



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

**DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN
PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA INICIATIVA
PERSONAL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL**

Tesis doctoral presentada por:

Imanol Ulacia Aramendi

Marzo 2013

© Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
- Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua (UPV/EHU)
- EHU Press (UPV/EHU)
ISBN: 978-84-9860-942-4

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

Facultad de Psicología

Psicología Social y Metodología de las Ciencias del comportamiento

Programa de doctorado:

Psicología: Individuo, Grupo, Organización y Cultura

**Diseño, aplicación y evaluación de un programa
para el desarrollo de la iniciativa personal en la
formación profesional inicial**

Tesis doctoral presentada por:

Imanol Ulacia Aramendi

Dirigida por:

Arantxa Gorostiaga Manterola

Nekane Balluerka Lasa

Zumaia, Marzo 2013

*A mi madre y a Arantxa,
a mis dos hermanos,
a Nerea, Nahia y Aitana*

**Despertad cantores:
acaben los ecos,
empiecen las voces.**

Antonio Machado "*Proverbios y cantares*"

Education, for most people, means trying to lead the child to resemble the typical adult of his society... But for me, education means making creators... You have to make inventors, innovators, not conformists.

Jean Claude Bringuier "*Conversations with Jean Piaget*"

Agradecimientos

A las Dras. Arantxa Gorostiaga y Nekane Balluerka, que han dirigido esta tesis, por guiarme a lo largo del camino, cumpliendo siempre.

A los/as responsables de la Fundación para la Formación Técnica en Máquina-Herramienta, por darme la oportunidad de llevar a cabo este trabajo.

A los/as responsables del Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa, por el apoyo financiero prestado.

A los/as responsables, profesores/as y alumnos/as de los centros escolares que me han ayudado a lo largo de todo el proceso: Armeria Eskola, Cebanc, Don Bosco Institutua, Easo Politeknikoa, Makina Tresnaren Institutua, Miguel Altuna Institutua, Mikel Aozaraza Ikastetxea, Tolosako Inmakulada Ikastetxea, Usurbilgo Lanbide Eskola y Zubiri-Manteo.

Gracias a todos/as.

ÍNDICE

Capítulo 1. Introducción: Justificación y estructura del estudio.....	15
Capítulo 2. Fundamentación teórica.....	21
2.1. La iniciativa personal.....	23
2.2. La iniciativa personal y el desempeño activo.....	25
2.3. El modelo de antecedentes y consecuencias de la iniciativa personal.....	30
2.4. La iniciativa personal: Del ámbito organizacional al ámbito educativo.....	35
2.5. La iniciativa personal en la formación profesional inicial.....	40
2.6. Constructos relacionados con la iniciativa personal.....	41
2.7. Instrumentos para evaluar la iniciativa personal.....	45
2.8. Estrategias para la mejora de la iniciativa personal.....	47
Capítulo 3. Objetivos, hipótesis y método.....	51
3.1. Objetivos.....	53
3.2. Hipótesis.....	53
3.3. Método.....	54
3.3.1. Diseño y operativización de variables.....	54
3.3.2. Muestra.....	54
3.3.3. Instrumentos de evaluación.....	55
3.3.3.1. Escala de actitud emprendedora.....	55
3.3.3.2. Adaptación española de la escala de autoeficacia general.....	57
3.3.3.3. Adaptación española de la escala de aspiraciones de control y responsabilidad.....	58
3.3.3.4. Adaptaciones española y vasca del <i>Trait Meta-Mood Scale</i>	59
3.3.3.5. Escala para la medición de la iniciativa personal en el ámbito educativo (EMIPAE).....	64
3.3.3.5.1. Justificación de la elaboración del instrumento.....	64
3.3.3.5.2. Delimitación conceptual del constructo a evaluar.....	65
3.3.3.5.3. Elaboración de los ítems y evaluación por parte de los expertos.....	66
3.3.3.5.4. Fase piloto.....	71
3.3.3.5.5. Selección de los ítems definitivos de las versiones en castellano y en euskera.....	75

3.3.3.5.6. Validación de la versión en castellano del EMIPAE..	76
3.3.3.5.7. Validación de la versión en euskera del EMIPAE.....	84
3.3.4. Procedimiento del estudio.....	90
Capítulo 4. Programa de intervención.....	91
4.1. Objetivos del programa.....	93
4.2. Características, configuración y procedimiento para la implantación del programa.....	93
4.3. Técnicas para la aplicación del programa.....	94
4.4. Factores que pueden influir en el desarrollo del programa.....	95
4.5. Ejemplo de una de las sesiones del programa.....	96
Capítulo 5. Resultados de la aplicación del programa.....	99
5.1. Introducción.....	101
5.2. Comparación de las puntuaciones obtenidas por los/as estudiantes del grupo experimental antes y después de participar en el programa.....	101
5.3. Comparación entre las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental y por el grupo de control tras la aplicación del programa.....	102
Capítulo 6. Conclusiones.....	105
6.1. Efectos del programa sobre la iniciativa personal.....	107
6.2. Efectos del programa sobre las variables relacionadas con la iniciativa personal.....	109
6.3. Elaboración de un instrumento para la evaluación de la iniciativa personal.....	111
6.4. Conclusiones generales.....	113
6.5. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación.....	114
Referencias.....	117
Anexos.....	133
Anexo 1: Cuestionario para la evaluación de expertos/as. Versión en castellano....	135
Anexo 2: Cuestionario para la evaluación de expertos/as. Versión en euskera.....	147
Anexo 3: Fichas técnicas de las actividades del programa.....	159
Anexo 4: Consigna de introducción al programa.....	193
Anexo 5: EMIPAE. Versión en castellano.....	197
Anexo 6: EMIPAE. Versión en euskera.....	201

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

1. Descripción de las principales dimensiones de la iniciativa personal desde la teoría de la acción (adaptado de Frese y Fay, 2001).....	26
2. Variables evaluadas e instrumentos o procedimientos utilizados en el estudio...	54
3. Escala de Actitud Emprendedora. Versión original y versión aplicada en este estudio. Modificaciones en cursiva	55
4. Versión española de la Escala de Aspiraciones de Control y Responsabilidad, y versión aplicada en este estudio. Modificaciones en cursiva.....	58
5. Adaptación española para adolescentes del <i>Trait Meta-Mood Scale</i> . Puntuaciones de referencia para hombres y mujeres.....	60
6. Adaptación vasca para adolescentes del <i>Trait Meta-Mood Scale</i> . Puntuaciones de referencia para hombres y mujeres.....	61
7. Puntuaciones medias, Desviaciones típicas, valores <i>t</i> de Student y valores <i>d</i> de Cohen para la comparación de participantes con alto o bajo autoconcepto social en Atención, Claridad y Regulación.....	63
8. Puntuaciones medias, Desviaciones típicas, valores <i>t</i> de Student y valores <i>d</i> de Cohen para la comparación de participantes con alto o bajo autoconcepto emocional en Atención, Claridad y Regulación.....	63
9. Definición semántica de la iniciativa personal.....	65
10. Tabla de especificaciones para la formulación de los ítems iniciales del EMIPAE.....	66
11. Ítems iniciales del EMIPAE. Versión en castellano.....	67
12. Ítems iniciales del EMIPAE. Versión en euskera.....	68
13. Puntuaciones medias en adecuación y porcentajes de asignación correcta de los ítems por parte de los/as jueces expertos/as. Versión en castellano y en euskera del EMIPAE.....	70
14. Ítems derivados de la fase piloto. Versión en castellano del EMIPAE.....	73
15. Ítems derivados de la fase piloto. Versión en euskera del EMIPAE.....	74
16. <i>Self-Reported Initiative</i> . Versión original y versión aplicada en este estudio....	76
17. Adaptación española para adultos/as del <i>Trait Meta-Mood Scale</i> . Puntuaciones de referencia para hombres y mujeres.....	78
18. Ítems de la versión en castellano del EMIPAE con sus correspondientes pesos factoriales rotados.....	81
19. Correlaciones de las dimensiones de la versión en castellano del EMIPAE	

con la Autoeficacia, la Actitud emprendedora, las Aspiraciones de control y responsabilidad, el factor Responsabilidad del NEO-FFI y el Rendimiento académico.....	83
20. Puntuaciones medias, Desviaciones típicas, valores <i>t</i> de Student y valores <i>d</i> de Cohen para la comparación entre estudiantes con alta y baja iniciativa personal en Claridad emocional. Versión en castellano del EMIPAE.....	83
21. Puntuaciones medias, Desviaciones típicas, valores <i>t</i> de Student y valores <i>d</i> de Cohen para la comparación entre estudiantes con alta y baja iniciativa personal en Regulación emocional. Versión en castellano del EMIPAE.....	84
22. Ítems de la versión en euskera del EMIPAE con sus correspondientes pesos factoriales rotados.....	86
23. Correlaciones de las dimensiones de la versión en euskera del EMIPAE con la Autoeficacia, la Actitud emprendedora, las Aspiraciones de control y responsabilidad, el factor Responsabilidad del NEO-FFI y el Rendimiento académico.....	88
24. Puntuaciones medias, Desviaciones típicas, valores <i>t</i> de Student y valores <i>d</i> de Cohen para la comparación entre estudiantes con alta y baja iniciativa personal en Claridad emocional. Versión en euskera del EMIPAE.....	89
25. Puntuaciones medias, Desviaciones típicas, valores <i>t</i> de Student y valores <i>d</i> de Cohen para la comparación entre estudiantes con alta y baja iniciativa personal en Regulación emocional. Versión en euskera del EMIPAE.....	89
26. Temporalización de las sesiones con sus correspondientes actividades.....	94
27. Técnicas para la aplicación del programa.....	95
28. Puntuaciones medias y Desviaciones Típicas obtenidas por los participantes del grupo experimental en las variables evaluadas antes y después de aplicar el programa, valores <i>t</i> de Student y <i>r</i>	102
29. Puntuaciones medias y Desviaciones Típicas obtenidas por los participantes del grupo experimental y del grupo de control en las variables evaluadas tras la aplicación del programa, valores <i>F</i> y <i>g</i> de Hedges.....	103

Figuras

1. Modelo de antecedentes y consecuencias de la iniciativa personal (adaptado de Frese y Fay, 2001; Lisbona y Frese, 2012).....	31
---	----

**CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN Y
ESTRUCTURA DEL ESTUDIO**

El Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de Marzo de 2000 (Consejo de la Unión Europea, 2000) concluyó que un marco de referencia europeo debía definir las cualificaciones básicas que debe proporcionar el aprendizaje permanente como medida esencial de la respuesta de Europa ante la globalización y el desplazamiento hacia las economías basadas en el conocimiento, y subrayó que la principal baza de Europa son las personas. Desde entonces, estas conclusiones se han reafirmado periódicamente, en los Consejos Europeos de Bruselas de 20 y 21 de Marzo de 2003 (Consejo de la Unión Europea, 2003) y de 22 y 23 de Marzo de 2005 (Consejo de la Unión Europea, 2005), en la reactivada Estrategia de Lisboa de 2005 (Comisión Europea, 2005), en el marco estratégico actualizado para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación 2010 (Comisión Europea, 2008) y en el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación 2020 (Consejo de la Unión Europea, 2009).

Las directrices integradas en el marco de referencia europeo recogen la necesidad de dotar a los/as ciudadanos/as de una serie de competencias clave (Comisión Europea, 2007; Consejo de la Unión Europea, 2006; Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). En particular, las directrices para el empleo instan a adaptar los sistemas de educación y formación para responder a los nuevos requisitos en materia de competencias, en el contexto de los programas de reforma de los estados miembros. En este sentido, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea recomiendan a dichos estados: 1) desarrollar la oferta de las competencias clave en el contexto de sus estrategias de aprendizaje permanente; 2) utilizar las competencias clave para el aprendizaje permanente como instrumento de referencia para el desarrollo educativo; 3) garantizar que la educación y la formación pongan a disposición de todos/as los/as jóvenes los medios necesarios para desarrollar las competencias clave que les preparen para la vida adulta y laboral; 4) garantizar que los/as adultos/as puedan desarrollar y actualizar las competencias clave a lo largo de sus vidas.

Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. El marco de referencia establece ocho competencias clave, una de las cuales es la “Iniciativa personal y el espíritu de empresa” (Comisión Europea, 2007; Consejo de la Unión Europea, 2006).

En consonancia con las directrices europeas, los sistemas educativos español y vasco han incluido las competencias clave en sus principales ordenaciones. A nivel nacional, la Ley

Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre) ya las cita, aunque su aplicación en el sistema educativo se encuentra en la Ley Orgánica de Educación (LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo) y en los currículos que la desarrollan, así como en el reciente Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012). Por su parte, el Gobierno Vasco recoge las competencias clave en la Ordenación del Sistema Educativo Vasco (Gobierno Vasco, 2007), si bien ya aparecen descritas en el Currículum vasco para el periodo de escolaridad obligatoria (Gobierno Vasco, 2006a).

En relación al ámbito específico de la formación profesional inicial, las competencias clave se recogen tanto en la Ordenación general de la formación profesional del sistema educativo a nivel nacional (Real Decreto 1147/2011), como en la propuesta del III Plan Vasco de Formación Profesional 2011-2013 (Gobierno Vasco, 2010). Por lo tanto, la iniciativa personal, como competencia clave, adquiere un notable protagonismo en el ámbito educativo en general y en el ámbito de la formación profesional inicial en particular. Como muestra de ello, cabe señalar que el Ministerio de Educación y la Diputación Foral de Gipuzkoa vienen promoviendo la iniciativa personal en la formación profesional inicial desde el año 2004 a través de diferentes programas de actuación: *Programa para la Promoción del Emprendizaje*, *Programa para la Promoción de una sociedad emprendedora*, *Ayudas destinadas a la realización de proyectos de innovación aplicada y transferencia del conocimiento en la formación profesional*, *Programa para la promoción del sentido de la iniciativa*, etc.

El hecho de que los principales órganos gestores, tanto a nivel europeo como a nivel estatal, regional y provincial, vengán planteando políticas y actuaciones específicas para el desarrollo de la iniciativa personal constituye una de las principales evidencias, aunque no la única, de que se trata de un tema muy relevante a nivel educativo y económico.

Independientemente de las grandes directrices oficiales y dentro del contexto actual de crisis financiera global, numerosos estudios sugieren que el desarrollo de la iniciativa personal influye positivamente tanto en los individuos como en las organizaciones. Por una parte, las personas con elevados niveles de iniciativa personal obtienen mejores resultados académicos (Fay y Frese, 2001; Frese y Fay, 2001), desempeñan mejor sus tareas (Frese, 2001; Frese y Zapf, 1994; Lisbona y Frese, 2012), son más empleables (Fay y Frese, 2001; Frese, Fay, Hilburger, Leng y Tag, 1997; Lantz y Anderson, 2009), más innovadoras (Baer y Frese, 2003; Lisbona, Palací y Gómez, 2008; Rank, Boedeker, Linke y Frese, 2004; Rank, Pace y Frese,

2004) y más emprendedoras (Frese, 2009; Frese et al., 1997; Kraus, Frese, Friedrich y Hunger, 2005; Lisbona y Frese, 2012). Por otra parte, las organizaciones que promueven la iniciativa personal responden con mayor éxito a los nuevos retos (Frese y Fay, 2001; Frese, Van Gelderen y Ombach, 2000; Koop, De Reu y Frese, 2000; Lumpkin y Dess, 1996), son más eficientes (Fay y Frese, 2001; Frese, 2000; Frese y Fay, 2001; Motowidlo y Scotter, 1994) y más rentables (Baer y Frese, 2003).

No obstante, no tenemos constancia en la literatura científica de la existencia de ningún programa para el desarrollo de la iniciativa personal en la formación profesional inicial. Los trabajos realizados en el marco de la enseñanza obligatoria no han sido evaluados, por lo que las pocas experiencias que preceden a nuestra propuesta, y cuya validez ha sido contrastada, provienen de ámbitos ajenos a la educación. Por una parte, Frese et al. (2002) diseñaron un programa de tres días de duración dirigido a desempleados/as alemanes/as. Aunque la muestra estuvo compuesta únicamente por 8 participantes, los resultados del estudio muestran un importante incremento de la iniciativa personal y de la autoeficacia, así como una disminución de los niveles de estrés y depresión. Por otra parte, basándose en el trabajo de Fay y Coach (2003), Searle (2008) elaboró un programa para el desarrollo de la iniciativa personal y la mejora de la gestión del estrés de dos días de duración. Los resultados de la aplicación del programa muestran que el entrenamiento en iniciativa personal contribuye a incrementar la frecuencia de las conductas proactivas, al menos a corto plazo. Por último, diversos trabajos realizados en el ámbito empresarial concluyen que la iniciativa personal de los/as empresarios/as se puede desarrollar mediante un entrenamiento programado, y que dicho desarrollo está asociado al éxito económico y organizacional (Frese, 2000; Frese et al., 2010).

Por lo tanto, tomando en consideración las directrices europeas y las actuaciones estatales y regionales para promover el desarrollo de las competencias clave para el aprendizaje permanente, los retos derivados de la actual situación de crisis financiera global y la ausencia de estudios previos, la propuesta de diseñar, aplicar y evaluar un programa para el desarrollo de la iniciativa personal en la formación profesional inicial pretende cubrir, al menos en parte, una necesidad claramente contrastada.

Con el propósito de responder a dicha necesidad, la presente tesis se estructura de la siguiente manera. En el capítulo que nos ocupa, comenzamos justificando la relevancia del estudio realizado. El segundo capítulo se centra en la fundamentación teórica del constructo iniciativa

personal, incluyendo aspectos tales como su definición, el modelo de antecedentes y consecuencias derivado de dicha definición, la función que cumple en el ámbito educativo, los constructos con los que se relaciona, los principales instrumentos para su evaluación y las estrategias empleadas para su desarrollo. En el tercer capítulo se describen los objetivos, las hipótesis y el método del estudio, incluyendo el diseño, la muestra, los instrumentos y el procedimiento empleados para llevarlo a cabo. En este capítulo se realiza una aportación que consideramos relevante en el marco de la presente tesis: la elaboración de una nueva escala para la medición de la iniciativa personal en el ámbito educativo (EMIPAE). En el cuarto capítulo se describe el programa diseñado e implantado con el objetivo de impulsar la iniciativa personal en la formación profesional inicial. Por último, en los capítulos 5 y 6 se exponen los resultados de la aplicación del programa y las principales conclusiones del estudio, respectivamente.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. LA INICIATIVA PERSONAL

Partiendo de conceptos clásicos de la teoría de la motivación tales como la motivación intrínseca (Hackman y Oldman, 1976), la teoría “Y” (McGregor, 1960), o la auto-regulación (Bandura, 1991), el concepto de iniciativa personal (Frese, Kring, Soose y Zempel, 1996) fue introducido en la literatura científica hace escasamente 15 años para tratar de dar respuesta a un problema social específico. Tras la unificación de las dos Alemanias, Frese et al. (1996) detectaron un déficit de iniciativa en los/as trabajadores/as de Alemania del Este. Comparando los niveles de iniciativa de los/as trabajadores/as de ambas Alemanias, los autores encontraron que los niveles de iniciativa de los/as trabajadores/as del Este eran inferiores a los del Oeste y que la disparidad entre unos/as y otros/as se debía a las diferencias en la socialización del trabajo existentes en ambos grupos. Mientras en el Oeste los/as trabajadores/as se ocupaban de conseguir y mantener sus propios empleos, en el Este se les asignaba uno directamente nada más finalizar sus estudios, permaneciendo, la mayoría de las veces, en la misma compañía e incluso en el mismo puesto durante el resto de sus vidas. Posteriormente, Fay y Frese (2000a) encontraron que la preocupación por el fenómeno de la iniciativa personal no era exclusivo de Alemania del Este, y plantearon que todas las sociedades interesadas en promover el cambio y la actividad de las personas deberían estar interesadas en dicho fenómeno.

Tras varias conceptualizaciones previas (Frese et al., 1996; Frese et al., 1997), Frese y Fay (2001) han definido la iniciativa personal como un conjunto de comportamientos que caracteriza a las personas *autoiniciadoras*, *proactivas* y *persistentes* a la hora de superar las dificultades que emergen en la consecución de los objetivos. El *autoinicio* implica que es uno/a mismo/a quien decide hacer algo, sin recibir ningún tipo de orden o de instrucción explícita. Uno/a mismo/a establece sus propios objetivos y se responsabiliza de ellos. La *proactividad* significa que la persona detecta los problemas y las oportunidades de forma anticipada, desarrollando estrategias para afrontar los problemas y aprovechar las oportunidades antes de que ocurran. Implica visión a largo plazo y búsqueda activa de feedback. La *persistencia* se refiere a la obstinación en la consecución de los objetivos auto-iniciados, a la continuación de la acción a pesar de las dificultades y a la firme voluntad de seguir avanzando.

