	6,907	4,156	0,043	0,16
	Chico	120	50,93	7,522			
	Total	256	51,91	7,246			
Actitud empresarial	Chica	136	45,88	5,747	3,076	0,81	0,12
	Chico	120	44,63	5,543			
	Total	256	45,29	5,675			

*Obtenido por el contraste Brown-Forsythe

7. Conclusiones y discusión

En esta investigación nos planteábamos tres objetivos distintos.

1. Analizar la personalidad proactiva y actitud emprendedora como variables identificativas de la competencia.

Según los datos obtenidos, tanto la personalidad proactiva como la actitud emprendedora correlacionan significativamente con todas las variables que se asocian a las dimensiones de la competencia de la autonomía e iniciativa personal y, por tanto, podemos concluir que las dos pueden ser consideradas como variables identificativas de la competencia, corroborando así nuestra primera hipótesis.

Las correlaciones más fuertes, en los dos casos, las encontramos en esperanza, valores y planificación y toma de decisiones, es decir que nuestras variables se asocian a dimensiones más cognitivas y motivacionales.

Por un lado, la *esperanza* que es la variable de mayor correlación en los dos casos. Este hecho, parece razonable que sea así, ya que la persona con esperanza mira hacia el futuro (Snyder, 2002) porque tiene la creencia de que puede encontrar caminos para alcanzar la meta y tenderá a una actitud positiva hacia el cambio y la innovación, característica de una persona proactiva tal como afirma Salessi y Omar (2017) y también de una persona emprendedora García y Moreno (2012).

El que el valor también correlacione con fuerza tiene su sentido respecto a nuestras dos variables. Por un lado, de cara a la proactividad, este resultado apoyaría lo que plantea Schmitz y Schwarzer (1999) al afirmar que, a la hora de actuar, un individuo proactivo tiende a estar impulsado por sus valores y elige su camino de acción en consecuencia, sin estar determinado por su entorno social y en el caso de la actitud emprendedora nos aporta una información relevante ya que, en población adolescente, no encontramos literatura que asocien los valores con el emprendimiento.

El caso de la relación entre *planificación y toma de decisiones* apoyaría empíricamente el planteamiento de Parker y Collins (2010) sobre que un individuo proactivo se adelanta, planifica e iría en la misma línea que la literatura sobre emprendimiento (Paños, 2017).

La *inteligencia emocional* que también se relaciona, más moderadamente, aportaría fundamento empírico para la aportación de Ares (2004) sobre la necesidad de control emocional y se sumaría a la literatura que relaciona emociones y emprendimiento (Duran-Aponte, 2015).

Autonomía e iniciativa personal

Las relaciones de *autoestima* y *empatía* son más débiles, especialmente en actitud emprendedora. Una posible explicación puede deberse a que este aspecto no queda recogido en el instrumento más centrados en la creatividad, innovación, optimismo y persistencia (Roth y Lacoa, 2009).

Por último, señalar que la correlación más fuerte es la personalidad proactiva y actitud emprendedora, lo que apunta a que son constructos cercanos, pero al mismo tiempo aportan matices diferentes.

2. Delimitar las relaciones entre las distintas dimensiones de la competencia de la autonomía y sentido de la iniciativa (planificación y toma de decisiones, esperanza, autoestima, empatía, inteligencia emocional y valores) con la personalidad proactiva y la actitud de emprendimiento.

Este estudio parte del interés de fundamentar empíricamente, si todas las dimensiones de la competencia de la autonomía e iniciativa tienen la misma relevancia en su desarrollo.

A la vista de los resultados, podemos concluir que, las variables que predicen la personalidad proactiva y la actitud de emprendimiento y por tanto, la competencia de la autonomía e iniciativa personal, son en mayor medida, la esperanza (creencia sobre la capacidad de generar rutas hacia los objetivos y la habilidad de motivarnos y dirigir esa energía en iniciar y sostener su trayectoria para alcanzar las metas), los valores (principios que guían las decisiones) y la planificación y toma de decisiones y predicen los dos constructos. Además, los resultados señalan que estos tres constructos –esperanza, valores y planificación y toma de decisiones- predicen la competencia tanto, directamente como a través de los constructos mediadores, la inteligencia emocional, y en el caso de la actitud emprendedora, también a través de la personalidad proactiva. Esto apuntaría, por un lado, a que, pensando en la promoción de la competencia de la autonomía y sentido de la iniciativa los factores cognitivos y motivacionales juegan un papel más relevante. Y por otro, a que, en un adolescente, independientemente de sus dimensiones más estables de personalidad (personalidad proactiva), lo motivacional –valores y esperanza- y lo cognitivo –planificación y esperanza- siguen prediciendo a la actitud (actitud emprendedora), es decir, las acciones concretas que se plantea llevar a cabo, con lo que nos señala en que recursos podemos poner el acento en el aula independientemente de la personalidad de los alumnos.