Es importante subrayar que las conductas que carecen de una *orientación prosocial* no pueden constituir iniciativa personal, por muy autoiniciadas, proactivas y persistentes que sean. A

veces, las personas adoptan iniciativas que son beneficiosas para sí mismas, pero no para su grupo de pertenencia o entorno más próximo. Para ser considerada iniciativa personal una conducta autoiniciada debe beneficiar no solo al propio sujeto, sino también a su grupo de pertenencia o entorno más próximo (Frese y Fay, 2001). Recientemente, algunos/as autores/as han incluido la capacidad de modificar el ambiente como otra de las características de la iniciativa personal (Lisbona y Frese, 2012). Por otra parte, también se ha observado que cuanto más se desvían las personas de las pautas establecidas, más iniciativa personal muestran (Frese y Fay, 2001). No obstante, solo se puede hablar de iniciativa personal cuando las tareas son ejecutadas de manera efectiva (aunque no se hayan seguido las pautas establecidas). De lo contrario, las desviaciones serán consideradas como simples errores o incompetencia.

Por último, existen circunstancias en las que las conductas de iniciativa personal pueden no ser beneficiosas. En primer lugar, si los conocimientos y las habilidades no son los adecuados, un alto grado de iniciativa personal puede generar consecuencias negativas. Por ejemplo, una persona emprendedora que invierte dinero en negocios que apenas conoce, difícilmente tendrá éxito. En segundo lugar, las personas pueden mostrar iniciativa personal en situaciones en las que no es requerida. Un caso ilustrativo sería el de un/a trabajador/a que toma la iniciativa de mejorar el sistema de calidad de su empresa cuando en realidad lo que la empresa necesita es mejorar la atención al cliente, ya que dispone de un excelente sistema de calidad (Frese y Fay, 2001). En tercer lugar, aunque la iniciativa implica persistencia y superación de obstáculos, hay ocasiones en las que abandonar es la mejor opción (Schönpflug, 1985). Existen circunstancias en las que ni modificando el ambiente es posible que las cosas mejoren. La testarudez no es persistencia. En cuarto lugar, hay situaciones en las que la iniciativa personal puede tener efectos positivos a largo plazo, pero negativos a corto y medio plazo (Peters y Waterman, 1982). Por ejemplo, un/a trabajador/a que persiste en sus nuevas ideas frente a sus jefes/as, puede incluso llegar a ser despedido, aunque a largo plazo esas ideas puedan generar nuevas oportunidades de negocio. Finalmente, la iniciativa personal implica un cierto grado de autonomía por parte de los individuos, pero, por supuesto, dentro de límites determinados (Bandura, 1989). Es importante que las personas sepan dónde deben y dónde no deben mostrar conductas de iniciativa personal (Campbell, 2000).

2.2. LA INICIATIVA PERSONAL Y EL DESEMPEÑO ACTIVO

Tradicionalmente, la psicología organizacional ha puesto el énfasis en una concepción pasiva del desempeño. Los puestos de trabajo eran concebidos como algo estable a lo que los/as trabajadores/as debían adecuarse, las tareas y los objetivos eran establecidos por la organización sin la participación de los/as empleados/as y un buen desempeño era sinónimo de que el/la trabajador/a había cumplido con la tarea de la forma prescrita. Dos presunciones subyacían a este planteamiento: en primer lugar, se suponía que la aceptación de una tarea por parte de un/a trabajador/a era directa y no problemática (Staw y Boetger, 1990), obviando el proceso de redefinición (Hackman, 1970) que puede modificar la percepción del/a trabajador/a sobre dicha tarea; en segundo lugar, se suponía que la influencia que las personas podían ejercer sobre su puesto de trabajo era mínima, y que las características del trabajo no podían ser modificadas por la acción de dichas personas. Esta concepción pasiva del puesto fue adecuada mientras el mercado de trabajo estuvo dominado por la industria clásica de la producción. Posteriormente, varios estudios han relacionado las estrategias reactivas con el fracaso organizacional (Frese, Brantjes y Hoorn, 2002; Van Gelderen, Frese y Thurik, 2000).

En la actualidad, en el contexto de un mercado global caracterizado por las nuevas formas de producción, la inseguridad en el empleo y el cambio constante (Palací y Lisboa, 2003), lo que se espera de los/as trabajadores/as es otra cosa. Frente al/la trabajador/a pasivo/a, despreocupado/a y ajustable al puesto que se limita a hacer lo que le dicen, las organizaciones necesitan trabajadores/as activos/as, responsables e iniciadores/as (Frese y Fay, 2001; Lisboa y Frese, 2012). En este sentido, la concepción activa del desempeño (Hacker, 1985) adopta la perspectiva de que las personas pueden establecer sus propias tareas y objetivos, ir más allá de lo que estrictamente se les pide y modificar sus propios puestos de trabajo. Asume, incluso, que las personas son capaces de adoptar una perspectiva más a largo plazo, que fructifica, por ejemplo, en el intento de resolver problemas que aún no han aparecido (Frese y Fay, 2001). Esta perspectiva trasciende el ámbito organizacional porque, desde un enfoque ontológico, el ser humano es activo por naturaleza (Frese y Zapf, 1994). Cuando las personas se muestran activas tienden a centrarse en la acción, consiguen una mejor comprensión de las situaciones y gestionan mejor sus errores (Lisbona y Frese, 2012).

Cada vez son más las investigaciones y teorías favorables al desempeño activo porque beneficia tanto a los/as trabajadores/as como a las organizaciones (Frese y Fay, 2001; Lisbona y Frese, 2012). Conceptos como iniciativa personal (Frese et al., 1996), ciudadanía

organizacional (Organ, 1988), participación (Van Dyne y LePine, 1998), hacerse cargo (Morrison y Phelps, 1999), búsqueda activa de feedback (Ashford y Tsui, 1991), redefinición del trabajo (Hackman, 1970), causalidad recíproca (Kohn y Schooler, 1978), o adaptabilidad (Pulakos, Arad, Donovan y Plamondon, 2000) son conceptos relacionados con el desempeño activo.

La teoría de la acción (Frese, 2009; Frese y Zapf, 1994), que analiza la iniciativa personal como modelo activo de desempeño y a cuya conceptualización nos adherimos, defiende la noción de que el ser humano es activo por naturaleza e introduce el concepto de secuencia de acción (Dörner y Schaub, 1994). Una secuencia de acción se divide en 4 apartados: 1) desarrollo del objetivo, 2) revisión de la información y pronóstico, 3) desarrollo y ejecución del plan, y 4) control de la ejecución del plan y feedback. En la tabla 1, se describen las principales dimensiones de la iniciativa personal desde la teoría de la acción.

Tabla 1. Descripción de las principales dimensiones de la iniciativa personal desde la teoría de la acción (adaptado de Frese y Fay, 2001)

Secuencia de acción	Dimensiones de la iniciativa personal		
	Autoinicio	Proactividad	Persistencia
Desarrollo del objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer objetivos activos - Redefinir tareas en objetivos - Establecer meta-objetivos activos 	<ul style="list-style-type: none"> - Anticipar problemas y oportunidades - Adoptar una perspectiva a largo plazo 	<ul style="list-style-type: none"> - Proteger los objetivos frente a la frustración - Responsabilizarse de los objetivos
Revisión de la información y pronóstico	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar y buscar información activamente 	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar potenciales problemas y oportunidades - Desarrollar estrategias alternativas de acción 	<ul style="list-style-type: none"> - Mantener la búsqueda de información frente a la frustración y la complejidad
Desarrollo y ejecución del plan	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar planes activos 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar planes alternativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Superar las dificultades - Retomar el plan rápidamente frente a las perturbaciones
Control y feedback	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar mecanismos de control y feedback 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar indicadores para identificar problemas y oportunidades 	<ul style="list-style-type: none"> - Proteger la búsqueda de feedback

Autoinicio

El autoinicio implica que es uno/a mismo/a quien decide hacer algo, sin recibir ningún tipo de orden o de instrucción explícita, y sin que sea una exigencia de su rol o de su puesto. Uno/a mismo/a establece sus propios objetivos y se responsabiliza de ellos (Fay y Frese, 2000b; Frese y Fay, 2001). Constituye la base de la iniciativa personal (Fay y Frese, 2000b) y el

primer paso para su desarrollo (Frese y Fay, 2001; Lisbona y Frese, 2012). Desde la teoría de la acción, el autoinicio implica que cada una de las partes de la secuencia de acción debe darse de forma activa.

Los objetivos guían y orientan las acciones (Frese y Fay, 2001). A su vez, en el ámbito laboral las tareas son las que determinan los objetivos. Por lo tanto, se produce una transformación de tareas en objetivos. Este proceso de redefinición (Hackman, 1970) posibilita el establecimiento de objetivos extra-rol, es decir, objetivos que requieren elevados niveles de autoinicio, y constituye el punto de partida de la iniciativa personal. El proceso de redefinición se produce en todo tipo de trabajo, por lo que siempre es posible revisar o añadir objetivos. Por otra parte, un objetivo puede ser un objetivo específico (“Quiero enviar esta carta”) o un meta-objetivo (“Quiero hacer siempre lo correcto”). Un meta-objetivo es un objetivo que regula el establecimiento del resto de objetivos. Los meta-objetivos más importantes para la iniciativa personal son los meta-objetivos activos, es decir, aquellos que implican actividad incluso cuando no conllevan una recompensa a cambio. Por ejemplo, un/a trabajador/a temporal con un meta-objetivo que consiste en tratar de dar siempre lo mejor de sí mismo, tratará de aportar nuevas ideas y mejoras aunque solo vaya a permanecer en ese trabajo unos pocos días. Las personas con meta-objetivos activos mostrarán más iniciativa personal (Frese y Fay, 2001).

Mediante la revisión de la información y el pronóstico uno/a llega a conocer su entorno, pudiendo así actuar dentro de él. La revisión de la información y el pronóstico deben ser activos, no reactivos. La búsqueda activa de la información conlleva analizar el entorno en busca de señales potencialmente importantes para la consecución del objetivo. En la medida en que las oportunidades suelen estar ocultas, autoiniciar la exploración puede ayudar a encontrar esas oportunidades. No es conveniente que la fase de exploración activa se prolongue durante demasiado tiempo. Uno de los errores más frecuentes suele consistir en que las personas no avancen a la fase de planificación por miedo a equivocarse. Un ejemplo ilustrativo de dicho error sería una persona que con el objetivo de abrir un negocio sondea el mercado una y otra vez a fin de delimitar su actividad comercial, pero nunca va más allá por temor a equivocarse.

Los planes son puentes entre el pensamiento y la acción, y facilitan el establecimiento de los pasos a dar para conseguir un objetivo (Miller, Galanter y Pribram, 1960). En esta fase, el autoinicio implica disponer de un plan activo que vaya más allá de los procedimientos

estándar. Existen dos tipos de planes activos: los oportunistas y los elaborados. Los planes elaborados se basan en la búsqueda activa de oportunidades, están bien desarrollados e implican una planificación a largo plazo. Los planes oportunistas también se basan en la búsqueda activa de oportunidades pero no implican desarrollo ni planificación a largo plazo (Hayes-Roth y Hayes-Roth, 1979). Los/as trabajadores/as con altos niveles de desempeño suelen elaborar ambos tipos de planes (Sonnetag, 1998). Según varios estudios realizados con muestras de emprendedores/as, estos dos tipos de planes activos se relacionan con el éxito emprendedor, mientras que la relación entre los planes reactivos y el éxito emprendedor es negativa (Frese, 2000; Frese et al., 2000; Van Gelderen et al., 2000). Las estrategias reactivas implican que el/la emprendedor/a sólo reacciona ante las demandas externas.

Por último, en la fase de control y feedback, el autoinicio implica que es uno/a mismo/a quien se encarga de desarrollar los mecanismos de control y de obtener feedback.

Proactividad

La proactividad se refiere a que la persona detecta los problemas y las oportunidades de forma anticipada, desarrollando estrategias para afrontar o evitar los problemas y aprovechar las oportunidades antes de que ocurran. Implica visión a largo plazo y búsqueda activa de feedback (Frese y Fay, 2001). Desde la teoría de la acción, la proactividad implica que cada una de las partes de la secuencia de acción considera la gestión anticipada de los problemas y el aprovechamiento de las oportunidades futuras.

Los objetivos proactivos implican que las personas deben adoptar una perspectiva a largo plazo a la hora de definir dichos objetivos. Esta perspectiva produce mejores ideas sobre las que basar la iniciativa personal en comparación con la perspectiva a corto plazo. Los/as trabajadores/as excelentes establecen objetivos a largo plazo y muestran conductas más activas en el trabajo (Frese y Zapf, 1994). La literatura referida a estrategias económicas revela que la capacidad de anticipar futuras oportunidades es la clave del éxito empresarial (Hamel y Prahalad, 1994) y que aquellas empresas cuyos/as directivos/as analizan el entorno más activamente son más exitosas (Daft, Sormunen y Parks, 1988).

La característica proactiva de la revisión de la información y el pronóstico se refiere a la búsqueda anticipada de problemas y oportunidades, así como a la preparación de rutas alternativas de acción antes de que los problemas ocurran. Los/as trabajadores/as excelentes

se preparan mejor para hacer frente a las posibles eventualidades, de manera que están mejor preparados/as cuando los problemas ocurren (Frese y Zapf, 1994).

En relación a los planes, la proactividad implica el desarrollo de planes alternativos, tanto por si algo sale mal como por si surgen nuevas oportunidades. Al desarrollar un plan alternativo es importante tener visión a largo plazo y analizar las posibles implicaciones de dicho plan.

Finalmente, el control y feedback proactivo se refieren a la generación de indicadores que permitan anticipar problemas y oportunidades. Esto facilitará el afrontamiento o la evitación de los primeros y el aprovechamiento de las segundas.

Persistencia

La persistencia se refiere a la obstinación en la consecución de los objetivos autoiniciados, a la continuación de la acción a pesar de las dificultades y a la firme voluntad de seguir avanzando (Frese y Fay, 2001). Desde la teoría de la acción, la persistencia implica que las cuatro partes de la secuencia de acción están protegidas frente a las perturbaciones del entorno.

Las personas tienen que proteger sus objetivos, tienen que convencerse de que merece la pena seguir luchando a pesar de la frustración que generan los problemas y las dificultades. Para ello, resulta fundamental que uno/a mismo/a se sienta responsable de la consecución de dichos objetivos. Sin sensación de responsabilidad, no hay persistencia (Frese y Fay, 2001).

De la misma manera, la revisión de la información y el pronóstico pueden ser interrumpidos por la frustración. Proteger el proceso de búsqueda de información resulta determinante. De hecho, uno de los errores más frecuentes suele consistir en abandonar la búsqueda de información de forma prematura y en adoptar cualquier solución cuando parece que comprender la complejidad de una determinada situación conllevará mucho trabajo (Dörner y Schaub, 1994).

En la ejecución de los planes hay que superar dificultades. Dado que frecuentemente las dificultades suelen bloquear los planes, la utilización de planes alternativos puede ser de gran ayuda. En cualquier caso, hay que tratar de que los planes no se vean afectados por las alteraciones del entorno (Frese y Fay, 2001). Según un estudio de Sonnentag (1998), la rapidez con la que una persona puede volver a retomar un plan después de haber sido distraída o molestanda, constituye uno de los mejores predictores de competencia.

Por último, la persistencia en la fase de control y feedback se relaciona con la protección del proceso de búsqueda de feedback frente a las dificultades que puedan surgir.

2.3. EL MODELO DE ANTECEDENTES Y CONSECUENCIAS DE LA INICIATIVA PERSONAL

Una vez delimitada la iniciativa personal desde la teoría de la acción, Frese y Fay (2001) desarrollaron un modelo general de antecedentes y consecuencias, descrito en la figura 1. Este modelo es innovador porque analiza las conductas de las personas desde un enfoque activo, es decir, no como respuestas a desajustes, sino como conductas dirigidas a controlar el ambiente anticipándose a los desajustes (Lisbona, Palací y Agulló, 2008). Existen una serie de aspectos que son fundamentales para la correcta comprensión del modelo: en primer lugar, la iniciativa personal es conceptualizada como un conjunto de comportamientos y no como una variable de personalidad. En segundo lugar, el modelo establece una distinción entre causas distales y proximales (Kanfer, 1992). La personalidad (orientación al logro, orientación a la acción, personalidad proactiva, conservadurismo psicológico y necesidad cognitiva) junto con los conocimientos y las habilidades (cualificación y habilidad cognitiva) constituyen las causas distales; las orientaciones (evaluación de control, auto-eficacia, aspiraciones de control y responsabilidad, orientación al cambio, gestión del error y gestión del estrés) constituyen las causas proximales, son más específicas, más orientadas a la acción, y más cercanas a la iniciativa personal que las causas distales; los apoyos del entorno (control y complejidad, estresores y apoyo) son de naturaleza mixta combinando causas distales y proximales. De acuerdo con Rotter, Chance y Phares (1972) y con Fishbein y Ajzen (1974), las causas proximales deberían predecir la iniciativa personal en mayor medida que las distales. En tercer lugar, la modificabilidad, esto es, el grado en el que el cambio ocurre como consecuencia de la experiencia y el entrenamiento, debería ser más elevada para las orientaciones que para las variables de personalidad. Atendiendo a la modificabilidad, las orientaciones constituyen el principal foco de cambio de la iniciativa personal. Las variables de personalidad son mucho más generales y menos modificables que las orientaciones e influyen sobre la iniciativa personal sólo a través de estas últimas. Por último, el apoyo del entorno y los conocimientos y las habilidades influyen en las orientaciones y, por lo tanto, influyen en la iniciativa personal (Frese y Fay, 2001; Lisbona y Frese, 2012).

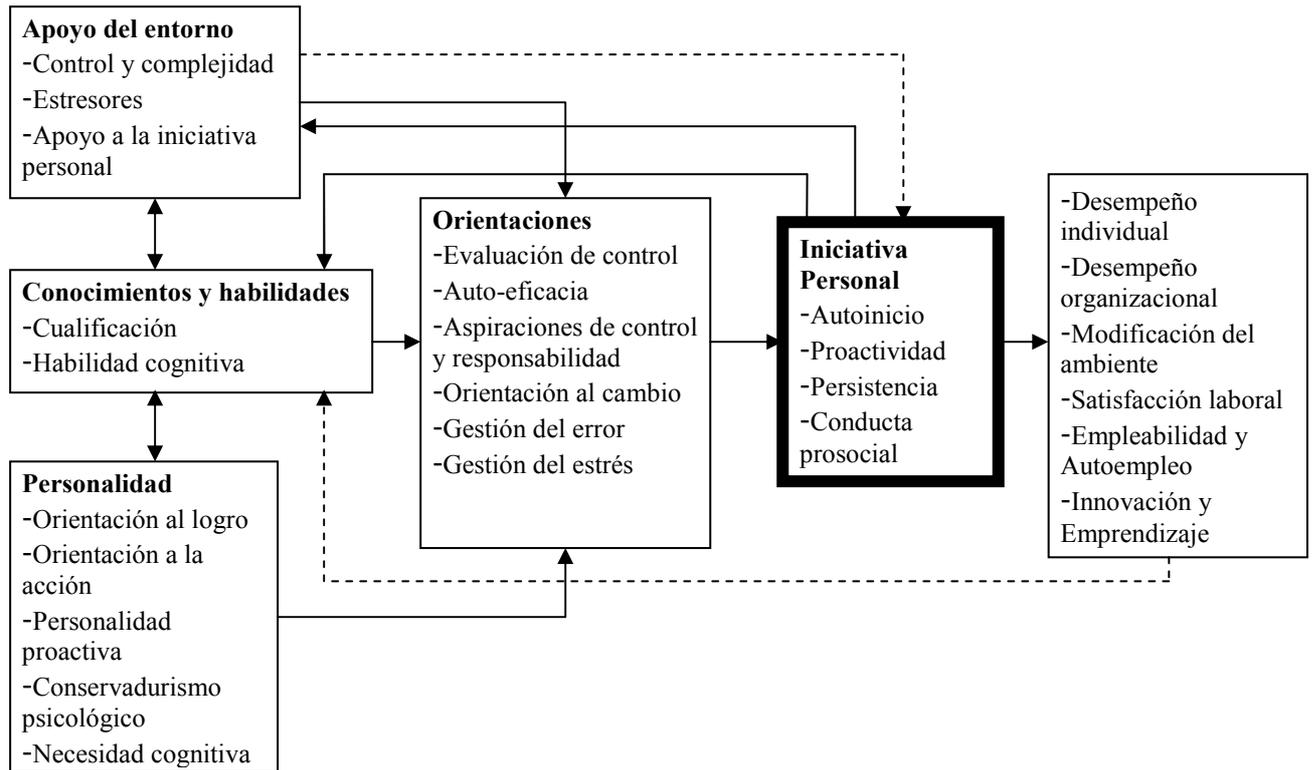


Fig. 1: Modelo de antecedentes y consecuencias de la iniciativa personal (adaptado de Frese y Fay, 2001; Lisboa y Frese, 2012)

A continuación se describe cada uno de los componentes del modelo. Los antecedentes (orientaciones, personalidad, conocimientos y habilidades, y apoyo del entorno) permiten una mejor comprensión de la iniciativa personal y facilitan su desarrollo. Las consecuencias (desempeño individual, desempeño organizacional, modificación del ambiente, satisfacción laboral, empleabilidad y autoempleo, e innovación y emprendizaje) se refieren a los resultados de la iniciativa personal.

Antecedentes

Orientaciones

Las orientaciones generan iniciativa personal porque hacen creer a las personas que mostrar iniciativa personal es posible y que sus potenciales consecuencias negativas pueden afrontarse con éxito. Así, las seis orientaciones que se recogen en el modelo se dividen en dos grupos. En el primer grupo se encuentran las orientaciones motivadoras, es decir, aquellas que hacen creer a las personas que mostrar iniciativa personal es posible: *Evaluación de control*, *Autoeficacia* y *Aspiraciones de control y responsabilidad*. La *Evaluación de control* se refiere a la creencia de que uno/a es capaz de influir en las decisiones de su ámbito de trabajo,

ejerciendo así un impacto en los resultados que se obtengan (Folkman, 1984). La *Autoeficacia* consiste en la expectativa que una persona tiene acerca de su capacidad para ejecutar una acción de manera efectiva (Bandura, 1997). Contribuye a incrementar la probabilidad de llevar a cabo una acción difícil, y aumenta el esfuerzo y la persistencia en la realización de dicha acción (Sanjuán, Pérez y Bermúdez, 2000). Las *Aspiraciones de control y responsabilidad* se refieren al hecho de que para persistir en la consecución de un objetivo, la sensación de responsabilidad sobre el proceso y sus resultados es determinante (Frese y Fay, 2001; Lisbona y Frese, 2012). Varios estudios revelan que las tres orientaciones motivadoras influyen positivamente en la iniciativa personal (Frese, Garst y Fay, 2007).

En el segundo grupo se encuentran las orientaciones de afrontamiento, es decir, aquellas que permiten afrontar exitosamente las potenciales consecuencias negativas de la iniciativa personal: *Orientación al cambio*, *Gestión del error* y *Gestión del estrés*. La *Orientación al cambio* se refiere a la búsqueda activa de situaciones novedosas. La *Gestión del error* consiste en la capacidad de reparar y sobreponerse a los errores. La *Gestión del estrés* resulta indispensable para sobrellevar la tensión asociada a las conductas de iniciativa personal (Frese y Fay, 2001). Existen evidencias empíricas de que las tres orientaciones de afrontamiento facilitan las conductas de iniciativa personal (Frese y Fay, 2001; Frese y Plüddemann, 1993; Frese et al., 1997).

Personalidad

Los factores de personalidad son más generales y menos modificables que las orientaciones, y su influencia sobre la iniciativa personal se produce exclusivamente a través de las orientaciones. El modelo recoge cinco factores de personalidad: *Orientación al logro*, *Orientación a la acción*, *Personalidad proactiva*, *Conservadurismo psicológico* y *Necesidad cognitiva*. La *Orientación al logro* implica tener aspiraciones elevadas, una fuerte orientación al éxito y afán de mejora personal (McClelland, 1987). La *Orientación a la acción* significa que una persona tiene tendencia a tomar decisiones y a transformar sus intenciones en acciones rápidamente (Khul, 1992). Una persona con una elevada *Personalidad proactiva* identifica y aprovecha oportunidades, muestra iniciativa, emprende acciones y persevera hasta conseguir cambios significativos (Crant, 1995). El *Conservadurismo psicológico* se refiere, principalmente, a las dificultades para adaptarse a los cambios y al estricto cumplimiento de las normas sociales establecidas (Wilson, 1973). Por último, la *Necesidad cognitiva* se define como la tendencia de las personas a deleitarse y disfrutar pensando (Cacioppo y Petty, 1982).

Diversos estudios proporcionan evidencias de que estas cinco variables de personalidad influyen en la iniciativa personal (Fay, Sonnentag y Frese, 1998; Frese y Fay, 2001; Frese et al., 1997).

Conocimientos y habilidades

Si una persona conoce bien su trabajo y es capaz de aprender rápidamente podrá desarrollar mejor su iniciativa personal. Por lo tanto, elevados conocimientos y habilidades son antecedentes de la iniciativa personal (Frese y Fay, 2001). Los conocimientos y las habilidades son recursos que permiten al trabajador realizar bien su trabajo. Proporcionan experiencia, y ésta, a su vez, facilita el desarrollo de la autoeficacia e incrementa la evaluación de control protegiendo a la persona frente al fenómeno de la indefensión aprendida (Seligman, 1975). Si una persona es consciente de que tiene los conocimientos y las habilidades necesarias para afrontar una situación, creará que el resultado es controlable y, por lo tanto, confiará en alcanzar su objetivo.

Apoyo del entorno

El apoyo del entorno se refiere a las condiciones laborales y organizacionales que facilitan el desarrollo de la iniciativa personal (Frese y Fay, 2001). El modelo recoge tres aspectos del apoyo: *Control y complejidad en el trabajo*, *Estresores*, y *Apoyo para la iniciativa personal*. El *Control y la complejidad en el trabajo* influyen en la iniciativa personal a través de tres orientaciones: la evaluación de control, la autoeficacia, y las aspiraciones de control y responsabilidad (Frese et al., 2007). Los *Estresores* generan niveles más elevados de iniciativa personal en el trabajo (Fay et al., 1998). Aunque esta idea pueda parecer contraintuitiva se justifica en base a que los estresores son señales de que algo va mal y, por lo tanto, activan a los/as trabajadores/as para afrontar y tratar de mejorar las situaciones negativas. Esto conlleva un incremento en la orientación al cambio y en la evaluación de control, y, en consecuencia, en la iniciativa personal (Frese y Fay, 2001; Karasek, 1979). En relación al *Apoyo a la iniciativa personal*, parece que el clima general o la cultura de una organización son mucho más importantes para la iniciativa personal, que el apoyo percibido por parte del/la jefe/a directo/a (Frese, Teng y Wijnen, 1999; Frese y Fay, 2001).

Consecuencias

Desempeño individual

Existen evidencias de que la iniciativa personal ejerce una influencia positiva en las personas que la muestran. Las personas con mayores niveles de iniciativa personal tienen más

confianza en sí mismas, son más independientes a la hora de adquirir nuevos conocimientos y poseen una mayor capacidad de autorregular sus procesos de aprendizaje (Frese y Fay, 2001; Ponton y Carr, 2000; Ponton, Carr y Confesore, 2000; Ponton y Hall, 2003; Zimmerman y Labuhn, 2012). Además, la iniciativa personal correlaciona positivamente con el rendimiento académico (Fay y Frese, 2001). A nivel organizacional, los/as empleados/as con mayores niveles de iniciativa personal desempeñan mejor sus tareas (Frese, 2001; Frese y Zapf, 1994; Lisbona y Frese, 2012), son más innovadores/as (Baer y Frese, 2003) y más emprendedores/as (Frese et al., 1997).

Desempeño organizacional

Diversos estudios sugieren que la iniciativa personal beneficia a las organizaciones que la promueven. Dichas organizaciones responden con mayor éxito a los nuevos retos (Frese y Fay, 2001; Frese et al., 2000; Koop et al., 2000; Lumpkin y Dess, 1996), son más eficientes (Fay y Frese, 2001; Frese, 2000; Frese y Fay, 2001; Motowidlo y Scotter, 1994) y más rentables (Baer y Frese, 2003).

Modificación del ambiente

Como ya se ha señalado anteriormente, las conductas activas, tales como la iniciativa personal, ejercen un impacto sobre el entorno. El/La trabajador/a puede modificar las características de su trabajo, lo que a su vez incrementará los niveles de iniciativa personal del/la propio/a trabajador/a. Esta relación entre características del trabajo e iniciativa personal se produce a través de dos mecanismos (Frese y Fay, 2001). En primer lugar, las personas con alta iniciativa personal pueden incorporar un mayor grado de control y complejidad a su trabajo, modificando así el propio trabajo. En segundo lugar, las personas con alta iniciativa personal pueden aprovechar los cambios de empleo para conseguir empleos más retadores. Estas personas consiguen empleos retadores con mayor facilidad porque producen en los demás la impresión de que harán bien el trabajo (Frese et al., 1997). Los empleos retadores incluyen tareas con un alto nivel de control y complejidad.

Satisfacción laboral

Atendiendo a los pocos estudios existentes al respecto, la iniciativa personal parece producir efectos positivos sobre la satisfacción laboral (Frese et al., 1997; Gamboa, Gracia, Ripoll y Peiró, 2007; Parker, 2000). Los trabajos sobre personalidad proactiva, uno de los antecedentes del modelo de la iniciativa personal, aportan evidencias indirectas complementarias. Según Erdogan y Bauer (2005) y Pinazo, Peiró, Carrero y Rosel (1999), los/as trabajadores/as con

personalidad proactiva presentan niveles más elevados de satisfacción laboral debido a que evitan en mayor medida las situaciones que generan insatisfacción.

Empleabilidad y Autoempleo

Los resultados de diversas investigaciones revelan que los/as trabajadores/as con mayores niveles de iniciativa personal presentan una mayor empleabilidad, que la duración de sus periodos de desempleo son más cortos, y que son más capaces de generar sus propios empleos (Fay y Frese, 2001; Frese et al., 1997; Lantz y Anderson, 2009; Lisbona y Frese, 2012).

Innovación y Emprendizaje

Diferentes estudios sugieren que la iniciativa personal predice la innovación a nivel individual y grupal, que las ideas creativas tienen mayor probabilidad de ser implementadas cuando la iniciativa personal es elevada, y que los procesos de innovación implementados son más rentables cuando existe un clima para la iniciativa (Baer y Frese, 2003; Rank, Boedeker, et al., 2004; Rank, Pace, et al., 2004). De la misma manera, existen evidencias de que la iniciativa personal correlaciona positivamente con el éxito emprendedor (Koop et al., 2000; Korunka, Frank, Lueger y Mugler, 2003; Krauss et al., 2005) y con la orientación emprendedora (Lisbona y Frese, 2012; Lumpkin y Dess, 1996).

2.4. LA INICIATIVA PERSONAL: DEL ÁMBITO ORGANIZACIONAL AL ÁMBITO EDUCATIVO

La “Iniciativa personal y el espíritu de empresa” constituyen una de las competencias clave del marco de referencia europeo para el aprendizaje permanente y, en consecuencia, una de las competencias básicas de los sistemas educativos español y vasco, tal y como se recoge en la Ley Orgánica de Educación (LOE) y en la Ordenación del sistema educativo vasco (Gobierno Vasco, 2007), respectivamente.

El concepto de iniciativa personal de Frese y Fay (2001) no se ha circunscrito al ámbito puramente organizacional, ya que aunque fue originado en dicho ámbito, se trata de un concepto integrador que puede trasladarse a diversos ámbitos, entre los que cabría destacar el de la educación (Fay y Frese, 2000b; Frese y Fay, 2001). De la misma manera, aunque no ha sido probado empíricamente, parece que el modelo teórico de la iniciativa personal (Frese y Fay, 2001) se ajusta al ámbito educativo (Lisbona y Frese, 2012).

Según Lisbona y Frese (2012), existen tres razones principales para aplicar el enfoque de la iniciativa personal al contexto académico. En primer lugar, la concepción activa que subyace a la iniciativa personal es la que mejor se adecua a la naturaleza activa del ser humano, y la que más va a facilitar el desarrollo de las potencialidades de los/as estudiantes. En segundo lugar, existen evidencias de que la iniciativa personal contribuye al éxito académico (Frese et al., 1997). En tercer lugar, si el actual mercado laboral necesita trabajadores/as activos/as, responsables e iniciadores/as, la mejor manera de fomentar este tipo de trabajadores/as consiste en que el entrenamiento comience desde la escuela. Si conseguimos desarrollar la iniciativa personal de los/as estudiantes, éstos se ajustarán mejor a las necesidades del mercado laboral y encontrarán trabajo más fácilmente.

No obstante, los trabajos sobre iniciativa personal en el ámbito educativo son escasos. Fay y Frese (2001) estudiaron la relación entre iniciativa personal y rendimiento académico en una muestra de estudiantes alemanes/as, constatando la existencia de una relación positiva entre ambas variables, lo que sugiere que la iniciativa personal contribuye al éxito académico. Asimismo, estos autores estudiaron la iniciativa personal en el contexto de la formación. Comparando dos grupos con alta y baja iniciativa personal que debían aprender a manejar un programa de ordenador por sí mismos/as, los/as estudiantes con alta iniciativa personal buscaron menos ayuda y orientación por parte del/a profesor/a y trataron de superar los problemas por sí mismos/as en mayor medida que los/as estudiantes con baja iniciativa personal, constatando que los/as estudiantes con alta iniciativa personal son más activos/as y confían más en sí mismos/as (Fay y Frese, 2001).

Otros estudios relacionan la iniciativa personal y el aprendizaje autónomo (Confessore, 1991). Ponton y Carr (2000) afirman que la iniciativa personal constituye uno de los principales componentes del aprendizaje autónomo y que la capacidad de los/as estudiantes de mostrar iniciativa personal resulta determinante para su desarrollo. Dentro del marco del aprendizaje autónomo, Ponton y Hall (2003) encontraron que los participantes con mayor nivel de estudios (licenciatura) no presentaban niveles más elevados de iniciativa personal en relación a los participantes con menor nivel de estudios (bachillerato), constatando la ausencia de relación entre formación académica e iniciativa personal. Esto sugiere que mientras el principal propósito de las estrategias educativas continúe siendo la transmisión de contenidos, difícilmente contribuirán al desarrollo de la iniciativa personal.

Por último, Lisbona, Bernabé, Palací, Gómez y Martín-Aragón (2012) han estudiado la relación entre la iniciativa personal y la pasión por los estudios. Estos autores definen la pasión como una fuerte tendencia de la persona hacia una actividad que considera interesante e importante, y en la que está dispuesta a invertir tiempo y energía (Vallerand y Houliort, 2003). A su vez, distinguen entre pasión armoniosa y pasión obsesiva. La pasión armoniosa se refiere a la decisión de una persona de invertir esfuerzos en una actividad porque disfruta con ella; mientras que la pasión obsesiva consiste en la internalización de una actividad como parte de la propia identidad, generando una presión interna en la persona que la siente. Los resultados del estudio de Lisbona et al. (2012) muestran una relación positiva entre iniciativa personal y pasión armoniosa, en contraposición con la pasión obsesiva, que no se relaciona con la iniciativa personal.

Además de la conceptualización de Frese y Fay (2001), que constituye la base de la presente tesis, existen otras definiciones de iniciativa personal que, aunque carecen de evidencias empíricas, han sido utilizadas en el ámbito educativo. Así, la Unión Europea entiende la iniciativa personal como la habilidad de las personas para transformar ideas en actos y la relaciona, entre otras, con la creatividad, la responsabilidad, la asunción de riesgos, la proactividad y la determinación a la hora de cumplir los objetivos (Comisión Europea, 2007; Consejo de la Unión Europea, 2006). El proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) considera que la iniciativa personal tiene un carácter holístico y sistémico, lo que significa que se halla presente en las demás competencias básicas y recoge aspectos esenciales de ellas (OCDE, 2007). A nivel estatal, el Ministerio de Educación y Ciencia se refiere a la iniciativa personal como a la adquisición y aplicación de una serie de valores, entre los que destacan la capacidad de elegir con criterio propio, de calcular y asumir riesgos, de responsabilizarse de las acciones propias y de perseverar en la consecución de los objetivos (Real Decreto 1631/2006). Puig y Martín (2007) consideran la iniciativa personal como parte de la autonomía y la relacionan con la responsabilidad, la perseverancia, el control emocional, el espíritu emprendedor, y la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar problemas. Por último, Escamilla (2008) caracteriza la iniciativa personal integrando conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con el conocimiento de sí mismo/a, el conocimiento de los/as otros/as, el conocimiento del contexto social y cultural, la toma de decisiones y el desarrollo de una actitud positiva hacia el cambio.

Una vez definida la iniciativa personal, existen, a nivel estatal, diversas propuestas para tratar de identificar sus principales dimensiones. En primer lugar, la Consejería de Educación de la comunidad autónoma de Castilla La Mancha (2007), en la publicación de materiales de apoyo para el profesorado, plantea un análisis de la competencia en base a dos dimensiones, divididas, a su vez, en dos subdimensiones. La primera dimensión se denomina *Conocer y confiar para la toma de decisiones* y se subdivide en *Conocimiento y confianza en uno/a mismo/a* y *Práctica de valores*. La segunda dimensión se denomina *Innovar* y se subdivide en *Innovación y creatividad* e *Implementación de proyectos cooperativos*. Esto permite identificar elementos concretos sobre los que el profesorado podrá organizar y programar el trabajo sobre la iniciativa personal. Algunos de dichos elementos son tener ideas propias, actuar libremente, tener confianza en uno/a mismo/a, adaptarse a los cambios, ser perseverante y asumir riesgos y responsabilidades. En segundo lugar, Escamilla (2008) identifica hasta 6 dimensiones en las que establece una serie de contenidos que se pueden adaptar y trabajar en los distintos niveles educativos. Dichas dimensiones son *Conocimiento y dominio de sí mismo/a*, *Conocimiento y relaciones con los/as otros/as*, *Conocimiento del contexto social y cultural*, *Búsqueda de información y trazado de planes*, *Preparación para la toma de decisiones* y *Actitud positiva hacia el cambio*. En tercer lugar, Marchena (2008) distingue cuatro dimensiones: *Toma de decisiones*, *Creatividad*, *Realización de proyectos* y *Conocimiento del mundo laboral*. Por último, la propuesta del proyecto Atlántida (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007) no realiza un análisis basado en dimensiones, sino en descriptores (relación de destrezas, habilidades y operaciones mentales). Algunos descriptores son *Elegir con criterio propio*, *Tomar decisiones*, *Ser emprendedor/a*, *Ser responsable*, *Ser perseverante*, *Analizar posibilidades y limitaciones*, *Valorar positivamente el cambio* y *Tener confianza en sí mismo/a*.

A partir de las definiciones y dimensiones descritas, existen, a nivel nacional y dentro del marco de la enseñanza obligatoria, diferentes propuestas metodológicas para el desarrollo de la iniciativa personal del alumnado. La primera propuesta (Puig y Martín, 2007) consiste en un planteamiento pedagógico que permita favorecer la iniciativa personal. Para ello, se definen los principios para una pedagogía de la iniciativa personal (la participación, la cooperación entre iguales, el compromiso cívico...) y se establecen determinadas técnicas pedagógicas (el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos, la deliberación moral...).

La segunda propuesta (Marchena, 2008) considera que para incluir las competencias básicas en el trabajo docente es necesario que se definan unas orientaciones metodológicas a nivel de centro. Estas orientaciones originarán una serie de actividades “homologadas” que serán las que realice el alumnado. Algunas de dichas actividades son la resolución de dilemas, el desarrollo de proyectos, o las visitas a empresas.

La tercera propuesta (Pérez y Casanova, 2009) establece un procedimiento en tres fases que permite el diseño de una hoja de ruta para realizar una programación de la iniciativa personal. En primer lugar, se realiza una reflexión en torno a la iniciativa personal, tomando como base la descripción que de ella se hace en la normativa. En segundo lugar, se analiza la iniciativa personal de los/as estudiantes. Por último, se elabora la programación de la iniciativa personal concretando las actividades a realizar. Algunas de dichas actividades son la toma de conciencia de las capacidades de aprendizaje, la realización de pequeños proyectos, o el desarrollo de procesos de autoevaluación.

La cuarta propuesta (Granados, 2009) determina los aspectos básicos para el desarrollo de la autonomía y la iniciativa personal a partir de la toma de decisiones académicas. Estos aspectos básicos se desglosan, a su vez, en una serie de actividades prácticas que deben llevarse a cabo en horas de tutoría. Algunas de dichas actividades son la redacción de la autobiografía, la charla informativa, o la búsqueda activa de información.

La quinta propuesta (Zabala, 2009) plantea la necesidad de un espacio específico en el que se potencie el desarrollo de la iniciativa personal. Considera que este espacio es imprescindible para el desarrollo de las denominadas competencias metadisciplinarias, es decir, aquellas competencias que carecen del soporte de alguna materia concreta. La iniciativa personal se debe desarrollar mediante el trabajo en todas las materias, pero el tratamiento transversal que se le da en las mismas no garantiza su desarrollo, por lo que se hace necesaria la creación de un espacio en el que se pueda trabajar de una forma más específica. Dicho espacio recibe la denominación de “espacio común”.

Siguiendo la línea de Zabala, la sexta y última propuesta plantea que el desarrollo de la iniciativa personal se debería tratar desde un espacio común denominado “acción tutorial”. Cazalilla y Palacios (2010) consideran que es necesario dotar a dicho espacio de una estructura similar a la de otras materias del currículo, con sus correspondientes objetivos, contenidos y criterios de evaluación distribuidos en ciclos o niveles.

En relación a esta última propuesta, al menos dos comunidades autónomas han realizado planteamientos específicos de gran interés. Por una parte, el Proyecto Gades (Pacheco, 2000) para la Educación Infantil y Primaria en Andalucía, establecía una programación de actividades en el espacio de la acción tutorial, proponiendo actividades para potenciar la autoestima, el autocontrol, el aprendizaje cooperativo, o el trabajo por proyectos. Por otra parte, el “Currículum vasco para el periodo de escolaridad obligatoria: Documento Marco” (Gobierno Vasco, 2006a) propone agrupar todos los contenidos metadisciplinarios en un área común que denominan “Área de Tutoría y Orientación”. Esta propuesta se concreta en el documento “Currículum Vasco para el periodo de escolaridad obligatoria: Propuesta para su valoración y mejora” (Gobierno Vasco, 2006b).