Estos resultados irían en la línea de Grant y Ashford (2008) donde describe las fases del proceso proactivo como anticipación, planificación e intención de impactar reflexionando sobre

los propios valores. Sánchez (2009) corrobora parte de estos resultados cuando considera la personalidad proactiva como uno de los rasgos de la orientación emprendedora.

Otra conclusión a la vista de los datos, es que los factores emocionales no son necesarios para predecir la actitud emprendedora y hace su aportación a través de la personalidad proactiva. Esto podría explicarse pensando en la percepción que los adolescentes pueden tener del emprendimiento, considerándolo como una conducta a largo plazo mientras que lo emocional lo perciben en lo inmediato.

Al considerar en detalle las tres variables más predictoras, hay que resaltar respecto a la esperanza que, las correlaciones de sus dos dimensiones (agencia y rutas), tienen una fuerza similar en los dos constructos. Podemos concluir que, para desarrollar la autonomía y la iniciativa personal, tan importante es desarrollar en los adolescentes habilidades de definir caminos hacia el objetivo como generar la habilidad para motivarse en el uso de esas rutas hacia la meta. Una explicación a esto puede ser que la agencia que es una dimensión cercana a la autoeficacia (Royo, 2015) y junto al establecimiento de metas son dos rasgos de las personas emprendedoras (Paños, 2017).

Respecto a las dimensiones de los valores, tanto los valores individuales (integridad, honestidad y responsabilidad) como los sociales (conducta prosocial, compromiso social, y justicia) se correlacionan con una fuerza similar, siendo mucho más débil la correlación con la dimensión antivalores (hedonismo y reconocimiento social). La literatura apunta más bien a que los individuos emprendedores adultos suelen moverse por el reconocimiento (Jaén, 2014). Parece razonable que en los adolescentes haya mayor idealismo en este sentido y los antivalores apunten más bajos, sin menos cabo, de señalar que los valores personales y sociales, son relevantes a la hora de desarrollar de tomar decisiones propias, emprender y por tanto ser autónomos. Tiene sentido que sea así si la finalidad de esta competencia es el desarrollo de la identidad personal.

En el caso de la inteligencia emocional, en nuestro modelo la inteligencia emocional es la capacidad de manejar y regular emociones en las situaciones de contenido emocional siendo, en nuestros resultados, relevantes las dimensiones de la claridad emocional y la regulación emocional. Lo cual nos señala qué aspectos más concretos pueden promocionarse en las aulas. Este hecho va en la línea de Salvador (2008) el cual concluye que la claridad emocional está relacionada con la actitud emprendedora y apoya la tesis de Ares (2004) al afirmar la necesidad de regular las emociones para ser una persona proactiva.

Autonomía e iniciativa personal

Por último, el que la personalidad proactiva prediga la actitud emprendedora nos señala que fomentar en el alumno personalidades que toman elecciones propias, con iniciativa y responsabilidad para cambiar el entorno (personalidad proactiva) desarrolla actitudes emprendedoras, es decir, les llevará a percibir la conveniencia personal de transformar las ideas en actos en las acciones más inmediatas.

3. Averiguar si hay diferencias en la personalidad proactiva y actitud de emprendimiento debido a factores evolutivos –sexo- y contextuales –tipo de centro-.

3.1 Respecto a las diferencias de las variables y centro

No hemos encontrado diferencias entre los centros en las variables que se identifican con la competencia de la autonomía e iniciativa personal (personalidad proactiva y actitud de emprendimiento) corroborando nuestra hipótesis al respecto pues, presuponíamos que, aunque los centros tienen distintos perfiles sociales y podrían aglutinar alumnos con distintos niveles de competencia, posiblemente, como dice la literatura, hay muchos factores ambientales que pueden influir para encontrar diferencias.