En esta misma línea, Escamilla (2008) propone una serie de contenidos para la acción tutorial que contribuirían al desarrollo de la iniciativa personal, aunque no los distribuye en las diferentes etapas educativas. Algunos de dichos contenidos son el autoconcepto y sus componentes, el conocimiento de los/as otros/as, el proyecto de vida personal, o la mejora de las pautas de convivencia en el aula.

2.5. LA INICIATIVA PERSONAL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL

La formación profesional comprende un conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño de las diferentes profesiones e incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los/as trabajadores/as, y las acciones orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales (Ley Orgánica 5/2002, de 19 de Junio; Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo).

La formación profesional inicial forma parte del sistema educativo y tiene por finalidad preparar a los/as alumnos/as para la actividad en un campo profesional, facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, y contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática. A su vez, comprende un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración variable y contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales. Estos ciclos formativos son de grado medio y de grado superior y están referidos al Catálogo Nacional de

Cualificaciones Profesionales. Actualmente, la formación profesional inicial constituye una prioridad de la política educativa y económica a nivel europeo, estatal y provincial (Real Decreto 1147/2011).

Como parte integrante del sistema educativo y en base al marco de referencia europeo para el aprendizaje permanente, la formación profesional inicial debe garantizar los medios necesarios para el desarrollo de las competencias clave y, por lo tanto, de la iniciativa personal. En este sentido, la Ordenación general de la formación profesional inicial establece como uno de sus objetivos generales potenciar la creatividad, la innovación y la iniciativa, y entre las competencias propias a desarrollar en los diferentes niveles de la formación profesional incluye la iniciativa personal (Real Decreto 1147/2011). En la misma línea, la propuesta del III Plan Vasco de la Formación Profesional 2011-2013 (Gobierno Vasco, 2010) considera como uno de sus temas prioritarios continuar el trabajo relativo a las competencias clave y propone como medida de actuación, diseñar y aprobar un plan de formación del profesorado, dando prioridad a materias ligadas con la innovación, la iniciativa y la gobernanza.

A pesar de su relevancia a nivel estratégico, no hemos encontrado ningún estudio en torno a la iniciativa personal en la formación profesional inicial. Tampoco hemos encontrado ningún programa de intervención para su desarrollo, ni ningún instrumento para su evaluación en dicho ámbito. En este sentido, consideramos que nuestra propuesta de diseñar, aplicar y evaluar un programa para el desarrollo de la iniciativa personal en la formación profesional inicial puede responder, al menos en parte, a una necesidad claramente contrastada, especialmente en el actual contexto de crisis financiera. Como ya se ha señalado en apartados anteriores, diversos estudios sugieren que las personas con altos niveles de iniciativa personal obtienen mejores resultados académicos (Fay y Frese, 2001), desempeñan mejor sus tareas (Frese y Zapf, 1994), son más empleables (Lantz y Anderson, 2009), más innovadoras (Baer y Frese, 2003) y más emprendedoras que el resto (Frese, 2009).

2.6. CONSTRUCTOS RELACIONADOS CON LA INICIATIVA PERSONAL

A continuación nos centraremos en la asociación entre una serie de constructos y la iniciativa personal. Concretamente, abordamos aquellos constructos que consideramos más relevantes

en relación a la iniciativa personal de los/as estudiantes. Estos constructos se presentan agrupados en dos bloques. En el bloque 1 se incluyen los constructos que son susceptibles de ser estudiados en el ámbito educativo: *Actitud emprendedora*, *Rendimiento académico*, *Autoeficacia*, *Aspiraciones de control y responsabilidad*, e *Inteligencia emocional*. En el bloque dos se incluyen otros constructos más específicos del ámbito laboral que aunque queden fuera del marco de la presente tesis, también son importantes: *Empleabilidad*, *Satisfacción laboral e Innovación*.

Bloque 1

Actitud emprendedora

El emprendizaje se define como la acción del/a emprendedor/a de crear una organización, e implica el descubrimiento, la evaluación y el aprovechamiento de oportunidades (Gartner, 1989; Shane y Venkataraman, 2000). En el caso de los/as estudiantes, dado que la mayor parte de ellos/as no están implicados en proyecto emprendedor alguno, consideramos adecuado estudiar su tendencia o disposición a emprender (Roth y Lacoa, 2009). Diversos estudios relacionan la iniciativa personal y el emprendizaje. Por un lado, los/as emprendedores/as puntúan más alto que los/as no emprendedores/as en autoinicio y persistencia, dos de las dimensiones de la iniciativa personal (Frese et al., 1997). Por otro lado, la iniciativa personal correlaciona positivamente con el éxito emprendedor (Koop et al., 2000; Korunka et al., 2003; Krauss et al., 2005). Además, la iniciativa personal constituye una de las siete dimensiones del constructo orientación emprendedora (Lisbona y Frese, 2012; Miller, 1983), un constructo utilizado en la investigación sobre emprendizaje que se refiere a la orientación psicológica de las personas emprendedoras y que se relaciona positivamente con el éxito emprendedor (Korunka et al., 2003; Krauss et al., 2005; Lumpkin y Dess, 1996).

Rendimiento académico

El rendimiento académico se refiere, principalmente, a las calificaciones obtenidas por los/as estudiantes a lo largo del curso escolar (Edel, 2003). Fay y Frese (2001) constataron una relación positiva entre iniciativa personal y rendimiento académico. En una muestra de estudiantes alemanes/as, aquellos/as con niveles más elevados de iniciativa personal obtuvieron mejores calificaciones en sus estudios, tanto a nivel de bachillerato como a nivel de licenciatura, lo que sugiere que la iniciativa personal es un factor que contribuye al éxito académico (Frese et al., 1997). Los trabajos sobre persistencia, una de las dimensiones de la iniciativa personal, aportan evidencias indirectas complementarias. Según González y Tourón

(1992), la persistencia incide de forma directa y positiva en el rendimiento académico de los/as estudiantes.

Autoeficacia

La autoeficacia constituye uno de los antecedentes de la iniciativa personal y hace referencia al sentimiento de confianza en las capacidades propias para llevar a cabo determinadas acciones de forma efectiva (Bandura, 1977, 1992). Según Speier y Frese (1997), la autoeficacia se relaciona positivamente con la iniciativa personal porque contribuye a incrementar la probabilidad de llevar a cabo una acción difícil, y aumenta el esfuerzo y la persistencia en la realización de dicha acción. En sentido inverso, una baja autoeficacia impide la iniciativa personal porque los sujetos con baja autoeficacia tienden a evitar las situaciones desafiantes y a abandonar rápidamente el afrontamiento de los obstáculos. Varios trabajos relacionan positivamente autoeficacia e iniciativa personal (Frese et al., 1996; Sanjuán et al., 2000).

Aspiraciones de control y responsabilidad

Las aspiraciones de control y responsabilidad constituyen otro de los antecedentes de la iniciativa personal y se refieren al grado en el que las personas perciben que pueden responsabilizarse y controlar sus tareas (Frese y Fay, 2001; Lisbona, Palací y Agulló, 2008). Según Frese y Fay (2001), para continuar con un curso de acción autoiniciado a pesar de las dificultades, la sensación de responsabilidad y control sobre el proceso y sus resultados resulta determinante. Si una persona percibe que no tiene la responsabilidad ni el control de sus acciones, no persistirá. Lisbona, Palací y Agulló (2008) recomiendan a los/as directivos/as conceder más responsabilidad y control a sus empleados/as para conseguir un mayor desarrollo de la iniciativa personal. Los resultados de diversos estudios revelan relaciones positivas entre aspiraciones de control y responsabilidad e iniciativa personal (Frese, Erbe-Einbokel, Grefe, Rybowskiak y Weike, 1994; Frese et al., 1996; Frese et al., 2007; Lisbona, Palací y Agulló, 2008; Vennekel, 2000).

Inteligencia emocional

De acuerdo con Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional se refiere a la capacidad de gestionar las emociones propias y ajenas, de distinguir entre diferentes emociones, y de utilizar la información emocional para guiar eficientemente los pensamientos y las acciones. A su vez, se divide en tres dimensiones (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995): 1) Atención emocional: Se refiere al 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 define como el grado en que las personas creen poder regular sus estados emocionales negativos y prolongar los positivos. Desde el enfoque de varios modelos de la inteligencia emocional (Bisquerra y Pérez, 2007; Goleman, Boyatzis y Mckee, 2002), la iniciativa constituye una de las principales competencias emocionales. Además, los estados emocionales positivos favorecen la puesta en práctica de nuevas conductas (Den Hartog y Belschak, 2007) y una buena capacidad de regulación emocional permite a los individuos minimizar el impacto de las emociones negativas (frustración, miedo, incertidumbre...) conservando la atención en la tarea y persistiendo en la consecución de los objetivos (Frese y Fay, 2001; Kanfer y Heggstad, 1997; Karoly, 1993; Lisbona y Frese, 2012).

Bloque 2

Empleabilidad

La empleabilidad se refiere a la capacidad que tiene una persona para conseguir y mantener un empleo, o mejorar el que posee. La preparación, las competencias y la disposición de la persona son las claves del proceso (Gamboa et al., 2007; Groot y Maasen van den Brink, 2000). Diversos estudios corroboran que las personas con alta iniciativa personal, al dedicar más recursos a su formación y al desarrollo de sus competencias, son más empleables que el resto. De la misma manera, los períodos de desempleo de los/as trabajadores/as con alta iniciativa personal son más cortos. Además, son más capaces de conseguir empleos retadores porque producen la impresión de que harán un buen trabajo, así como de planificar y ejecutar planes de carrera a largo plazo. Por último, las personas con altos niveles de iniciativa personal son más capaces de generar sus propios empleos (Fay y Frese, 2001; Frese y Fay, 2001; Frese et al., 1997; Gamboa et al., 2007; Lantz y Anderson, 2009; Lisbona y Frese, 2012).

Satisfacción laboral

La satisfacción laboral se define como una respuesta actitudinal y afectiva de carácter global frente a las tareas y a las condiciones del trabajo (Gamboa et al., 2007). Frese et al. (1997) encontraron indicios de que la iniciativa personal produce efectos positivos sobre la satisfacción laboral. Dichos indicios fueron confirmados en un estudio posterior por Gamboa et al. (2007). Las personas con alta iniciativa personal introducen cambios en su trabajo a medio plazo, lo que les proporciona un mayor control sobre el mismo y la posibilidad de

hacerlo más satisfactorio (Frese y Fay, 2001). Los trabajos sobre personalidad proactiva, uno de los antecedentes del modelo de la iniciativa personal, aportan evidencias indirectas complementarias. Según varios autores (Erdogan y Bauer, 2005; Pinazo et al., 1999), los/as trabajadores/as con personalidad proactiva presentan niveles más elevados de satisfacción laboral porque evitan en mayor medida las situaciones que generan insatisfacción. Estos resultados son coherentes con el hecho de que la concepción de desempeño activo que subyace al modelo de la iniciativa personal se relaciona con el bienestar (Lisbona y Frese, 2012).

Innovación

La innovación se refiere a la generación de nuevos procesos, productos, o procedimientos (West y Anderson, 1996). Normalmente, el proceso de innovar comienza con una nueva idea acerca de cómo mejorar algo. Una vez que la idea ha sido desarrollada, necesita ser probada e implementada. No obstante, a menudo las condiciones del entorno no favorecen la realización de dichas pruebas. En este sentido, el autoinicio resulta determinante en el proceso de implementación de la nueva idea (Frese y Fay, 2001). Diversos estudios revelan que la iniciativa personal predice la innovación a nivel individual y grupal, que las ideas creativas tienen mayor probabilidad de ser implementadas cuando la iniciativa personal es elevada, y que los procesos de innovación implementados sólo generan beneficios económicos cuando existe un clima para la iniciativa (Baer y Frese, 2003; Frese et al., 1999; Rank, Boedeker, et al., 2004; Rank, Pace, et al., 2004; Seibert, Kraimer y Crant, 2001).

2.7. INSTRUMENTOS PARA EVALUAR LA INICIATIVA PERSONAL

Existe, en la literatura científica, una controversia en torno a la conveniencia de utilizar entrevistas o cuestionarios para la medición de la iniciativa personal (Crant, 2000). Aunque algunos/as autores/as recomiendan la utilización de entrevistas situacionales (Bledow y Frese, 2009; Frese y Fay, 2001; Frese et al., 1997; Frese et al., 2007; Lisbona y Frese, 2012), la mayoría de los estudios en torno a la iniciativa personal y a los constructos relacionados con ella están basados en cuestionarios (De Dreu y Nauta, 2009; Den Hartog y Belschak, 2007; Frese et al., 1999; Gamboa et al., 2007; Lantz y Anderson, 2009; Lisbona, Palací y Agulló, 2008; Lisbona, Palací y Gómez, 2008; Morrison y Phelps, 1999; Ponton y Hall, 2003; Roth y Lacoa, 2009; Searle, 2008; Van Dyne y Lepine, 1998). La utilización de la entrevista permite evitar la deseabilidad social propia de la aplicación del cuestionario pero implica un coste

muy elevado que limita su uso generalizado. El cuestionario puede aplicarse a muchas personas en un breve periodo de tiempo pero puede no reflejar las conductas reales, sino la importancia que las personas conceden a dichas conductas (Lisbona y Frese, 2012). Un estudio de Lantz (2008) muestra que la medición de constructos que incluyen el comportamiento proactivo, tales como la iniciativa, a través de diferentes métodos (entrevistas y cuestionarios) proporciona resultados muy similares.

En la literatura científica existen varios instrumentos, tanto entrevistas como cuestionarios, para la medición de la iniciativa personal. La mayor parte de ellos están orientados al ámbito laboral:

- *Interview and questionnaire based scales for measuring personal initiative* (Frese et al., 1996; Frese et al., 1997) es una medida que incluye entrevistas y cuestionarios, y que evalúa dos de las dimensiones de la iniciativa personal, el autoinicio y la persistencia. La entrevista consta de cuatro apartados: a) Iniciativa para la formación; b) Persistencia: superar barreras y afrontamiento activo; c) Iniciativa: medida retrospectiva; y d) Evaluación del/a entrevistador/a. La mayor parte de las preguntas y de los ítems que constituyen esta medida están específicamente orientados a personas con experiencia laboral. Existe una adaptación al castellano que no ha sido publicada y cuyas propiedades psicométricas desconocemos.

- *Situational Judgement Test of Personal Initiative* (Bledow y Frese, 2009) es un cuestionario situacional compuesto de 12 situaciones habituales en cualquier trabajo, con cuatro opciones de respuesta o conductas probables para solucionar dichas situaciones. Los participantes deben seleccionar dos opciones de respuesta o conductas, las que realizarían con mayor y menor probabilidad. Existe una adaptación al castellano, así como una versión para estudiantes universitarios/as en la que se han adaptado las situaciones al ámbito académico, pero ninguna de las dos ha sido publicada.

- *Self-Reported Initiative* (Frese et al., 1997) es una medida de autoinforme compuesta por 7 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo). Tales ítems evalúan principalmente la dimensión de autoinicio de la iniciativa personal. Existe una adaptación al castellano que no ha sido publicada.

- *Inventory of Learner Initiative (ILI)* (Ponton, 1999) es una medida de la intención de los/as adultos/as de mostrar iniciativa personal en actividades de aprendizaje autónomo a lo largo de la vida. Más concretamente, la ILI evalúa la intención de los/as adultos/as de mostrar

conductas relacionadas con la orientación a los objetivos, la orientación a la acción, la persistencia en la superación de obstáculos, la aproximación activa a la resolución de problemas y el autoinicio. En su forma actual (Ponton y Carr, 2002) consta de 44 ítems. No se ha publicado ninguna adaptación al castellano.

- *Scale of Work Climate focused on initiative* (Baer y Frese, 2003) evalúa las prácticas y procedimientos formales e informales de las organizaciones que guían y apoyan una aproximación proactiva, autoiniciada y persistente hacia la tarea. Tiene su origen en la *Self-Reported Initiative* (Frese et al., 1997) y consta de 7 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo). Existe una adaptación al castellano (Lisbona, Palací y Gómez, 2008).

Dadas sus particularidades, ninguno de los instrumentos descritos puede constituir el instrumento de evaluación principal de nuestro programa. Esta ha sido la razón que nos ha llevado a la elaboración de un nuevo instrumento: la Escala para la Medición de la Iniciativa Personal en el Ámbito Educativo (EMIPAE), tanto en castellano como en euskera.

2.8. ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DE LA INICIATIVA PERSONAL

Recientemente, Lisbona y Frese (2012) han propuesto una serie de estrategias que pueden implantarse dentro de un programa para la mejora de la iniciativa personal. Estas estrategias parten de tres enfoques diferenciados: la secuencia de la teoría de la acción, las orientaciones y el enfoque grupal. Desde el enfoque de la secuencia de la teoría de la acción, lo primero que debe hacerse es definir claramente un objetivo. Dicho objetivo debe establecerse a medio-largo plazo. El sentimiento de responsabilidad sobre el objetivo y la capacidad de autorregular los procesos emocionales negativos asociados a la aparición de obstáculos son fundamentales. En segundo lugar, hay que recopilar y revisar la información relevante para la consecución del objetivo, lo que implica considerar potenciales problemas y oportunidades. En tercer lugar, hay que diseñar y ejecutar un plan. Para desarrollar la iniciativa personal hay que aprender a desarrollar planes. Es importante considerar desde el inicio la preparación de planes alternativos. Por último, es necesario planificar la búsqueda de feedback a lo largo del proceso de consecución del objetivo (Lisbona y Frese, 2012).

Desde el enfoque de las orientaciones, causas proximales del modelo de antecedentes y consecuencias (Frese y Fay, 2001), para desarrollar la iniciativa personal es necesario mejorar las aspiraciones de control y responsabilidad, así como el grado en que las personas valoran el control que ejercen sobre su trabajo. Para ello, deben estar dispuestas a aceptar más responsabilidades, lo que, a su vez, está muy relacionado con el hecho de querer asumir riesgos. El entrenamiento en la aceptación de riesgos es una de las mejores estrategias para incidir en la iniciativa personal. En segundo lugar, hay que mejorar la autoeficacia. Para ello, se proponen tres estrategias: a) diseñar entornos que permitan realizar tareas con éxito; b) ver a otras personas llevar a cabo ciertas actividades con éxito; c) convencerse a uno/a mismo/a de la capacidad de realizar una tarea con éxito. En tercer lugar, hay que intentar evitar la resistencia al cambio. Tomando en consideración que las tres principales causas de resistencia al cambio son el temor a una pérdida de control, la rigidez cognitiva y el miedo al fracaso, las estrategias de desarrollo propuestas se centran en enfrentarse a situaciones que reduzcan la rigidez cognitiva y en afrontar un fracaso de manera controlada. En cuarto lugar, hay que aprender a gestionar los errores. Para ello, es necesario realizar una buena planificación que permita prevenirlos o anticiparlos. Además, es importante dirigir parte del entrenamiento a minimizar el miedo a cometer errores, así como a gestionar las reacciones emocionales negativas asociadas a dichos errores. Por último, hay que aprender a gestionar el estrés. Las conductas de iniciativa generan situaciones estresantes. El entrenamiento en la gestión del estrés utilizando estrategias activas de afrontamiento facilita el desarrollo de la iniciativa personal (Fay y Frese, 2000a; Lisbona y Frese, 2012).

Desde el enfoque grupal, para facilitar el desarrollo de la iniciativa personal, es necesario generar confianza para que la persona se sienta capaz de mostrarse tal y como es, sin miedo a consecuencias negativas. En segundo lugar, hay que alentar a las personas a que hagan las cosas de manera diferente, a experimentar, a equivocarse y a que aprendan por sí mismas. En tercer lugar, hay que evitar etiquetar a las personas dado que las etiquetas pueden convertirse en realidad. En cuarto lugar, las conductas de los modelos (directivos/as o profesores/as) han de ser ejemplares. En último lugar, tomando en consideración que las conductas de iniciativa personal deben ser prosociales, promover la identificación grupal favorecerá el desarrollo de la iniciativa personal (Lisbona y Frese, 2012).

Complementando el enfoque de la iniciativa personal desde la perspectiva pedagógica, para el diseño del programa que constituye la presente tesis se van a adoptar como referentes los

trabajos de Dewey (1897) y Marina (2010). Ambos autores se enmarcan dentro de la corriente filosófica pragmatista, cuyo principal objeto de estudio es la acción. Algunos de sus presupuestos pedagógicos son aprender haciendo, el antiautoritarismo, la elaboración de proyectos, el conocimiento de los intereses del alumnado, la importancia de la integración escuela-comunidad y el papel del profesorado como dinamizador del proceso educativo.

CAPÍTULO 3. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y MÉTODO

3.1. OBJETIVOS

El estudio persigue tres objetivos principales: 1) Diseñar un programa de intervención para el desarrollo de la iniciativa personal de los/as estudiantes de formación profesional inicial; 2) Implantar el programa en diversos centros educativos; y 3) Evaluar sus efectos tanto en la iniciativa personal como en otro conjunto de variables relacionadas con dicho constructo. Tales variables son la actitud emprendedora, el rendimiento académico, la autoeficacia, las aspiraciones de control y responsabilidad, y la inteligencia emocional.

Como objetivo adicional, se pretende elaborar y validar un instrumento para evaluar la iniciativa personal en el contexto educativo. La ausencia de instrumentos específicos para la medición de este constructo, no sólo en el ámbito de la formación profesional inicial, sino en el ámbito académico en general, nos ha llevado al planteamiento de este segundo objetivo. De hecho, la evaluación del programa diseñado e implementado en el marco de esta tesis se apoya fundamentalmente en dicho instrumento, aunque, como se ha señalado más arriba, también se examina la incidencia del programa en otros constructos que consideramos relevantes.

3.2. HIPÓTESIS

Como hipótesis principal se plantea que tras la implantación del programa de intervención, los/as estudiantes participantes en el mismo incrementarán significativamente su nivel de iniciativa personal. En concreto, se espera que el programa: 1) Mejore la capacidad de autoiniciar el establecimiento y la consecución de los objetivos; 2) Incremente la capacidad de gestionar de manera anticipada los problemas y las oportunidades fomentando la conducta prosocial; y 3) Aumente los niveles de persistencia para superar los obstáculos que se interpongan en la consecución de los objetivos. Además, cabe esperar que la aplicación del programa ejerza una influencia positiva sobre diversas variables relacionadas con la iniciativa personal. En este sentido, se espera que el programa: 4) Estimule la actitud emprendedora del alumnado; 5) Mejore su rendimiento académico; 6) Desarrolle su nivel de autoeficacia; 7) Mejore sus aspiraciones de control y responsabilidad; y 8) Incremente su nivel de inteligencia emocional.

3.3. MÉTODO

3.3.1. Diseño y operativización de las variables

En el estudio se utilizó un diseño cuasi-experimental con grupo de control no equivalente puesto que al trabajar con grupos de clase ya establecidos por los propios centros educativos, no fue posible asignar aleatoriamente los/as estudiantes a los grupos de tratamiento.

Para operativizar las variables que permiten evaluar los efectos del programa se utilizaron varios instrumentos o procedimientos. Tales instrumentos y las variables que miden se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Variables evaluadas e instrumentos o procedimientos utilizados en el estudio

Variable evaluada	Instrumento o procedimiento de evaluación
Iniciativa personal	EMIPAE (elaborado para la presente investigación)
Actitud emprendedora	Escala de actitud emprendedora (Roth y Lacoa, 2009)
Rendimiento académico	Calificaciones académicas obtenidas a lo largo del curso facilitadas por el centro escolar
Autoeficacia	Adaptación española de la Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer, 1996)
Aspiraciones de control y responsabilidad	Adaptación española de la Escala de Aspiraciones de Control y Responsabilidad (Lisbona, Palací y Agulló, 2008)
Inteligencia emocional	Adaptación española para adolescentes (Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka y Aritzeta, 2010) y Adaptación vasca para adolescentes (Gorostiaga, Balluerka, Aritzeta, Haranburu y Alonso-Arbiol, 2011) del <i>Trait Meta-Mood Scale</i>

3.3.2. Muestra

La muestra estuvo compuesta por 160 participantes (83,7% hombres y 16,3% mujeres) de entre 16 y 30 años de edad ($M = 20,60$; $DT = 3,01$), distribuidos en 8 grupos, pertenecientes a 6 centros escolares de formación profesional inicial de la provincia de Gipuzkoa. El 61,9% de los/as participantes trabaja o ha trabajado en alguna ocasión. Los centros fueron seleccionados atendiendo a su especial sensibilidad en lo que concierne a cuestiones relacionadas con la innovación pedagógica. Del conjunto de la muestra, 6 grupos fueron asignados a la condición experimental (119 participantes), mientras que 2 se asignaron a la condición de control (41 participantes). Se trató de que los grupos tuvieran características similares en cuanto a su distribución por edad y sexo.

El estudio contó con el informe favorable de la Comisión de Ética para la Investigación y la Docencia (CEID) de la Universidad del País Vasco. Se solicitó consentimiento informado a los/as directores/as de los centros educativos, a los/as padres/madres y/o tutores/as de los/as participantes menores de edad y a los/as participantes mayores de edad.

3.3.3. Instrumentos de evaluación

A continuación se describen los instrumentos utilizados para la evaluación del programa. A pesar de que la iniciativa personal constituye el constructo clave de la investigación, el instrumento utilizado para su evaluación (EMIPAE) se describe al final del apartado. Esto se debe a que, habiendo sido elaborado para la presente tesis, consideramos que el proceso de elaboración y de validación de sus dos versiones lingüísticas debe describirse de forma más exhaustiva.

3.3.3.1. 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, 1983a; 1983b) 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 (Baron, 2004; Bruyat y Julien, 2001; Phan, 2004; Shane y Venkataraman, 2000).

Dado que fue originariamente creada para su aplicación en la población boliviana, los ítems 1, 3, 4 y 8 han sido modificados con el objeto de facilitar la comprensión por parte de los participantes de la presente investigación. En la tabla 3 se recogen la versión original y la versión utilizada en este estudio (en cursiva las modificaciones realizadas).

Tabla 3. Escala de Actitud Emprendedora. Versión original y versión aplicada en este estudio. Modificaciones en cursiva

Versión original		Versión aplicada en este estudio
1	Me gusta darme retos cuando emprendo un nuevo proyecto	Me gusta <i>ponerme</i> retos cuando emprendo un nuevo proyecto
2	Donde otros ven problemas, yo veo oportunidades	Donde otros ven problemas, yo veo oportunidades
3	Soy bastante curioso, por ello continuamente estoy en búsqueda de descubrimientos	Soy bastante curioso, <i>busco nuevos descubrimientos continuamente</i>
4	Cuando enfrento dificultades, busco soluciones alternativas	Cuando <i>me</i> enfrento a dificultades, busco soluciones alternativas

5	Soy capaz de imaginar cómo se pueden hacer funcionar las cosas	Soy capaz de imaginar cómo se pueden hacer funcionar las cosas
6	Cuando emprendo un proyecto, tengo confianza en poder alcanzar el éxito	Cuando emprendo un proyecto, tengo confianza en poder alcanzar el éxito
7	Apunto a la excelencia en cada cosa que hago	Apunto a la excelencia en cada cosa que hago
8	Intento ser el mejor en mi área de competencia	Intento ser el mejor en mi área de <i>interés</i>
9	Siempre intento aprender lecciones de mis propios errores	Siempre intento aprender lecciones de mis propios errores
10	Todo es posible si creo poder hacerlo	Todo es posible si creo poder hacerlo
11	Puedo imaginar fácilmente muchas maneras de satisfacer una necesidad	Puedo imaginar fácilmente muchas maneras de satisfacer una necesidad
12	Después de un error, soy capaz de levantarme y comenzar nuevamente	Después de un error, soy capaz de levantarme y comenzar nuevamente
13	Estoy siempre dispuesto a emprender nuevos proyectos	Estoy siempre dispuesto a emprender nuevos proyectos
14	No tengo miedo a emprender iniciativas	No tengo miedo a emprender iniciativas
15	Siempre doy lo mejor de mí en todo lo que hago	Siempre doy lo mejor de mí en todo lo que hago

El cuestionario consta de 15 ítems y se administra colectivamente. La tarea que deben realizar los participantes consiste en leer las afirmaciones y valorar el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas en una escala tipo Likert de 4 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = Algo en desacuerdo, 3 = Algo de acuerdo, 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. Los participantes que obtienen una puntuación superior a 45 se categorizan como “Alta actitud emprendedora”. Su tiempo aproximado de aplicación es de 5-10 minutos.

Las propiedades psicométricas del instrumento se estudiaron en una muestra de 304 estudiantes universitarios/as de ambos sexos (38,5% hombres; 61,5% mujeres) con un rango de edad de entre 17 y 47 años ($M = 22,07$; $DT = 4,93$). El punto de partida fue la versión revisada del cuestionario *Am I the entrepreneurial type?* (Gassé, 1983a; 1983b). En el proceso de adaptación al nuevo contexto cultural, Roth y Lacoa decidieron reducir la prueba y centrarla en un solo factor que midiera la actitud emprendedora. El análisis factorial exploratorio permitió identificar 15 ítems que saturaban en el componente de *Actitud emprendedora* en condiciones aceptables (ninguna correlación tuvo valores por debajo de 0,39), confirmando la naturaleza unidimensional del instrumento. La escala con este único factor explicó el 34,22% de la varianza total. En relación a su validez predictiva, la escala presentó correlaciones estadísticamente significativas con los constructos con los que

teóricamente se relaciona. El segmento de la muestra con “Alta actitud emprendedora” ($n = 166$) mostró índices de correlación estadísticamente significativos con *Autoeficacia emocional* ($r = 0,44$), *Egoresiliencia* ($r = 0,37$), *Disposición a la innovación* ($r = 0,43$) y *Valores hacia el cambio* ($r = 0,26$) (Roth y Lacoa, 2009). En una muestra del presente estudio compuesta por 76 participantes, el instrumento modificado presentó un único factor que explicaba el 48,74% de la varianza y un índice de consistencia interna de 0,92.

3.3.3.2. Adaptación española de la Escala de Autoeficacia General (Schwarzer y Jerusalem, 1995)

La Escala de Autoeficacia General (Schwarzer y Jerusalem, 1995) evalúa el sentimiento estable de competencia personal para manejar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes. Fue desarrollada originalmente en alemán y, posteriormente, ha sido adaptada a más de una docena de lenguas y culturas. Existen evidencias sobre su fiabilidad y validez en distintos contextos culturales (Scholz, Gutierrez-Doña, Sud y Schwarzer, 2002), lo que ha favorecido su uso generalizado. Para este estudio se utilizó la adaptación española de Baessler y Schwarzer (1996), cuyas propiedades psicométricas fueron posteriormente contrastadas en un trabajo de Sanjuán et al. (2000).

El cuestionario consta de 10 ítems y se administra colectivamente. La tarea que debe realizar el participante consiste en leer las afirmaciones y valorar el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas en una escala tipo Likert de 10 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo, 10 = Totalmente de acuerdo). Las puntuaciones de los participantes pueden oscilar entre 10 y 100 y se obtienen mediante la suma de la puntuación obtenida en cada uno de los ítems. El tiempo de aplicación aproximado es de 5-10 minutos.

A partir de una muestra de 259 estudiantes universitarios/a españoles/as de ambos sexos (61 hombres y 198 mujeres) con una media de edad de 28,26 años ($DT = 8,8$), Sanjuán et al. (2000) obtuvieron un coeficiente Alfa de 0,87 y una correlación entre dos mitades de 0,88. Por lo que se refiere a su validez predictiva, la escala presentó correlaciones estadísticamente significativas y de magnitud moderada con los constructos con los que teóricamente se relaciona. La puntuación en la Escala de Autoeficacia se asoció positivamente a las medidas de *Personalidad Resistente* ($r = 0,52$) y de *Afrontamiento centrado en la tarea* ($r = 0,48$); y negativamente al *Locus de control interno* ($r = -0,25$) y al *Afrontamiento centrado en la emoción* ($r = -0,39$). Asimismo, presentó una correlación de baja magnitud con la medida de *Reactancia* ($r = 0,11$) y nula con el *Afrontamiento centrado en la evitación* ($r = 0,001$). En los

modelos de regresión utilizados para evaluar su capacidad predictiva tomando el *Afrontamiento* como variable criterio, la *Autoeficacia* demostró ser un buen predictor, explicando el 36 % de la varianza.

3.3.3.3. Adaptación española de la Escala de Aspiraciones de Control y Responsabilidad (Frese et al., 1994)

La Escala de Aspiraciones de Control y Responsabilidad (Frese et al., 1994) evalúa el grado en el que una persona puede: (1) decidir qué tareas lleva a cabo diariamente, (2) establecer la cantidad de trabajo diario a realizar, (3) establecer normas y procedimientos acerca de cómo realizar las tareas, y (4) sentirse responsable de las tareas que realiza. Para este estudio se utilizó la adaptación española de Lisboa, Palací y Agulló (2008).

Dado que la escala fue originariamente creada para su aplicación en el ámbito organizacional, los términos específicos referidos a dicho ámbito en los ítems 2, 4, 5 y 6, han sido sustituidos por términos más propios del ámbito educativo. En la tabla 4 se recogen la versión española y la versión utilizada en este estudio (en cursiva las modificaciones realizadas).

Tabla 4. Versión española de la Escala de Aspiraciones de Control y Responsabilidad, y versión aplicada en este estudio. Modificaciones en cursiva

	Versión española	Versión aplicada en este estudio
1	Hago sólo lo que me piden, así nadie puede reprocharme nada	Hago sólo lo que me piden, así nadie puede reprocharme nada
2	El trabajo es más fácil si me indican siempre la forma de hacerlo	<i>Las tareas</i> son más fáciles si me indican siempre la forma de <i>hacerlas</i>
3	Me gustaría que me dijeran exactamente lo que tengo que hacer, así cometería menos errores	Me gustaría que me dijeran exactamente lo que tengo que hacer, así cometería menos errores
4	Actúo de acuerdo al lema: "yo sigo órdenes, así nadie puede reprochármelo"	Actúo de acuerdo al lema: "yo <i>hago lo que me dicen</i> , así nadie puede reprochármelo"
5	Tengo que pensar en muchas cosas cuando tengo que tomar decisiones, preferiría tener un trabajo rutinario	Tengo que pensar en muchas cosas cuando tengo que tomar decisiones, preferiría tener <i>tareas</i> rutinarias
6	Prefiero tener un/a supervisor/a que me diga exactamente lo que tengo que hacer, así él o ella serán los responsables si algo sale mal	Prefiero tener un/a <i>profesor/a</i> que me diga exactamente lo que tengo que hacer, así él o ella serán los responsables si algo sale mal

La escala consta de 6 ítems y se administra colectivamente. La tarea del participante consiste en leer las afirmaciones e informar del grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas en una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo). Las puntuaciones de los participantes pueden oscilar entre 6 y 30 y se obtienen

mediante la suma de la puntuación obtenida en cada uno de los ítems. El tiempo aproximado de aplicación es de 5 minutos.

Las propiedades psicométricas del instrumento se examinaron en 2 muestras. La primera estuvo constituida por 414 trabajadores/as de ambos sexos (55,08% hombres; 40,60% mujeres) con un rango de edad de entre 17 y 57 años ($M = 31,53$; $DT = 8,46$). La segunda muestra la conformaron 396 trabajadores/as (50,67% hombres; 44,34% mujeres) con un rango de edad de entre 18 y 65 años ($M = 32,27$; $DT = 8,97$). A partir de estas dos muestras, Lisbona, Palací y Agulló (2008) obtuvieron unos coeficientes Alfa de 0,80 para ambas muestras. Los resultados del análisis factorial exploratorio realizados con la primera muestra, confirmaron que todos los ítems saturaban en un solo factor (al igual que en la escala original) que explicaba el 50,79% de la varianza total. El análisis factorial confirmatorio realizado con la segunda muestra, confirmó la estructura factorial de la escala. En relación a su validez predictiva, la escala presentó correlaciones estadísticamente significativas con los constructos con los que teóricamente se relaciona. En ambas muestras, la puntuación en la Escala de Aspiraciones de Control se asoció positivamente a las medidas de *Control* ($r = 0,26$ y $r = 0,30$, respectivamente) y de *Iniciativa personal* ($r = 0,13$ y $r = 0,14$, respectivamente). En una muestra de 76 participantes de nuestro estudio, el instrumento modificado presentó una estructura dimensional unifactorial, con una varianza explicada del 54,08 %. Dicha dimensión mostró un índice de consistencia interna de 0,83.

3.3.3.4. Adaptaciones española y vasca para adolescentes del *Trait Meta-Mood Scale* (Salovey et al., 1995).

La *Trait Meta-Mood Scale* (Salovey et al., 1995) es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales. Concretamente, evalúa las creencias de las personas acerca de sus propias capacidades emocionales e incluye las tres dimensiones clave de la inteligencia emocional: *Atención*, *Claridad* y *Regulación* (descritas en el apartado 2.6). Para este estudio se utilizaron dos adaptaciones de la escala:

- La adaptación española para adolescentes (Salguero et al., 2010).
- La adaptación vasca para adolescentes (Gorostiaga et al., 2011).

Adaptación española para adolescentes del Trait Meta-Mood Scale (Salguero et al., 2010)

Esta adaptación consta de 23 ítems. El participante debe leer las afirmaciones e informar del grado de acuerdo con cada una de ellas en base a una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = Nada de acuerdo; 2 = Algo de acuerdo; 3 = Bastante de acuerdo; 4 = Muy de acuerdo; 5 =

Totalmente de acuerdo). Para obtener una puntuación en cada uno de los factores, se deben sumar los ítems del 1 al 8 para el factor *Atención*, los ítems del 9 al 16 para el factor *Claridad* y del 17 al 23 para el factor *Regulación*. A continuación, se interpretan en relación con las puntuaciones de la tabla 5, donde se muestra el significado de tales puntuaciones para hombres y mujeres (Salguero et al., 2010). Requiere un tiempo aproximado de aplicación de 5-10 minutos y se administra colectivamente.

Tabla 5. Adaptación española para adolescentes del *Trait Meta-Mood Scale*. Puntuaciones de referencia para hombres y mujeres

	Puntuaciones	
	Hombres	Mujeres
Atención	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 16	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 19
	Adecuada atención 17 a 28	Adecuada atención 20 a 31
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 29	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 32
Claridad	Debe mejorar su claridad < 18	Debe mejorar su claridad < 17
	Adecuada claridad 19 a 30	Adecuada claridad 18 a 30
	Excelente claridad > 31	Excelente claridad > 31
Regulación	Debe mejorar su regulación < 15	Debe mejorar su regulación < 15
	Adecuada regulación 16 a 28	Adecuada regulación 16 a 27
	Excelente regulación > 29	Excelente regulación > 28

Las propiedades psicométricas de la adaptación española del *Trait Meta-Mood Scale* se han estudiado en una muestra de 1497 adolescentes (657 hombres y 840 mujeres) de entre 12 y 17 años de edad ($M = 14,42$; $DT = 1,56$). El análisis factorial confirmatorio corroboró el modelo de 3 dimensiones de la escala original (Salovey et al., 1995). Todos los ítems presentaron una carga factorial superior a 0,35, salvo el ítem 23 (“Tengo mucha energía cuando me siento feliz”), que fue posteriormente eliminado. El análisis de la consistencia interna de la versión

de 23 ítems reveló valores Alfa satisfactorios para las 3 dimensiones ($\alpha_{\text{Atención}} = 0,84$; $\alpha_{\text{Claridad}} = 0,82$; $\alpha_{\text{Regulación}} = 0,81$). Las correlaciones entre las 3 subescalas siguieron la dirección esperada, con correlaciones de mayor magnitud entre *Atención* y *Claridad* ($r = 0,38$) y entre *Claridad* y *Regulación* ($r = 0,38$). Para analizar la validez discriminante del instrumento, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson entre las puntuaciones de las dimensiones del *Trait Meta-Mood Scale* y del *Big-Five Inventory-44* (BFI-44; Benet-Martínez y John, 1998). Como era de esperar, no se obtuvieron correlaciones sustanciales (entre $r = 0,07$ y $r = 0,24$), lo que puso de manifiesto que ambos instrumentos evaluaban distintos constructos (Salguero et al., 2010).

Con respecto a las relaciones entre las dimensiones del TMMS-23 y el género y la edad, y en consonancia con estudios previos (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008; Thayer, Rossy, Ruiz-Padial y Johnsen, 2003), los resultados confirmaron que las chicas presentaban una mayor tendencia que los chicos a atender a sus emociones, y que esa diferencia era más pronunciada a medida que aumentaba la edad de los/as adolescentes.

Adaptación vasca para adolescentes del Trait Meta-Mood Scale (Gorostiaga et al., 2011)

Esta adaptación también consta de 23 ítems. Su modo de aplicación y de obtención de las puntuaciones es el mismo que para la adaptación española (Salguero et al., 2010). En la tabla 6 se muestra el significado de las puntuaciones obtenidas para hombres y mujeres (Gorostiaga et al., 2011).