Este resultado puede tener distintas explicaciones. Por un lado, tal como presuponíamos el considerar de una manera tan global el factor contexto (perfil social de la ubicación del centro) no sea suficiente para obtener resultados en este sentido y requeriría un estudio más detallado de otras variables como, estilos parentales, estilos educativos y docentes y clima de centro. La literatura apunta a que los factores ambientales próximos y modelos cercanos influyen en la actitud de emprendimiento como indica García y Moreno, (2012) y en los comportamientos proactivos expone Salessi y Omar (2017). Otra posible explicación es que no haya diferencias porque, aunque el contexto es diferente, los adolescentes tienen diferentes recursos personales que se compensan para alcanzar un grado de autonomía similar.

Sin embargo, es significativo las diferencias encontradas en el nivel de autoestima. Los alumnos del centro que se encuentra ubicado en un barrio de menor perfil social tienen una menor autoestima. Esto podría deberse, tal como explica Naranjo y Caño (2012), a diversos factores como la fluctuación en este constructo a lo largo de la adolescencia y/o a prácticas parentales inadecuadas asociadas en contextos de más vulnerabilidad produciendo una mayor inseguridad afectiva.

3.2 Respecto a las diferencias de las variables y sexo

En este trabajo habíamos hipotetizado que habría diferencia por sexo en los constructos de la competencia de la autonomía e iniciativa personal. Esta se corrobora de manera parcial.

Hemos encontrado que las chicas puntúan más alto significativamente que los chicos en personalidad proactiva pero no en actitud emprendedora. Los resultados de personalidad proactiva van en la misma dirección que el único trabajo encontrado en población adolescente (García y Moreno, 2012) y, sin embargo, difieren de la encontrada para emprendimiento (Reyes, Pinillos y Soriano, 2014) que encuentra que los chicos son más emprendedores. Esto puede deberse a que estos estudios se llevan a cabo entre universitarios, con una madurez distinta y con una marcada orientación al emprendimiento empresarial.

Llama la atención que, las chicas se diferencien sólo en personalidad proactiva cuando en dos de las variables que predicen más fuertemente la personalidad proactiva y la actitud emprendedora (valores, planificación y toma de decisiones) también lo hacen. Tal vez esto pueda explicarse considerando que las chicas tengan una predisposición mayor a la proactividad, -adelantándose a las circunstancias y con tendencia a mejorar el ambiente- pero en la acción concreta por otros factores como una menor propensión al riesgo (Reyes, Pinillos y Soriano, 2014) o más baja autoestima no lleguen a materializar las ideas en actos. Esta explicación sería coherente con que en nuestra muestra encontramos las chicas son más empáticas que los chicos.

Implicaciones

El resultado de esta investigación tendría implicaciones en las distintas concreciones del currículum:

El hecho de que las variables valores, la esperanza y la planificación y toma de decisiones sean las más relevantes a la hora de predecir la competencia de la autonomía e iniciativa personal podría conllevar:

-Análisis a nivel legislativo en el Estado y las Comunidades Autónomas en relación al planteamiento de esta competencia en la LOMCE. Si en el emprendimiento son relevantes los componentes motivacionales y cognitivo motivacionales a la vez tendrían que tener una presencia mayor en la concreción de la competencia como de las asignaturas específicas sobre la iniciación a emprender considerando que la identidad personal esté en el centro de la educación emprendedora, desligándola de una visión estrictamente economicista o empresarial.

Bernal (2014) concluye de una manera similar en un estudio con alumnos de Secundaria donde muestra que los sujetos con una identidad personal más lograda parecen reunir mejores condiciones como sujetos emprendedores.

Autonomía e iniciativa personal

-Análisis a nivel centro, en los proyectos educativos de centro. En lo que respecta al tratamiento de esta competencia de forma transversal, implicaría una revisión del plan de acción tutorial y de convivencia de cara a corroborar que todos los factores relevantes de la competencia se contemplan. Estamos de acuerdo con Zabala (2009) y Cazadilla y Palacios (2010), que se debe desarrollar a través del trabajo en todas las áreas, pero el tratamiento transversal que se le da en las mismas no garantiza su desarrollo por parte del alumnado, por lo que se hace necesario trabajarla de una forma más específica, proponiendo que sea en la tutoría.