Tabla 6. Adaptación vasca para adolescentes del *Trait Meta-Mood Scale*. Puntuaciones de referencia para hombres y mujeres

	Puntuaciones	
	Hombres	Mujeres
Atención	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 19	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 22
	Adecuada atención 20 a 29	Adecuada atención 23 a 32
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 30	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 33
Claridad	Debe mejorar su claridad < 21	Debe mejorar su claridad < 19
	Adecuada claridad 22 a 31	Adecuada claridad 20 a 30

	Excelente claridad > 32	Excelente claridad > 31
Regulación	Debe mejorar su regulación < 18	Debe mejorar su regulación < 16
	Adecuada regulación 19 a 28	Adecuada regulación 17 a 27
	Excelente regulación > 29	Excelente regulación > 28

Las propiedades psicométricas de la adaptación vasca del *Trait Meta-Mood Scale* se han estudiado en una muestra de 1038 adolescentes (526 hombres y 512 mujeres) de entre 13 y 19 años de edad ($M = 16,22$; $DT = 1,52$). El análisis factorial confirmatorio corroboró el modelo de 3 dimensiones de la escala original (Salovey et al., 1995). El análisis de la consistencia interna de la escala reveló valores Alfa satisfactorios para las 3 dimensiones ($\alpha_{\text{Atención}} = 0,84$; $\alpha_{\text{Claridad}} = 0,80$; $\alpha_{\text{Regulación}} = 0,82$). Asimismo, el análisis de la estabilidad temporal, evaluada mediante el procedimiento test-retest, con un intervalo de 4 semanas, presentó índices de correlación adecuados para las 3 dimensiones ($r_{\text{Atención}} = 0,73$; $r_{\text{Claridad}} = 0,68$; $r_{\text{Regulación}} = 0,68$). Por otra parte, las 3 subescalas correlacionaron según lo esperado, con bajas correlaciones entre *Claridad* y *Regulación* ($r = 0,33$), y entre *Atención* y *Claridad* ($r = 0,20$), y sin apenas correlación entre *Atención* y *Regulación* ($r = 0,08$) (Gorostiaga et al., 2011).

Para analizar la validez convergente del instrumento, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson entre las puntuaciones de las dimensiones de la versión vasca del TMMS-23 y del *Schutte Self-Report Inventory* (SSREI; Schutte et al., 1998). En línea con otros estudios (Ferrandiz et al., 2006; Schutte et al., 1998), la dimensión de *Atención* del TMMS correlacionó moderadamente con la subescala *Evaluación y expresión de las emociones* ($r = 0,41$) del SSREI, y las dimensiones de *Claridad* y *Regulación* del TMMS mostraron una correlación media con las subescalas *Uso de las emociones* ($r = 0,34$ y $r = 0,48$, respectivamente) y *Regulación de las emociones* ($r = 0,47$ y $r = 0,39$, respectivamente) del SSREI. La dimensión de *Atención* (TMMS) fue la que mostró una menor correlación con las subescalas *Uso de las emociones* ($r = 0,29$) y *Regulación de las emociones* ($r = 0,25$) (SSREI) (Gorostiaga et al., 2011).

Con el objeto de recabar evidencias de validez externa de la escala, Gorostiaga et al. (2011) analizaron las relaciones que presentaban las dimensiones de la versión vasca del TMMS-23

con el *Autoconcepto Forma 5* (AF-5; García y Musitu, 1999), el género y la edad. Como era de esperar y tal y como se muestra en la tabla 7, las comparaciones entre medias llevadas a cabo mediante la *t* de Student revelaron que los/as adolescentes con “Alto autoconcepto social” (por encima del percentil 70 en las puntuaciones obtenidas en la dimensión social del AF-5) obtuvieron puntuaciones más altas que los adolescentes con “Bajo autoconcepto social” (por debajo del percentil 30 en las puntuaciones obtenidas en la dimensión social del AF-5) en las 3 dimensiones del TMMS-23. Por otra parte, la comparación entre los/as adolescentes con “Alto autoconcepto emocional” (por encima del percentil 70 en las puntuaciones obtenidas en la dimensión emocional del AF-5) y “Bajo autoconcepto emocional” (por debajo del percentil 30 en las puntuaciones obtenidas en la dimensión emocional del AF-5) en las 3 dimensiones del TMMS-23, presentó resultados concordantes con los de estudios previos (Augusto-Landa y López-Zafra, 2010; Augusto-Landa, López-Zafra, Aguilar-Luzón, Salguero de Ugarte, 2009). Tal y como se muestra en la tabla 8, los/as adolescentes con “Bajo autoconcepto emocional” obtuvieron puntuaciones más altas que aquellos/as con “Alto autoconcepto emocional” en *Atención*, y más bajas en *Claridad* y *Regulación*.

Tabla 7. Puntuaciones medias, Desviaciones típicas, valores *t* de Student y valores *d* de Cohen para la comparación de participantes con alto o bajo autoconcepto social en *Atención*, *Claridad* y *Regulación*

	Autoconcepto social						
	Alto		Bajo		<i>t</i> de Student	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	Media	<i>D.T.</i>	Media	<i>D.T.</i>			
Atención	26,78	5,5	25,07	5,51	3,95	0,0001	0,32
Claridad	27,07	5,63	24,53	4,98	6,11	0,0001	0,49
Regulación	24,62	5,08	21,3	4,92	8,43	0,0001	0,67

Tabla 8. Puntuaciones medias, Desviaciones típicas, valores *t* de Student y valores *d* de Cohen para la comparación de participantes con alto o bajo autoconcepto emocional en *Atención*, *Claridad* y *Regulación*

	Autoconcepto emocional						
	Alto		Bajo		<i>t</i> de Student	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	Media	<i>D.T.</i>	Media	<i>D.T.</i>			
Atención	25,05	5,83	27,02	5,19	4,54	0,0001	0,36
Claridad	27,3	5,45	24,21	5,2	7,37	0,0001	0,6
Regulación	23,58	5,22	22,15	5,22	3,48	0,001	0,28

En cuanto a la relación entre las dimensiones del TMMS-23 y el género y la edad, los resultados confirmaron aquellos obtenidos con adolescentes españoles/as (Salguero et al., 2010), evidenciando que las chicas presentaban una mayor tendencia que los chicos a prestar atención a sus emociones, y que esa diferencia era más pronunciada a medida que aumentaba la edad de los/as adolescentes.

3.3.3.5. Escala para la Medición de la Iniciativa Personal en el Ámbito Educativo (EMIPAE)

El instrumento que se va a utilizar para medir la iniciativa personal es la Escala para la Medición de la Iniciativa Personal en el Ámbito Educativo (EMIPAE) elaborado, tanto en castellano como en euskera, en el marco de la presente tesis. A continuación, pasamos a describir el proceso de elaboración del EMIPAE en base a las fases descritas por Carretero y Pérez (2005, 2007) y por Balluerka, Gorostiaga, Alonso-Arbiol y Haranburu (2007).

3.3.3.5.1. Justificación de la elaboración del instrumento

Como ya se ha señalado en capítulos anteriores, la iniciativa personal ha adquirido en los últimos 10-15 años una gran importancia, especialmente en dos importantes ámbitos de la sociedad. En el ámbito educativo, dentro del marco europeo de las competencias clave para el aprendizaje permanente, los sistemas educativos español y vasco han incluido la iniciativa personal en sus principales ordenaciones (Ley Orgánica de Educación y Ordenación del Sistema Educativo Vasco, respectivamente). En el ámbito laboral, numerosos estudios sugieren que el desarrollo de la iniciativa personal influye positivamente tanto en los individuos como en las organizaciones, mejorando, entre otras cosas, la empleabilidad de los primeros (Lantz y Anderson, 2009) y la rentabilidad de las segundas (Baer y Frese, 2003). En un futuro próximo, tomando en consideración el marco estratégico para la cooperación europea en el contexto de la educación y de la formación 2020 (Consejo de la Unión Europea, 2009), así como las previsiones poco optimistas en cuanto al crecimiento económico en el estado español, es más que probable que la iniciativa personal adquiera todavía una mayor relevancia (Lisbona y Frese, 2012). Desde esta perspectiva, consideramos que dotar a la sociedad de instrumentos de medida para la evaluación de la iniciativa personal constituye una importante contribución.

En el marco del presente estudio, frente a la necesidad de evaluar el impacto de nuestro programa, procedimos a la correspondiente revisión de la literatura científica, constatando la existencia de una controversia en torno a la utilización de entrevistas o cuestionarios para la medición de la iniciativa personal (Crant, 2000). Atendiendo a los estudios existentes (Lantz, 2008) y considerando que la aplicación de entrevistas en el ámbito educativo resultaría excesivamente costosa, decidimos que el instrumento para la evaluación de nuestro programa fuese un cuestionario. Los instrumentos para la evaluación de la iniciativa personal que hemos encontrado en la revisión de la literatura ya han sido descritos en el apartado 2.7 (Instrumentos para evaluar la iniciativa personal). No obstante, ninguno de dichos instrumentos evalúa de forma válida y precisa la iniciativa personal de los/as estudiantes en el contexto académico, por lo que hemos procedido a la elaboración de un nuevo instrumento: la Escala para la Medición de la Iniciativa Personal en el Ámbito Educativo (EMIPAE), tanto en castellano como en euskera.

3.3.3.5.2. Delimitación conceptual del constructo a evaluar

Dado que en el capítulo 2 (Fundamentación teórica) ya se ha realizado la delimitación conceptual de la iniciativa personal, no vamos a incidir nuevamente en este aspecto. No obstante, en la tabla 9 se recoge la definición semántica (Lord y Novick, 1968) del constructo. En cuanto a su definición sintáctica (Lord y Novick, 1968), el conjunto de relaciones esperadas entre la iniciativa personal y otros constructos se ha descrito en el apartado 2.6 (Constructos relacionados con la iniciativa personal). A este respecto, cabe señalar que aunque no tenemos constancia de investigaciones que examinen la relación entre la iniciativa personal y la responsabilidad (como rasgo de personalidad), dicha variable también va a ser considerada en este estudio. De hecho, el sentimiento de responsabilidad sobre las tareas y los objetivos es una constante en el modelo de antecedentes y consecuencias de la iniciativa personal (Frese y Fay, 2001), por lo que cabe esperar que la iniciativa personal se relacione positivamente con la responsabilidad.

Tabla 9. Definición semántica de la iniciativa personal

INICIATIVA PERSONAL		La iniciativa personal se conceptualiza como un conjunto de comportamientos que caracteriza a las personas autoiniciadoras, proactivas y persistentes a la hora de superar las dificultades que emergen en la consecución de los objetivos (Frese, 2001; Frese y Fay, 2001; Frese et al., 1996; Frese et al., 1997)
Dimensiones	Autoinicio	El autoinicio implica que es uno/a mismo/a quien decide hacer algo, sin recibir ningún tipo de orden o de instrucción explícita. Uno/a mismo/a establece sus propios objetivos y se responsabiliza de ellos (Frese, 2001; Frese y Fay, 2001)
		La proactividad supone que la persona detecta los problemas y las oportunidades de forma anticipada, desarrollando estrategias para afrontar los problemas y aprovechar las

Proactividad	oportunidades antes de que ocurran. Implica visión a largo plazo y búsqueda activa de feedback (Frese, 2001; Frese y Fay, 2001)
Persistencia	La persistencia se refiere a la obstinación en la consecución de los objetivos auto-iniciados, a la continuación de la acción a pesar de las dificultades y a la firme voluntad de seguir avanzando (Frese, 2001; Frese y Fay, 2001; Frohman, 1997)
Conducta prosocial	Las conductas que carecen de una orientación prosocial no pueden constituir iniciativa personal. A veces, las personas adoptan iniciativas que son beneficiosas para sí mismas, pero no para su grupo de pertenencia o entorno más próximo. Para ser considerada iniciativa personal, una conducta autoiniciada debe beneficiar no solo al propio sujeto, sino también a su grupo de pertenencia o entorno más próximo (Frese y Fay, 2001; Lisbona y Frese, 2012)

3.3.3.5.3. Elaboración de los ítems y evaluación por parte de expertos

Atendiendo al modelo teórico de la iniciativa personal de Frese y Fay (2001), descrito en el capítulo 2 (Fundamentación teórica), a la definición semántica del constructo (tabla 9) y a los elementos que se propusieron en la tabla de especificaciones (tabla 10), se formularon 35 ítems iniciales derivados de las 4 dimensiones de la iniciativa personal. Así, se elaboraron 16 ítems a partir de la dimensión de autoinicio; 6 ítems a partir de la dimensión de proactividad, 7 ítems a partir de la dimensión de persistencia y 6 ítems a partir de la dimensión de conducta prosocial. Del total de ítems, 20 se redactaron en sentido positivo, es decir, un mayor acuerdo con el ítem indicaría mayor nivel de iniciativa personal y, el resto, en sentido inverso. En las tablas 11 y 12 se presentan los 35 ítems en su versión en castellano y en euskera, respectivamente.

Tabla 10. Tabla de especificaciones para la formulación de los ítems iniciales del EMIPAE

<i>Constructo a evaluar</i>	Iniciativa personal
<i>Tipo de cuestionario</i>	Auto-informe
<i>Colectivo al que se destina</i>	Estudiantes
<i>Edad</i>	Entre 18 y 30 años
<i>Idioma</i>	Castellano y Euskera
<i>Tipo de redacción de los ítems</i>	Breves, sencillos y fácilmente comprensibles para estudiantes de distintos niveles culturales
<i>Número final de ítems</i>	Entre 15 y 20
<i>Número de ítems de partida</i>	Entre 35 y 40
<i>Sentido de los ítems</i>	Aproximadamente la mitad de los ítems deberán estar formulados en sentido positivo y la otra mitad en sentido negativo
<i>Número de opciones de</i>	Cuatro opciones de respuesta: 4 = Totalmente de acuerdo; 3 =

<i>respuesta</i>	Bastante de acuerdo; 2 = Bastante en desacuerdo; 1 = Totalmente en desacuerdo
<i>Tiempo para la evaluación</i>	10 Minutos aproximadamente
<i>Tipo de aplicación</i>	Individual y colectiva
<i>Ejemplos</i>	“Soy especialmente bueno/a llevando a la práctica las ideas que se me ocurren” “Me cuesta tomar la iniciativa en el aula, prefiero que la tomen los/as demás”

Tabla 11. Ítems iniciales del EMIPAE. Versión en castellano

	Número	Sentido	Dimensión
Soy especialmente bueno/a llevando a la práctica las ideas que se me ocurren en el aula/taller/laboratorio	1	+	1
Prefiero que los/as profesores/as me digan exactamente lo que tengo que hacer; así, cometo menos errores	2	-	1
Estoy convencido/a de que puedo conseguir los objetivos del Ciclo/Curso	3	+	1
Me cuesta tomar la iniciativa en el aula/taller/laboratorio; prefiero que la tomen los/as demás	4	-	2
Estoy dispuesto/a a compartir mis experiencias y conocimientos con mis profesores/as y compañeros/as	5	+	4
Si las cosas no me salen como espero en los diferentes Módulos/Proyectos/Asignaturas, suelo tener un plan alternativo	6	+	2
Yo soy el/la responsable de mis propias decisiones y acciones en el aula/taller/laboratorio	7	+	2
A veces me esfuerzo y trabajo duro en el aula/taller/laboratorio, sin esperar una recompensa a cambio	8	+	1
Hago sólo lo que los/as profesores/as me piden; así, nadie puede reprocharme nada	9	-	1
Para mí, estudiar este Ciclo/Curso carece de sentido	10	-	4
A veces establezco mis propios planes alternativos para la consecución de los objetivos de los Módulos/Proyectos/Asignaturas	11	+	1
Tengo los recursos suficientes (conocimientos, habilidades, experiencia...) para conseguir los objetivos del Ciclo/Curso	12	+	1
Cuando estoy realizando alguna tarea en el aula/taller/laboratorio y cometo un error o me encuentro con alguna dificultad, me cuesta volver a retomar el hilo de lo que estaba haciendo	13	-	3
Prefiero que los/as profesores/as me digan exactamente lo que tengo que hacer; así, ellos/as serán los/as responsables si algo sale mal	14	-	1
Si obtengo malos resultados en algún Módulo/Proyecto/Asignatura, la culpa es mía	15	+	3
La que proponen los/as profesores/as es la única manera de alcanzar los objetivos de los Módulos/Proyectos/Asignaturas	16	-	1
Estoy dispuesto/a a participar activamente en la planificación y el desarrollo de las distintas actividades del aula/taller/laboratorio	17	+	4

Siempre trato de llevar a la práctica las ideas que se me ocurren en el aula/taller/laboratorio	18	+	1
Cuando algo me va mal en el aula/taller/laboratorio, busco una solución inmediatamente	19	+	1
Tengo claro cuáles son los objetivos del Ciclo/Curso	20	+	1
Los objetivos a largo plazo de los Módulos/Proyectos/Asignaturas no me interesan, lo importante es el día a día	21	-	2
Estudiar este Ciclo/Curso me ayudará a conseguir mis objetivos	22	+	4
Pienso en las oportunidades que me puede ofrecer estudiar este Ciclo/Curso y me preparo para aprovecharlas	23	+	2
Tengo mis propios objetivos con respecto a este Ciclo/Curso	24	+	1
Me molestan los cambios en el aula/taller/laboratorio; prefiero que las cosas sigan como están	25	-	3
Nunca busco información adicional; la información que proporcionan los/as profesores/as con respecto a los diferentes Módulos/Proyectos/Asignaturas es más que suficiente	26	-	1
Cuando empiezo a no entender los contenidos de algún Módulo/Proyecto/Asignatura, me desespero y abandono	27	-	3
Estoy dispuesto/a a aprender de las experiencias y conocimientos de mis profesores/as y compañeros/as	28	+	4
En la consecución de los objetivos de los Módulos/Proyectos/Asignaturas, me preocupo por saber si voy bien o mal encaminado/a (por ejemplo, preguntando a los/as profesores/as y/o a los/as compañeros/as)	29	+	1
Cuando tengo que pensar en muchas cosas para tomar una decisión en algún Módulo/Proyecto/Asignatura, suelo decidir rápidamente y sin pensarlo mucho	30	-	3
Que consiga o no los objetivos de este Ciclo/Curso, depende de mí	31	+	1
Cuando empiezo a cometer errores en algún Módulo/Proyecto/Asignatura, me desespero y abandono	32	-	3
Me disgusta tener que estudiar este Ciclo/Curso	33	-	4
Identifico y analizo los problemas que puedo tener en los Módulos/Proyectos/Asignaturas antes de que ocurran; así, cuando llegan ya sé como resolverlos	34	+	2
Los problemas y las dificultades en el aula/taller/laboratorio me desmotivan	35	-	3

Tabla 12. Ítems iniciales del EMIPAE. Versión en euskera

	Número	Sentido	Dimensión
Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian bururaten zaizkidan ideiak praktikara eramaten bereziki ona naiz	1	+	1
Nahiago dut irakasleak zer egin behar dudan zehazki esatea; horrela akats gutxiago egiten ditut	2	-	1
Zikloaren/Ikasturtearen helburuak lortu ditzakedala ziur nago	3	+	1
Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian inizatiba hartzea kostatu egiten zait; besteek hartzea nahiago dut	4	-	2
Nire esperientzia eta ezagutzak irakasle eta gelakideekin partekatzeko prest nago	5	+	4

Modulu/Proiektu/Ikasgai ezberdinetan gauzak ez bazaizkit espero bezala ateratzen, ordezeko planen bat izaten dut	6	+	2
Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian ni naiz nire erabaki eta ekintzen arduraduna	7	+	2
Batzuetan ikasgelan/tailerrean/laborategian asko ahalegindu eta gogor lan egiten dut, trukean inolako ordainsaririk espero izan gabe	8	+	1
Irakasleek esaten didatena egiten dut soilik, horrela ezin dit inork ezer leporatu	9	-	1
Niretzat ziklo/ikasturte hau ikasteak ez dauka zentzurik	10	-	4
Batzuetan moduluen/proiektuen/ikasgaien helburuak lortzeko nire ordezeko planak finkatzen ditut	11	+	1
Zikloaren/Ikasturtearen helburuak lortzeko adina baliabide (ezagutzak, trebeziak, esperientzia...) badauzkat	12	+	1
Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian zereginen batean ari naizela akatsen bat egin edo zailtasunen batekin topatzen banaiz, egiten ari nintzenarekin jarraitzea kostatzen da	13	-	3
Nahiago dut irakasleek zer egin behar dutan zehazki esatea; horrela, zerbait gaizki ateratzen bada, beraiek dira arduradunak	14	-	1
Modulu/Proiektu/Ikaskairen batean emaitza txarrak ateratzen baditut, errua nirea da	15	+	3
Irakasleek proposatzen dutena da moduloen/proiektuen/ikasgaien helburuak lortzeko bide bakarra	16	-	1
Ikasgelako/Tailerreko/Laborategiko jarduera ezberdinen plangintza eta garapenean gogotsu parte hartzeko prest nago	17	+	4
Beti saiatzen naiz ikasgelan/tailerrean/laborategian bururatzen zaizkidan ideiak praktikara eramaten	18	+	1
Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian zerbait gaizki doanean, irtenbide bat bilatzen dut berehala	19	+	1
Zikloaren/Ikasturtearen helburuak garbi dauzkat	20	+	1
Moduluen/Proiektuen/Ikaskairen epe luzerako helburuak ez zaizkit interesatzen; garrantzitsuena egunez egunekoa da	21	-	2
Ziklo/Ikasturte hau ikasteak nire helburuak lortzen lagunduko dit	22	+	4
Ziklo/Ikasturte hau ikasteak etorkizunean eskaini diezazkizkiden aukeretan pentsatzen dut eta iristen direnean etekina ateratzeko prestatzen naiz	23	+	2
Ziklo/Ikasturte honekiko nire helburuak ditut	24	+	1
Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian ematen diren aldaketak ez ditut gogoko; nahiago dut gauzak bere horretan jarraitzea	25	-	3
Ez dut inoiz informazio gehigarria bilatzen; modulu/proiektu/ikasgai ezberdinetan irakasleek ematen duten informazioa nahikoa izaten da	26	-	1
Modulu/Proiektu/Ikaskairen baten edukinak ulertzen ez ditudanean desesperatu egiten naiz eta etsi egiten dut	27	-	3
Nire irakasle eta gelakideen ezagutza eta esperientzietatik ikasteko prest nago	28	+	4
Moduluen/Proiektuen/Ikaskairen helburuen lorpenean ondo edo gaizki bideratua noala jakiteaz arduratzen naiz (adibidez, irakasle edota gelakideei galdetuz)	29	+	1
Modulu/Proiektu/Ikaskairen batean erabaki bat hartzeko gauza askotan pentsatu beharra daukadanean, azkar eta asko pentsatu gabe hartzen dut erabakia	30	-	3
Zikloaren/Ikasturtearen helburuak lortu edo ez, nire esku dago	31	+	1
Modulu/Proiektu/Ikaskairen batean akatsak egiten hasten naizenean desesperatu egiten naiz eta etsi egiten dut	32	-	3
Ziklo/Ikasturte hau ikasi beharrak nazkatu egiten nau	33	-	4

Modulu/Proiektu/Ikasgai ezberdinetan izan ditzakedan arazoak aurrez identifikatu eta aztertzen ditut; horrela, iristen direnean badakit nola jokatu	34	+	2
Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian ematen diren arazo eta zailtasunak desmotibatu egiten naute	35	-	3

Una vez construida la batería inicial de ítems en ambas lenguas, con el propósito de proporcionar evidencias de que dichos ítems eran relevantes para la iniciativa personal y representaban adecuadamente a cada una de sus dimensiones, se procedió a su evaluación por parte de dos grupos de jueces expertos/as. El grupo de expertos/as que evaluó la versión en castellano de los ítems estuvo compuesto por 10 profesores/as, 2 directores de centro y 2 expertos en innovación y emprendizaje. Por su parte, el grupo de expertos/as que evaluó la versión en euskera de los ítems estuvo compuesto por 8 profesores/as, 2 directores de centro y 2 expertos en innovación y emprendizaje. En los Anexos 1 y 2 se presentan los cuestionarios utilizados para la evaluación de expertos/as en su versión en castellano y en euskera. Asimismo, en la tabla 13 se presentan las medias de las puntuaciones en adecuación asignadas por los/as expertos/as a cada uno de los ítems, así como el porcentaje de asignación correcta de cada uno de los ítems a su correspondiente dimensión.

Tabla 13. Puntuaciones medias en adecuación y porcentajes de asignación correcta de los ítems por parte de los/as jueces expertos/as. Versión en castellano y en euskera del EMIPAE

Ítem	Versión en castellano		Versión en euskera	
	Puntuación media (de 1 a 4)	Porcentaje de asignación correcta	Puntuación media (de 1 a 4)	Porcentaje de asignación correcta
1	3,6	50	3,3	75
2	2,9	54	3,3	70
3	2,6	21	2,8	0
4	3,2	8	3,3	0
5	3,1	86	3,1	100
6	3,1	50	3,3	42
7	3,4	15	3,3	9
8	2,9	36	2,7	25
9	3,4	50	3,6	80
10	2,4	38	2,1	33
11	3,2	38	3,2	17
12	2,6	8	2,9	17
13	2,9	69	3,3	100

14	3,1	67	3,6	90
15	2,7	46	2,3	0
16	2,9	38	2,8	50
17	3,8	57	3,6	67
18	3,6	69	3,4	75
19	3,6	36	3,6	25
20	2,7	31	2,8	17
21	2,6	15	2,3	50
22	3,3	13	3,0	9
23	3,7	64	3,0	45
24	3,0	43	3,1	50
25	2,7	85	3,0	50
26	3,1	31	3,4	80
27	3,1	77	3,3	90
28	3,4	79	3,3	100
29	3,1	8	3,0	25
30	2,9	7	2,5	27
31	3,1	43	2,9	17
32	3,1	92	3,3	90
33	2,6	38	2,2	30
34	3,6	79	2,9	83
35	3,0	85	2,8	75

Aunque el porcentaje de asignación correcta de algunos de los ítems no fue muy alto, las valoraciones medias en adecuación fueron elevadas para prácticamente todos los ítems en ambas versiones lingüísticas, por lo que en esta fase se decidió no modificar ni eliminar ningún ítem. Los ítems con valoraciones medias más bajas eran ítem inversos y se decidió no eliminarlos porque en los cuestionarios es recomendable la utilización de proposiciones positivas y negativas para evitar sesgos de aquiescencia (tendencia a estar de acuerdo con el enunciado de un ítem, independientemente de su contenido) y afirmación (expresar las respuestas que el/la participante cree que el/la investigador/a desea recibir) (Martínez Arias, Hernández Lloreda y Hernández Lloreda, 2006).

3.3.3.5.4. Fase piloto

Tras la consulta a expertos/as, se procedió a llevar a cabo un estudio piloto con ambas versiones lingüísticas del cuestionario. En el estudio piloto de la versión en castellano

participaron 42 estudiantes de Ingeniería en Alternancia (35 hombres y 7 mujeres), con un rango de edad comprendido entre los 21 y los 36 años ($M = 24,1$; $DT = 2,8$). Por su parte, la versión en euskera fue administrada a 44 estudiantes de Ingeniería en Alternancia (41 hombres y 3 mujeres), con un rango de edad comprendido entre los 21 y los 39 años ($M = 25,1$; $DT = 4,3$).

Junto a la administración del instrumento, para lo que se utilizó un formato de respuesta tipo Likert de 4 opciones (4 = Totalmente de acuerdo, 3 = Bastante de acuerdo, 2 = Bastante en desacuerdo y 1 = Totalmente en desacuerdo), se incluyeron preguntas relativas a la complejidad de los ítems, a su dificultad de comprensión y a la adecuación de la escala de medida.

Por otra parte, se calcularon la puntuación media, la desviación típica y la correlación ajustada ítem – escala de cada uno de los ítems. El cálculo de dicha correlación nos pareció más adecuado que el de la correlación ítem-dimensión porque la consulta de expertos/as indicaba que existían algunas dudas con respecto a la asignación de los ítems iniciales a las dimensiones.

A partir de los análisis cuantitativos y cualitativos derivados de este estudio piloto se tomaron una serie de decisiones. Tales decisiones se adoptaron conjuntamente para ambas versiones lingüísticas del cuestionario. En primer lugar, se decidió eliminar los ítems con una correlación ítem-total ajustada inferior a 0,30 en ambas lenguas, a excepción de aquellos ítems que en la fase de consulta a expertos/as presentaron una media alta en adecuación para medir el constructo (superior a 3). Consideramos que las correlaciones ítem-escala debían ser interpretadas con mucha cautela debido al reducido tamaño muestral utilizado en el estudio piloto en ambas versiones lingüísticas y al hecho de que el instrumento, en esta fase, aún no era definitivo y, por lo tanto, podría incluir ítems no adecuados que podrían distorsionar tales correlaciones. Por ello, se tuvo en cuenta el criterio de los/as expertos/as. Así, partiendo de dichos criterios, se eliminaron 10 ítems: 2, 3, 12, 15, 16, 20, 21, 30, 31 y 35. Por otra parte, se reformularon otros 10 ítems debido a problemas de comprensión detectados en el estudio piloto. Tales ítems fueron los siguientes: 6, 8, 10, 11, 17, 18, 19, 25, 26 y 29. Finalmente, se decidió modificar la escala de respuesta inicial de 4 opciones por una escala Likert de 5 puntos que oscilan entre 1 = Totalmente en desacuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo. Esta modificación respondió a las solicitudes de los participantes que veían necesario un punto central en la escala.

Los cuestionarios derivados de la fase piloto se presentan en las tablas 14 y 15, para la versión en castellano y en euskera, respectivamente.

Tabla 14. Ítems derivados de la fase piloto. Versión en castellano del EMIPAE

	Numeración original	Nueva numeración	Sentido
Soy especialmente bueno/a llevando a la práctica las ideas que se me ocurren en el aula/taller/laboratorio	1	1	+
Me cuesta tomar la iniciativa en el aula/taller/laboratorio; prefiero que la tomen los/as demás	4	2	-
Estoy dispuesto/a a compartir mis experiencias y conocimientos con mis profesores/as y compañeros/as	5	3	+
Suelo tener un "plan B" por si las cosas no me salen como espero en los diferentes Módulos/Proyectos/Asignaturas	6	4	+
Yo soy el/la responsable de mis propias decisiones y acciones en el aula/taller/laboratorio	7	5	+
Suelo participar activamente en el aula/taller/laboratorio, aunque no obtenga una recompensa a cambio	8	6	+
Hago sólo lo que los/as profesores/as me piden; así, nadie puede reprocharme nada	9	7	-
Para mí, estudiar este Ciclo/Curso no tiene ningún sentido	10	8	-
Suelo establecer mis propios planes alternativos para la consecución de los objetivos de los Módulos/Proyectos/Asignaturas	11	9	+
Cuando estoy realizando alguna tarea en el aula/taller/laboratorio y cometo un error o me encuentro con alguna dificultad, me cuesta volver a retomar el hilo de lo que estaba haciendo	13	10	-
Prefiero que los/as profesores/as me digan exactamente lo que tengo que hacer; así, ellos/as serán los/as responsables si algo sale mal	14	11	-
Estoy dispuesto/a a participar junto con mis compañeros en la planificación y el desarrollo de las distintas actividades del aula/taller/laboratorio	17	12	+
Suelo tratar de llevar a la práctica las ideas que se me ocurren en el aula/taller/laboratorio	18	13	+
Cuando algo me va mal en el aula/taller/laboratorio, suelo buscar una solución	19	14	+
Estudiar este Ciclo/Curso me ayudará a conseguir mis objetivos	22	15	+
Pienso en las oportunidades que me puede ofrecer estudiar este Ciclo/Curso y me preparo para aprovecharlas	23	16	+
Tengo mis propios objetivos con respecto a este Ciclo/Curso	24	17	+
Cuando me encuentro con cambios y/o dificultades en el aula/taller/laboratorio mi nivel de esfuerzo disminuye	25	18	-
No suelo buscar información adicional; la información que proporcionan los/as profesores/as con respecto a los diferentes Módulos/Proyectos/Asignaturas es más que suficiente	26	19	-

Cuando empiezo a no entender los contenidos de algún Módulo/Proyecto/Asignatura, me desespero y abandono	27	20	-
Estoy dispuesto/a a aprender de las experiencias y conocimientos de mis profesores/as y compañeros/as	28	21	+
En el desarrollo de los módulos/proyectos/asignaturas, suelo preguntar a los/as profesores/as si voy bien o mal encaminado	29	22	+
Cuando empiezo a cometer errores en algún Módulo/Proyecto/Asignatura, me desespero y abandono	32	23	-
Me disgusta tener que estudiar este Ciclo/Curso	33	24	-
Identifico y analizo los problemas que puedo tener en los Módulos/Proyectos/Asignaturas antes de que ocurran; así, cuando llegan ya sé como resolverlos	34	25	+

Tabla 15. Ítems derivados de la fase piloto. Versión en euskera del EMIPAE

	Numeración original	Nueva numeración	Sentido
Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian bururatzen zaizkidan ideiak praktikara eramaten bereziki ona naiz	1	1	+
Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian inizatiba hartzea kostatu egiten zait; besteek hartzea nahiago dut	4	2	-
Nire esperientzia eta ezagutzak irakasle eta gelakideekin partekatzeko prest nago	5	3	+
Modulu/Proiektu/Ikaskai ezberdinetan gauzak ez bazaizkit espero bezala ateratzen, "B plan" bat izaten dut	6	4	+
Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian ni naiz nire erabaki eta ekintzen arduraduna	7	5	+
Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian gogotsu parte hartzen dut, trukean inolako ordainsaririk jasotzen ez badut ere	8	6	+
Irakasleek esaten didatena egiten dut soilik, horrela ezin dit inork ezer leporatu	9	7	-
Niretzat ziklo/ikasturte hau ikasteak ez dauka zentzurik	10	8	-
Moduluen/Proiektuen/Ikaskaien helburuak lortzeko nire ordezeko planak finkatzen ditut	11	9	+
Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian zereginen batean ari naizela akatsen bat egin edo zailtasunen batekin topatzen banaiz, egiten ari nintzenarekin jarraitzea kosta egiten zait	13	10	-
Nahiago dut irakasleek zer egin behar dudana zehazki esatea; horrela, zerbait gaizki ateratzen bada, beraiek dira arduradunak	14	11	-
Ikasgelako/Tailerreko/Laborategiko jarduera ezberdinen plangintza eta garapenean nire gelakideekin batera gogotsu parte hartzeko prest nago	17	12	+
Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian bururatzen zaizkidan ideiak praktikara eramaten saiatzen naiz	18	13	+
Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian zerbait gaizki doanean, irtenbide bat bilatzen dut	19	14	+
Ziklo/Ikasturte hau ikasteak nire helburuak lortzen lagunduko dit	22	15	+

Ziklo/Ikasturte hau ikasteak etorkizunean eskaini diezazkidaken aukeretan pentsatzen dut eta iristen direnean etekina ateratzeko prestatzen naiz	23	16	+
Ziklo/Ikasturte honekiko nire helburuak ditut	24	17	+
Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian aldaketekin edo zailtasunekin topo egiten badut, nire ahalegin maila jeitsi egiten da	25	18	-
Ez dut informazio gehigarriarik bilatzen; modulu/proiektu/ikasgai ezberdinetan irakasleek ematen duten informazioa nahikoa izaten da	26	19	-
Modulu/Proiektu/Ikasgai baten edukiak ulertzen ez ditudanean desesperatu egiten naiz eta etsi egiten dut	27	20	-
Nire irakasle eta gelakideen ezagutza eta esperientzietatik ikasteko prest nago	28	21	+
Modulu/Proiektu/Ikasgaien garapenean zehar irakasleei galdetzen diet ondo edo gaizki bideratua noan	29	22	+
Modulu/Proiektu/Ikasgai batean akatsak egiten hasten naizenean desesperatu egiten naiz eta etsi egiten dut	32	23	-
Ziklo/Ikasturte hau ikasi beharrak nazkatu egiten nau	33	24	-
Modulu/Proiektu/Ikasgai ezberdinetan izan ditzakedan arazoak aurrez identifikatu eta aztertzen ditut; horrela, iristen direnean badakit nola jokatu	34	25	+

3.3.3.5.5. Selección de los ítems definitivos de las versiones en castellano y en euskera

A partir de los cuestionarios derivados de la fase piloto, se llevó a cabo un estudio con el fin de determinar el número de dimensiones del cuestionario y los ítems que componen tales dimensiones.

En el estudio correspondiente a la versión en castellano del cuestionario participaron 142 estudiantes de formación profesional inicial (121 hombres y 21 mujeres), con un rango de edad que osciló entre los 15 y los 31 años ($M = 21,30$; $DT = 3,67$). En el caso de la versión en euskera, participaron 176 estudiantes de formación profesional inicial (123 hombres y 53 mujeres), con un rango de edad que osciló entre los 15 y los 30 años ($M = 19,88$; $DT = 3,04$).

Se realizó un análisis de componentes principales con rotación oblicua sobre los 25 ítems del cuestionario. El procedimiento MAP (Minimum Average Partial; Velicer, 1976) utilizado para establecer el número de dimensiones del cuestionario, sugirió la existencia de tres dimensiones que explicaban, en total, el 34,46 % de la varianza en la versión en castellano y el 36,88 % de la varianza en la versión en euskera.

Posteriormente, se seleccionaron aquellos ítems que presentaron un peso factorial igual o superior a 0,45 y que saturaban claramente en una única dimensión, en ambas versiones lingüísticas del instrumento.

De esta manera, el instrumento quedó compuesto por 17 ítems. Teniendo en cuenta que el tamaño muestral utilizado en estos estudios no alcanzaban el ratio aconsejado de 10 participantes por ítem, sobre todo en la versión en castellano, se decidió ampliar ambas muestras y realizar el análisis de las propiedades psicométricas de las dos versiones del cuestionario con muestras de tamaño más adecuado.

3.3.3.5.6. Validación de la versión en castellano del EMIPAE

Método

Participantes

La muestra ampliada de la versión en castellano estuvo compuesta por 244 participantes (208 hombres y 36 mujeres) con una edad comprendida entre los 15 y los 30 años ($M = 20,76$; $DT = 3,38$). Tales participantes cursaban sus estudios de ciclos de grado medio o superior de formación profesional en centros educativos ubicados en la Comunidad Autónoma del País Vasco. La selección de la muestra fue incidental. El estudio contó con el informe favorable de la Comisión de Ética para la Investigación y la Docencia (CEID) de la Universidad del País Vasco. Se solicitó consentimiento informado a los/as directores/as de los centros educativos, a los/as padres/madres y/o tutores/as de los/as participantes menores de edad y a los/as participantes mayores de edad.

Instrumentos

Junto con la versión en castellano del EMIPAE, se aplicaron otra serie de instrumentos necesarios para su validación. Tales instrumentos fueron los siguientes:

- *Self-Reported Initiative* (Frese et al., 1997). Ha sido descrita de forma muy breve en el apartado 2.7 (Instrumentos para evaluar la iniciativa personal). Para su aplicación en este estudio, los ítems de la versión original fueron traducidos al español. En la tabla 16 se recogen la versión original y la versión aplicada en este estudio.

Tabla 16. *Self-Reported Initiative*. Versión original y versión aplicada en este estudio

Versión original		Versión aplicada en este estudio
1	I actively attack problems	Afronto los problemas de forma activa
2	Whenever something goes wrong, I search for a solution immediately	Siempre que algo va mal, busco una solución inmediatamente
3	Whenever there is a chance to get actively involved, I take it	Siempre que hay una oportunidad de involucrarme activamente, lo hago
4	I take initiative immediately even when others don't	Tomo la iniciativa inmediatamente, aunque otros no lo hagan

5	I use opportunities quickly in order to attain my goals	Aprovecho las oportunidades rápidamente para alcanzar mis objetivos
6	Usually I do more than I am asked to do	Generalmente hago más de lo que se me pide
7	I am particularly good at realizing ideas	Soy particularmente bueno materializando ideas

La tarea que debe realizar el participante consiste en leer las afirmaciones y valorar el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas en una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo). Las puntuaciones de los participantes pueden oscilar entre 5 y 35 y se obtienen mediante la suma de la puntuación obtenida en cada uno de los ítems. El tiempo aproximado de aplicación es de 5 minutos.

A partir de una muestra de 497 trabajadores/as de entre 18 y 65 años de edad, Frese et al. (1997) obtuvieron un coeficiente Alfa de 0,84 y una estabilidad temporal de 0,69 para la versión original. En cuanto a la versión traducida, en una muestra del presente estudio compuesta por 76 participantes, la escala presentó un único factor que explicaba el 49,23% de la varianza y presentaba un índice de consistencia interna de 0,83.

- *Escala de Actitud Emprendedora* (Roth y Lacoa, 2009). Este instrumento ya ha sido descrito en el subapartado 3.3.3.1 (Escala de actitud emprendedora).

- *Adaptación española de la Escala de Autoeficacia General* (Baessler y Schwarzer, 1996; Sanjuán et al., 2000). Este instrumento ya ha sido descrito en el subapartado 3.3.3.2 (Adaptación española de la Escala de Autoeficacia General).

- *Adaptación española de la Escala de Aspiraciones de Control y Responsabilidad* (Lisbona, Palací y Agulló, 2008). Este instrumento ya ha sido descrito en el subapartado 3.3.3.3 (Adaptación española de la Escala de Aspiraciones de Control y Responsabilidad).

- *Adaptación española para adultos/as del Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Esta adaptación consta de 24 ítems. Su modo de aplicación y la forma de obtener las puntuaciones son los mismos que para la adaptación española para adolescentes (descrita en el subapartado 3.3.3.4), con la diferencia de que para la obtención de la puntuación en el factor *Regulación* se deben sumar los ítems del 17 al 24. En la tabla 17 se muestra el significado de las puntuaciones obtenidas para hombres y mujeres (Fernández-Berrocal et al., 2004).