-Análisis a nivel proyecto curricular de etapa y de aula, donde se revise la planificación y la sistematización del trabajo competencial sobre autonomía y la iniciativa personal, por ejemplo, elaborando una propuesta competencial consensuada de acuerdo al contexto del centro y atendiendo a la diversidad, y se reflexione sobre las distintas metodologías a utilizar en la línea que proponen Marchena (2008), Pérez y Casanova (2009) y Puig Martín (2007), destacando el trabajo por proyectos, aprendizaje cooperativo, y aprendizaje servicio.

En este sentido, podría ser interesante crear una batería coherente y variada de indicadores, de desempeño tal como propone Escamilla (2008) tanto cuantitativos como cualitativos, que puedan ser utilizados por diferentes proyectos y programas donde se incluyan los factores relevantes que hemos obtenido.

-Análisis de la formación de los docentes en los factores relevantes obtenidos en esta investigación que desarrollan la competencia de la autonomía e iniciativa personal, de forma que las metodologías utilizadas en el aula no se queden en destrezas y actividades que se realizan en el aula sino dotadas del mayor contenido y sentido posible.

Por último, el docente tendría que tener en cuenta las diferencias de sexo encontradas para potenciar la autonomía e iniciativa personal desde los factores que cada sexo tiene más desarrollados para potenciar los demás.

Limitaciones del trabajo y prospectiva

Este estudio comenzó planteándose si las dimensiones descritas respecto a la competencia de la autonomía e iniciativa personal tenían la misma importancia a la hora de desarrollarla. En este sentido, este estudio puede considerarse positivo por aportar indicios empíricos sobre esa cuestión. Pero los datos aquí mostrados deben ser tomados como resultados iniciales y no como indicadores concluyentes dadas, las limitaciones de este trabajo y la escasez de literatura al respecto, lo que abre nuevos horizontes de investigación.

Por un lado, hemos estudiado algunas de las variables personales que podían predecir la competencia sin considerar los aspectos ambientales. De hecho, no hemos encontrado diferencias entre las variables de personalidad proactiva y actitud emprendedora entre los distintos centros, pero, la literatura indica que los factores externos influyen en ellas (Salessi y Omar, 2017 y García y Moreno, 2012), lo que requiere un estudio más detallado de otras variables que pueden formar parte del contexto como estilos parentales, estilos educativos y docentes, clima de centro.

Somos conscientes que el comportamiento competencial no puede ser dilucidado sólo a partir de un conjunto de características y contando con la perspectiva sólo del alumnado a través de su percepción recogida a través de cuestionarios. Sería importante en futuras investigaciones se aplicarán observaciones de los comportamientos en el contexto educativo contando con diversidad de informantes (familia, docentes, centro escolar).

Sería de gran interés plantear estudios longitudinales que permitan seguir a los mismos estudiantes a lo largo de varios años de cara a establecer relaciones entre distintas metodologías para el desarrollo de la competencia y la adquisición de la misma.

También hemos de tener en cuenta que, aunque las variables estudiadas han resultado pertinentes para el estudio, junto a ellas se pueden incorporar otras que maticen cada dimensión de la competencia, así como las que respecta a la competencia en su conjunto. Por otro lado, podría ser de utilidad corroborar estos datos con otros instrumentos que pueden medir la competencia de la autonomía y sentido de la iniciativa.

El conocer las variables que favorecen el desarrollo de la autonomía e iniciativa supone un avance porque nos permite comprender los recursos que deben ser utilizados para potenciarla. Desde el punto de vista aplicado, conocer los factores relevantes constituye el paso previo fundamental para diseñar programas de intervención, que apuntamos como posible prospectiva.

Por último, una interesante línea complementaria de estudio, sería seguir conocer mejor que factores desarrollan la personalidad y las diferencias por sexo. También, hemos concluido que las chicas tienen se distinguen en personalidad proactiva pero no en actitud emprendedora. Este hecho, llevaría a seguir investigando sobre qué factores median entre el uno y el otro.

8. Referencias bibliográficas

- Ares, A. (2004). La conducta proactiva de los emprendedores. *Portularia*, 4, 493-498.
- Balaguer, A. (2016). *Desarrollo positivo adolescente desde la perspectiva personal*. (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza. Zaragoza.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (363-388): San Francisco: Jossey-Bass.
- Bateman, T. y Crant, M. (1993) The proactive component of organizational Behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 103-118.
- Bateman, T. y Crant, M. (1999). Proactive Behavior. Meaning, Impact, Recommendations. *Business Horizons*, 42 (3), 63-71.
- Bernard, L.C., Hutchison, S., Lavin, A., Pennington, P. (1996). Ego-strength, hardiness, self-esteem, self-efficacy, optimism and maladjustment: Health-related personality constructs and the Big Five model of personality. *Psychological Assessment Resources*, 3, 115-131.
- Bernal, A. y (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 363, 384-411.
- Bindl, U. K., Parker, S. K., Totterdell, P., & Hagger-Johnson, G. (2012). Fuel of the self-starter: How mood relates to proactive goal regulation. *Journal of Applied Psychology*, 97, (1), 134-150.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Educación Educativa (RIE)*, 21 (1), 7-43.
- Bryant, B. (1985). The neighborhood walk: sources of support in middle childhood. *Monographs of the society for Research in Child Development*, 50, 122-140..
- Carrillo, L. (2013). Escala de personalidad proactiva (sin publicar). Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/272335959/Escala-de-Personalidad-Proactiva-de-Crant>
- Cazadilla, E. y Palacios, P. J. (2010). *Autonomía e iniciativa personal: Supervisión y asesoramiento*. Comunicación presentada en el I Congreso de Inspección de Andalucía: Competencias básicas y modelos de intervención en el aula, Mijas Costa, Málaga. Recuperado de: <https://iessecundaria.files.wordpress.com/2008/10/autonomc3ada-e-iniciativa-personal-supervisc3b3n-y-asesoramiento-cazalilla-palacios.pdf>
- Cárdenas, A.R. y Montoro, E. (2017). Evaluación de un proyecto de educación emprendedora en la ESO. La visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 563-581
- Comisión Europea (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*.
- Consejo de la Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de Diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.
- Crant, J. M. (1995). The proactive personality scale and objective job performance among real state agents. *Journal of Applied Psychology*, 80, 532-537
- Crant, M. J. (1996). The proactive personality scale as a predictor of entrepreneurial intentions. *Journal of Small Business Management*, 34, 42-49

Autonomía e iniciativa personal

- Crant, J. M. (2000). Proactive behaviour in organizations. *Journal of Management*, 26, 435- 462.
- Durán-Aponte, E. (2013). *Análisis del perfil emprendedor en estudiantes universitarios del área administrativa: aportes a la formación gerencial emprendedora*. (V Congreso de Gerencia en América Latina: Tendencias gerenciales desde una visión crítica). Venezuela: Universidad del Zulia.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona. Graó.
- Eisenberg, N. & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94, 100-131.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N., Zou, Q. y Koller, S. (2001). Brazilian Adolescent's Prosocial Moral Judgment and Behavior: Relations to Sym Parthy, Perspective Taking, Gender- Role Orientation, and Demographic Characteristics. *Child Development*, 72, 518-534.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. Nueva York: Norton (Edición castellano: Identidad, juventud y crisis. Madrid: Taurus, 1980).
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1069-1079.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001): *¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?* III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (146-157).
- Fay, D., & Frese, M. (2001). The concept of personal initiative: An overview of validity studies. *Human Performance*, 14, (1), 97-124.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., y Extremera, N. (2001): Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95
- Fontes, C., García, A. J., Garriga, M. C., Pérez-Llantada, M.C. y Sarriá, E. (2001). *Diseño de investigaciones en Psicología*. Madrid: UNED.
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*. 2, 180-186.
- Garaigordobil y Maganto, 2011. Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (2), 255-266.
- Garaigordobil, M., Pérez, J. y Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20, 114-123.
- García, M. y Moreno, I. (2012) Actitudes emprendedoras de los alumnos de la ESO de la región de Murcia. *Universidad Politécnica de Cartagena*. Cartagena.
- George, D. & Mailery, M. (2001). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Boston, MA: Aliyn & Bacon.

- Geertshuis, G Moon Jung, and Helena Cooper-Thomas (2014). Preparing Students for Higher Education: The Role of Proactivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 26, (2), 157-169.
- Granados, C. (2009). Desarrollo de la competencia para la autonomía e iniciativa personal en relación a la toma de decisiones. *Innovación y experiencias educativas*, 23, 1-10.
- Grant, A. M., & Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in Organizational Behavior* 28, 3-34.
- Guarino, L. (2011). Adaptación y validación de la versión hispana del Cuestionario de Estilo Emocional. *Universitas Psychologica*, 10 (1), 197-209.
- Haynes, M., Norris, M. y Kashy, D. (1996). The effects of depressed mood on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 37, 519-526
- Hewitt, J. P. (1998). *The myth of self-esteem: finding happiness and solving problems in America*. Nueva York: St. Martin's Press.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1998). Fit índices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424-453.
- Jaén M.I. (2014). *Estudio de los valores y la intención emprendedora de los titulados universitarios en España*. Tesis doctoral. Unviersidad de Sevilla
- Jeffrey P.T y Whitmaan, D. (2010). *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 83, 275-300
- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence*, 29, 589-611.
- Kirby, E. G., Kirby, S. L., & Lewis, M. A. (2002). Estudy of the effectiveness of training proactivethinking. *Journal of Applied Social Psychology*, 32 (7), 1538-1549.
- Lasa, A., Holgado, F P., Carrasco, MA. & del Barrio, V.(2008). The structure of Bryant's Empathy Index for children: A cross-validation study. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 670-677.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación (LOE). BOE, Madrid, 4 de Mayo 2006, nº 106, 17158-17207
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE de 10 de diciembre de 2013, nº 295, 97858-97921
- Lisbona, A. y Frese, M. (2012). *Iniciativa personal. Como hacer que las cosas sucedan*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Llinares L., Molpeceres M.A y Musitu G. La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Anales de psicología*, 2001, 17(2), 189-200.
- López S J., Rose S, Robinson C, Marqués S.C, and Pais-Ribeiro, J., (2009). Measuring and Promoting Hope in Schoolchildren. En Gilman, R., Huebner, S. y Furlong, M.J. (Eds.). *Handbook of positive psichology in schools*. Nueva York: Routledge/Taylor y Francis Group.
- Marchena, C. (2008). *¿Cómo trabajar las competencias básicas?*. Sevilla. Fundación ECOEM
- Martín Albo J, Núñez J, Navarro J y Grijalvo F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale; Translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 458-467.

Autonomía e iniciativa personal

Martínez, I. y García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 338-348.

Mayer J.D y Salovey. P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.

Mayer J. D y Salovey P (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.): *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators*, 3-31,: New York: Basic Books.

Megías, E. (2001). *Valores sociales y drogas*. Madrid: FAD.

Mestre, V., Samper, P. y Frías, M.D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14, 227-232.

Mestre, V., Frías, M.D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16 (2), 255-260

Naranjo, C. y Caño, A. (2012). La autoestima en la adolescencia. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 12 (3), 389-403.

Oliva, A. (2007). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 25, 239 - 254

Parra, A., Oliva, A. y Sánchez- Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante la adolescencia. *Anuario de Psicología*, 35 (3), 331-346.

Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M.A., Ríos, M. y Antolín, A. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Consejería de Salud, Junta de Andalucía.

Oliva, A., Pertegal, M. A., Antolín, L., Reina, M. C., Ríos, M., Hernando, A., et al. (2011). *Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: un estudio en centros docentes andaluces*. Sevilla: Junta de Andalucía, Secretaría General de Salud Pública y Participación.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE, Madrid de 29 de enero de 2015, nº 256986-7003

Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA Zaragoza de 2 de junio de 2016, nº 105, 12640-13458

OCDE (2005). *The Definition and Selection of Key Competences. Executive Summary*. París: OCDE.

Pena, M., Extremera, N. y Rey L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *REOP*, 22 (1), 69-79.

Paños, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 33-48.

Pardo y Ruiz (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: Mc Graw-Hill

Parker, S. K., & Collins, C. (2010). Taking stock: Integrating and differentiating multiple proactive behaviors. *Journal of Management*, 36(3), 633-662.

Parker, S. K., Bindl, U (2017). *Proactivity at work: Making things happen in organizations*. New York, NY: Routledge.

- Parker, S. K., Bindl, U., & Strauss, K. (2010). Making things happen: A model of proactive motivation. *Journal of Management*, 36 (4), 827-856.
- Pérez A. y Casanova P. (2009). *Las competencias básicas en los centros educativos: programación y secuenciación*. Madrid. Editorial CEP.
- Pérez-González, J. C. Petrides, K. V., y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 81-93). Madrid: Pirámide.
- Puig, J. M. y Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid. Alianza Editorial.
- Purkey, W. (1970). *Self concept and school achievement*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Reyes L Recio, Pinillos MA, y Soriano. I (2014) Diferencias de género en la orientación emprendedora. *Esic Market Economics and Business Journal*, 45 (3), 441-460.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York: Free Prees.
- Roth, E. & Lacoa, D. (2009). Análisis psicológico del emprendimiento en estudiantes universitarios: Medición, relaciones y predicción. *Ajayu*, 7 (1), 1-38.
- Rodríguez I y Vega J A (2016). La educación para el emprendimiento en el sistema educativo español. Año 2015. Estudio Redie. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. EURYDICE ESPAÑA-REDIE
- Rosenberg, M. (1965). *Society and Adolescent self-image*. Princeton: University Press.
- Rosenberg, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Royo. F. (2015). *Optimismo, rendimiento académico y adaptación escolar*. (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza. Zaragoza
- Rumble, A.C. (2004). Empathy-induced cooperation and social dilemmas: an investigation into the influence of attribution type. Dissertation Abstracts International: *The Sciences and Engineering*, 64 (7-B), 3.585.
- Salovey, P y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination Cogniticon and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair. Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp.125-154). Washington DC: American Psychological Association.
- Salvador, C. (2008). Impacto de la inteligencia emocional percibida en la autoeficacia emprendedora. *Boletín de Psicología*, 92, 65-80.
- Sánchez (2009) Aprendizaje social e intenciones emprendedoras un estudio comparativo entre México, España y Portugal. *Revista latinoamericana de psicología*, 41 (1), 2009, 109-119
- Sánchez, J.C. (2010). Evaluación de la personalidad emprendedora: validez factorial del Cuestionario de Orientación Emprendedora (COE). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42 (1), 41-52

Autonomía e iniciativa personal

Sánchez, S.M. y Fuentes, F.J., 2010, Gender differences in entrepreneurial attitudes. *Equity: Diversity and Inclusion: An International Journal*, 29 (8), 766-784.

Sánchez, J. C. (2013). The impact of an entrepreneurship education program on entrepreneurial competencies and intention. *Journal of Small Business Management*, 51, (3), 447-465.

Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3) 259-271.

Steinberg L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 69-74.

Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N. y Blith, D. A. (2000). The contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27-46.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 25, 1-65. New York: Academic Press.

Schwartz, S. H. y Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, 230-255.

Schmitz, G. y Schwarzer, R. (1999). Teachers' proactive attitude: Construct description and psychometric analyses. *Empirische Pädagogik*, 13 (1), 3-27.

Seibert, S. E., Crant, J. M., & Kraimer, M. L. (1999). Proactive personality and career success. *Journal of Applied Psychology*, 84 (3), 416-427

Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press

Snyder, C.R. (2002). Hope Theory: Rainbows in the mind. *Psychological inquiry*, 13, 249-275.

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., et al. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585.

Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M. Highberger, L., Rubinstein, H., y Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 399-421.

Salessi, S., y Omar, A. (2017) Comportamiento proactivos en el trabajo. Una puesta al día. *Revista argentina de ciencias del Comportamiento* 9 (3), 82-103

Triandis (1988), Collectivism and individualism: A reconceptualization of a basic concept in cross-cultural social psychology, en Verma G.K. y Bagley C. (Eds), *Cross-cultural Studies of Personality, Attitudes and Cognition*, 60-95. Macmillan: London.

Ulacia, I. (2013). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa para el desarrollo de la iniciativa personal en la formación profesional inicial*. (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco.

Valle, M. F., Huebner, E. S. y Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of school psychology*, 44, 393-406.

VVAA (2007a). *Programación, desarrollo y evaluación de las competencias básicas*. Consejería de Educación de la Junta de Castilla La Mancha.

VVAA (2007b). *Las competencias básicas: Cultura imprescindible para la ciudadanía*. Madrid. Proyecto Atlántida.

VVAA (2007c). *Currículum vasco para el periodo de la escolaridad obligatoria: documento marco*. Departamento de Educación. Gobierno Vasco.

Weston, R. and Gore Jr., P. A., (2006). A Brief Guide to Structural Equation Modeling. *The Counseling Psychologist*, 34, 719-751.

Thomas, J., Whitman, D., & Viswesvaran, C. (2010). Employee proactivity in organizations: A comparative meta-analysis of emergent proactive constructs. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 83 (2), 275-300.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias, 11 ideas clave*. Barcelona. Graó.

Zabala, A. (2009). Desarrollo curricular de las competencias básicas. El ámbito común o de tutoría. *Graó. Aula de Innovación Educativa*, 180, 20-25.