Tabla 17. Adaptación española para adultos/as del *Trait Meta-Mood Scale*. Puntuaciones de referencia para hombres y mujeres

	Puntuaciones	
	Hombres	Mujeres
Atención	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 36
Claridad	Debe mejorar su claridad < 25	Debe mejorar su claridad < 23
	Adecuada claridad 26 a 35	Adecuada claridad 24 a 34
	Excelente claridad > 36	Excelente claridad > 35
Regulación	Debe mejorar su regulación < 23	Debe mejorar su regulación < 23
	Adecuada regulación 24 a 35	Adecuada regulación 24 a 34
	Excelente regulación > 36	Excelente regulación > 35

A partir de una muestra de 292 estudiantes universitarios/as españoles/as (84 hombres y 208 mujeres) de entre 18 y 57 años de edad ($M = 22,6$; $DT = 3,9$), Fernández-Berrocal et al. (2004) obtuvieron una elevada consistencia interna, ya que los valores Alfa de las 3 subescalas estuvieron por encima de 0,85 ($\alpha_{\text{Atención}} = 0,90$; $\alpha_{\text{Claridad}} = 0,90$; $\alpha_{\text{Regulación}} = 0,86$). Por otro lado, los resultados del test-retest, calculados mediante el coeficiente de correlación de Pearson con un intervalo de 4 semanas, confirmaron que la estabilidad temporal era satisfactoria para las 3 subescalas ($r_{\text{Atención}} = 0,66$; $r_{\text{Claridad}} = 0,70$; $r_{\text{Regulación}} = 0,83$). La prueba t de Student para muestras independientes no mostró diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en las puntuaciones de las tres subescalas. Las correlaciones entre la edad y las puntuaciones de las subescalas tampoco fueron estadísticamente significativas.

Las correlaciones entre las subescalas de la adaptación española para adultos del *Trait Meta-Mood Scale*, así como sus correlaciones con las variables *Depresión*, *Satisfacción con la vida* y *Respuesta reflexiva* siguieron la dirección esperada. La subescala *Regulación* correlacionó positivamente con *Claridad* ($r = 0,35$) pero no con *Atención* ($r = 0,07$). La subescala *Atención* correlacionó positivamente con el *Inventario de Depresión de Beck* ($r = 0,20$) y con la *Escala de Respuestas Reflexivas* ($r = 0,37$). *Claridad* y *Regulación* correlacionaron negativamente con el *Inventario de Depresión de Beck* ($r = -0,24$ y $r = -0,33$, respectivamente) y positivamente con la *Escala de Satisfacción con la Vida* ($r = 0,37$ y $r = 0,41$, respectivamente). Asimismo, *Regulación* correlacionó negativamente con la *Escala de Respuesta Reflexiva* ($r = -0,20$) (Fernández-Berrocal et al., 2004).

- *Adaptación española del Inventario NEO reducido de 5 factores* (NEO-FFI; Costa y McCrae, 1999). El Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R; Costa y McCrae, 1992) proporciona una medida de las 5 principales dimensiones o factores de la personalidad y de algunos de los más importantes rasgos o facetas que definen cada dimensión. El NEO-FFI (Costa y McCrae, 1992) es una versión autoinformada reducida del NEO PI-R que proporciona una medida rápida y general de los 5 factores de la personalidad: *Neuroticismo*, *Extraversión*, *Apertura*, *Amabilidad* y *Responsabilidad*. El modelo de los 5 factores ha sido ampliamente utilizado en el ámbito de la investigación sobre la personalidad y el NEO-FFI se utiliza internacionalmente.

La adaptación española del NEO-FFI (Costa y McCrae, 1999) consta de 60 ítems y se administra colectivamente. La tarea que debe llevar a cabo el participante consiste en leer las afirmaciones e informar del grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas en una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos (A = En total desacuerdo, B = En desacuerdo, C = Neutral, D = De acuerdo, E = Totalmente de acuerdo). El resultado en cada uno de los factores se obtiene siguiendo las indicaciones recogidas en un formato autocorregible. El inventario puede aplicarse a participantes a partir de 17 años y no hay tiempo límite para su aplicación, si bien la mayoría de los participantes necesitan entre 10 y 15 minutos para cumplimentarlo.

El análisis de las propiedades psicométricas de la versión en castellano del NEO-FFI reveló índices de fiabilidad y validez adecuados, así como una estructura factorial acorde con la de la versión original (Costa y McCrae, 1999). Un estudio posterior (Manga, Ramos y Consuelo, 2004) llevado a cabo con una muestra de 1136 participantes adultos (444 hombres y 692

mujeres), corroboró que la fiabilidad y la estructura factorial de la versión española del NEO-FFI coinciden con las halladas por los estudios realizados con la versión en inglés, presentando medias similares en las escalas y correlaciones parecidas entre los 5 factores.

Cabe señalar que en una parte de la muestra se pudo recabar información referida a las calificaciones académicas.

Análisis de datos

La dimensionalidad del instrumento se examinó mediante un análisis de componentes principales con rotación oblicua. Posteriormente, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach para estimar la consistencia interna de los factores derivados de dicho análisis. A su vez, con el objetivo de obtener evidencias de validez convergente del EMIPAE, se examinó, utilizando el coeficiente de correlación Rho de Spearman, la asociación entre sus dimensiones y la iniciativa personal autopercebida evaluada mediante el *Self-Reported Initiative*. Por último, se utilizaron diferentes procedimientos para la obtención de evidencias de validez externa del instrumento. Así, se analizó la asociación que presentaban las dimensiones del EMIPAE con la actitud emprendedora, la autoeficacia general, las aspiraciones de control y responsabilidad, el factor de personalidad denominado responsabilidad y el rendimiento académico utilizando, en todos los casos, el coeficiente de correlación Rho de Spearman. La obtención de evidencias de validez externa fue completada analizando las diferencias existentes en claridad y regulación emocional entre participantes con alta (por encima del percentil 70 en las dimensiones del EMIPAE) y baja (por debajo del percentil 30 en las dimensiones del EMIPAE) iniciativa personal. Tales comparaciones fueron llevadas a cabo mediante la *t* de Student y la *d* de Cohen. Se utilizó el software SPSS (v. 20) para todos los análisis descritos.

Resultados

Dimensionalidad y consistencia interna

Adoptando el procedimiento MAP (Minimum Average Partial; Velicer, 1976) como criterio para la extracción de los factores, el análisis factorial exploratorio con rotación oblicua de los ítems de la versión en castellano del EMIPAE reveló la existencia de tres factores (todos ellos con valores propios superiores a 1) que explicaban el 42,94% de la varianza. El factor 1 (valor propio = 3,76) constaba de 8 ítems y explicaba el 22,12% de la varianza. Tales ítems pertenecían a los componentes de proactividad y conducta prosocial. El factor 2 (valor propio = 1,82) explicaba el 10,69 de la varianza y sus 5 ítems conformaban la dimensión de autoinicio. El factor 3 (valor propio = 1,72) estaba compuesto por 4 ítems pertenecientes al

componente de persistencia y explicaba el 10,13% de la varianza. El conjunto de ítems y sus correspondientes pesos factoriales rotados se recogen en la tabla 18.

Tabla 18. Ítems de la versión en castellano del EMIPAE con sus correspondientes pesos factoriales rotados

	1	2	3
2. Estoy dispuesto/a a compartir mis experiencias y conocimientos con mis profesores/as y compañeros/as	0,450		
4. Suelo participar activamente en el aula/taller /laboratorio, aunque no obtenga una recompensa a cambio	0,462		
5. Para mí, estudiar este Ciclo/Curso no tiene ningún sentido	0,485		
8. Estoy dispuesto/a a participar junto con mis compañeros en la planificación y el desarrollo de las distintas actividades del aula/taller/laboratorio	0,643		
10. Estudiar este Ciclo/Curso me ayudará a conseguir mis objetivos	0,704		
11. Pienso en las oportunidades que me puede ofrecer estudiar este Ciclo/Curso y me preparo para aprovecharlas	0,647		
14. Estoy dispuesto/a a aprender de las experiencias y conocimientos de mis profesores/as y compañeros/as	0,573		
16. Me disgusta tener que estudiar este Ciclo/Curso	0,576		
1. Soy especialmente bueno/a llevando a la práctica las ideas que se me ocurren en el aula/taller /laboratorio		0,672	
3. Suelo tener un "plan B" por si las cosas no me salen como espero en los diferentes Módulos/Proyectos/Asignaturas		0,401	
6. Suelo establecer mis propios planes alternativos para la consecución de los objetivos de los Módulos/Proyectos/Asignaturas		0,492	
9. Suelo tratar de llevar a la práctica las ideas que se me ocurren en el aula/taller/laboratorio		0,578	
17. Identifico y analizo los problemas que puedo tener en los Módulos/Proyectos/Asignaturas antes de que ocurran; así, cuando llegan ya sé cómo resolverlos		0,554	

7. Cuando estoy realizando alguna tarea en el aula/taller/laboratorio y cometo un error o me encuentro con alguna dificultad, me cuesta volver a retomar el hilo de lo que estaba haciendo			0,460
12. Cuando me encuentro con cambios y/o dificultades en el aula/taller/laboratorio, mi nivel de esfuerzo disminuye			0,705
13. Cuando empiezo a no entender los contenidos de algún Módulo/Proyecto/Asignatura, me desespero y abandono			0,844
15. Cuando empiezo a cometer errores en algún Módulo/Proyecto/Asignatura, me desespero y abandono			0,797

Con respecto a la consistencia interna, los coeficientes Alfa fueron de 0,72, 0,73 y 0,57 para las dimensiones de proactividad-prosocialidad, persistencia y autoinicio, respectivamente.

Validez convergente

Los coeficientes de correlación entre las puntuaciones obtenidas por los participantes en las dimensiones del EMIPAE y en el *Self-Reported Initiative* fueron de 0,32, 0,09 y 0,43 para proactividad-prosocialidad, persistencia y autoinicio, respectivamente. Tal como era de esperar, la correlación con autoinicio fue la más elevada dado que los ítems del *Self-Reported Initiative* evalúan principalmente dicho componente de la iniciativa personal.

Validez externa

En línea con las relaciones predichas, las tres dimensiones de la iniciativa personal correlacionaron positivamente con la *Autoeficacia*, la *Actitud emprendedora* y el factor *Responsabilidad* del NEO-FFI, aunque los índices de correlación fueron moderados. Asimismo, la persistencia mostró una correlación de tamaño medio con las *Aspiraciones de control y responsabilidad*. Por último, tal como era de esperar, se dieron correlaciones positivas entre las tres dimensiones de la iniciativa personal y el *Rendimiento académico*, si bien el tamaño de la correlación solo fue considerable para la dimensión de proactividad-prosocialidad. Estos resultados se recogen en la tabla 19.

Tabla 19. Correlaciones de las dimensiones de la versión en castellano del EMIPAE con la Autoeficacia, la Actitud emprendedora, las Aspiraciones de control y responsabilidad, el factor Responsabilidad del NEO-FFI y el Rendimiento académico

	Proactividad- Prosocialidad	Persistencia	Autoinicio
Autoeficacia	0,31**	0,30**	0,40**
Actitud emprendedora	0,26**	0,22**	0,38**
Aspiraciones de control y responsabilidad	0,08	0,30**	-0,02
Responsabilidad	0,32**	0,25*	0,31**
Rendimiento académico	0,45**	0,22	0,10

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Con el propósito de obtener evidencias de validez externa adicionales, se examinaron las relaciones de las tres dimensiones del EMIPAE con la *Claridad* y la *Regulación emocional*. Tal y como se esperaba, en comparación con los/as estudiantes que mostraron baja iniciativa personal (por debajo del percentil 30 en las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones del EMIPAE), los/as estudiantes con alta iniciativa personal (por encima del percentil 70 en tales dimensiones) percibieron con mayor claridad sus emociones, e hicieron un mayor uso del pensamiento positivo para regular sus estados emocionales negativos, si bien el tamaño del efecto asociado a la comparación entre la claridad emocional de los/as estudiantes con altas y bajas puntuaciones en la dimensión de proactividad-prosocialidad fue pequeño. Los resultados obtenidos en las comparaciones a las que se ha hecho referencia se muestran en las tablas 20 y 21.

Tabla 20. Puntuaciones medias, Desviaciones típicas, valores t de Student y valores d de Cohen para la comparación entre estudiantes con alta y baja iniciativa personal en Claridad emocional. Versión en castellano del EMIPAE

		Media	$D.T.$	t de Student	p	d de Cohen
Proactividad- Prosocialidad	Baja	33.53	2,93	1,65	0,101	0,30
	Alta	34.55	3,71			
Persistencia	Baja	14.14	2,87	2,26	0,02	0,41
	Alta	15.29	2,71			

Autoinicio	Baja	15.65	3,20	3,49	0,001	0,63
	Alta	17.44	2,28			

Tabla 21. Puntuaciones medias, Desviaciones típicas, valores *t* de Student y valores *d* de Cohen para la comparación entre estudiantes con alta y baja iniciativa personal en Regulación emocional. Versión en castellano del EMIPAE

		Media	<i>D.T.</i>	<i>t</i> de Student	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
Proactividad- Prosocialidad	Baja	31.75	4,43	3,85	0,0001	0,73
	Alta	34.78	3,95			
Persistencia	Baja	13.77	2,72	3,06	0,003	0,58
	Alta	15.41	15,41			
Autoinicio	Baja	15.25	2,61	4,59	0,0001	0,87
	Alta	17.64	2,93			

3.3.3.5.7. Validación de la versión en euskera del EMIPAE

Método

Participantes

La muestra ampliada de la versión en euskera estuvo compuesta por 278 participantes (194 hombres y 84 mujeres) con una edad comprendida entre los 15 y los 30 años ($M = 19,88$; $DT = 2,93$). Tales participantes cursaban sus estudios de ciclos de grado medio o superior de formación profesional en centros educativos ubicados en la Comunidad Autónoma del País Vasco. La selección de la muestra fue incidental. El estudio contó con el informe favorable de la Comisión de Ética para la Investigación y la Docencia (CEID) de la Universidad del País Vasco. Se solicitó consentimiento informado a los/as directores/as de los centros educativos, a los/as padres/madres y/o tutores/as de los/as participantes menores de edad y a los/as participantes mayores de edad.

Instrumentos

Junto con la versión en euskera del EMIPAE, se aplicaron otra serie de instrumentos necesarios para su validación. Tales instrumentos fueron los mismos que se emplearon para la validación de la versión en castellano (subapartado 3.3.3.5.6), con la diferencia de que dos de

los instrumentos fueron aplicados en su versión en euskera. A continuación se referencia el primero de ellos y se describe el segundo:

- *Adaptación vasca para adolescentes del Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-23; Gorostiaga et al., 2011). Este instrumento ya ha sido descrito en el subapartado 3.3.3.4 (Adaptaciones españolas y vasca del *Trait Meta-Mood Scale*).

- *Adaptación vasca del Inventario NEO reducido de 5 factores* (NEO-FFI; Balluerka, Gorostiaga, Alonso-Arbiol y Haranburu, 2008). La adaptación al euskera del NEO-FFI fue desarrollada por Balluerka et al. (2008) como una forma abreviada de la adaptación a la misma lengua del NEO PI-R (Balluerka et al., 2008). Para ello se seleccionaron los 60 ítems que mostraron un mejor comportamiento en la muestra vascoparlante, 12 ítems para cada una de las cinco dimensiones. Posteriormente, se realizó un análisis de componentes principales con rotación Varimax sobre los 60 ítems de la prueba. El procedimiento MAP (Minimum Average Partial; Velicer, 1976) utilizado para establecer el número de dimensiones del cuestionario, reveló la existencia de cinco factores que explicaban conjuntamente el 38,2% de la varianza total.

El análisis de las propiedades psicométricas de la versión en euskera del NEO-FFI se realizó con una muestra de 1790 estudiantes y funcionarios/as de la Administración Pública Vasca (759 hombres y 1031 mujeres) de entre 16 y 65 años de edad ($M = 26$; $DT = 10,7$). A partir de esta muestra Balluerka et al. (2008) obtuvieron una adecuada consistencia interna, ya que los valores Alfa de los cinco factores estuvieron por encima de 0,73 ($\alpha_{\text{Neuroticismo}} = 0,87$; $\alpha_{\text{Extraversión}} = 0,83$; $\alpha_{\text{Apertura}} = 0,82$; $\alpha_{\text{Amabilidad}} = 0,74$; $\alpha_{\text{Responsabilidad}} = 0,86$). Asimismo, el análisis de la estabilidad temporal, evaluada mediante el procedimiento test-retest, con un intervalo de un mes, presentó índices de correlación adecuados para todos los casos ($r_{\text{Neuroticismo}} = 0,86$; $r_{\text{Extraversión}} = 0,87$; $r_{\text{Apertura}} = 0,89$; $r_{\text{Amabilidad}} = 0,78$; $r_{\text{Responsabilidad}} = 0,85$). Las intercorrelaciones entre las subescalas siguieron la dirección esperada (Balluerka et al., 2008).

Por último, para analizar la validez concurrente del NEO-FFI, se calcularon los índices de correlación entre los factores de este instrumento y del NEO PI-R. Los resultados obtenidos fueron satisfactorios para los cinco factores ($r_{\text{Neuroticismo}} = 0,93$; $r_{\text{Extraversión}} = 0,88$; $r_{\text{Apertura}} = 0,85$; $r_{\text{Amabilidad}} = 0,87$; $r_{\text{Responsabilidad}} = 0,91$) (Balluerka et al., 2008).

Asimismo, se pudo recabar información sobre las calificaciones académicas en una parte de la muestra.

Análisis de datos

El procedimiento para el análisis de los datos fue el mismo que se empleó para la validación de la versión en castellano (subapartado 3.3.3.5.6).

Resultados

Dimensionalidad y consistencia interna

Siguiendo el procedimiento MAP (Minimum Average Partial; Velicer, 1976) como criterio para la extracción de los factores, el análisis factorial exploratorio con rotación oblicua de los ítems de la versión en euskera del EMIPAE reveló la existencia de tres factores (todos ellos con valores propios superiores a 1) que explicaban el 46,55% de la varianza. El factor 1 (valor propio = 3,82) constaba de 8 ítems y explicaba el 22,48% de la varianza. Tales ítems pertenecían a los componentes de proactividad y conducta prosocial. El factor 2 (valor propio = 2,35) explicaba el 13,84 de la varianza y sus 4 ítems conformaban la dimensión de persistencia. El factor 3 (valor propio = 1,74) estaba compuesto por 5 ítems pertenecientes al componente de autoinicio y explicaba el 10,24% de la varianza. El conjunto de ítems y sus correspondientes pesos factoriales rotados se recogen en la tabla 22.

Tabla 22. Ítems de la versión en euskera del EMIPAE con sus correspondientes pesos factoriales rotados

	1	2	3
2. Nire esperientzia eta ezagutzak irakasle eta gelakideekin partekatzeke prest nago	0,550		
4. Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian gogotsu parte hartzen dut, trukean inolako ordainsaririk jasotzen ez badut ere	0,630		
5. Niretzat ziklo/ikasturte hau ikasteak ez dauka zentzurik	0,592		
8. Ikasgelako/Tailerreko/Laborategiko jarduera ezberdinen plangintza eta garapenean nire gelakideekin batera gogotsu parte hartzeko prest nago	0,504		
10. Ziklo/Ikasturte hau ikasteak nire helburuak lortzen lagunduko dit	0,774		
11. Ziklo/Ikasturte hau ikasteak etorkizunean eskaini diezazkidaken aukeretan pentsatzen dut eta iristen direnean etekina ateratzeko prestatzen naiz	0,584		

14. Nire irakasle eta gelakideen ezagutza eta esperientzietatik ikasteko prest nago	0,683		
16. Ziklo/Ikasturte hau ikasi beharrak nazkatu egiten nau	0,542		
7. Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian zereginen batean ari naizela akatsen bat egin edo zailtasunen batekin topatzen banaiz, egiten ari nintzenarekin jarraitzea kostatzen egiten zait		0,631	
12. Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian aldaketekin edo zailtasunekin topo egiten badut, nire ahalegin maila jeitsi egiten da		0,687	
13. Modulu/Proiektu/Ikasgai baten edukinak ulertzen ez ditudanean desesperatu egiten naiz eta etsi egiten dut		0,822	
15. Modulu/Proiektu/Ikasgai batean akatsak egiten hasten naizenean desesperatu egiten naiz eta etsi egiten dut		0,837	
1. Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian bururatzeko zaizkidan ideiak praktikara eramaten bereziki ona naiz			0,661
3. Modulu/Proiektu/Ikasgai ezberdinetan gauzak ez bazaizkit espero bezala ateratzen, "B plan" bat izaten dut			0,673
6. Moduluen/Proiektuen/Ikasgaien helburuak lortzeko nire ordezkariak finkatzen ditut			0,615
9. Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian bururatzeko zaizkidan ideiak praktikara eramaten saiatzen naiz			0,495
17. Modulu/Proiektu/Ikasgai ezberdinetan izan ditzakedan arazoak aurrez identifikatu eta aztertzen ditut; horrela, iristen direnean badakit nola jokatu			0,471

En relación a la consistencia interna, los coeficientes Alfa fueron de 0,77, 0,76 y 0,60 para las dimensiones de proactividad-prosocialidad, persistencia y autoinicio, respectivamente.

Validez convergente

Los coeficientes de correlación entre las puntuaciones obtenidas por los participantes en las dimensiones del EMIPAE y en el *Self-Reported Initiative* fueron de 0,21, 0,21 y 0,35 para

proactividad-prosocialidad, persistencia y autoinicio, respectivamente. Tal como era de esperar, la correlación con autoinicio fue la más elevada dado que los ítems del *Self-Reported Initiative* evalúan principalmente dicho componente de la iniciativa personal.

Validez externa

De acuerdo con estudios previos, las tres dimensiones de la iniciativa personal correlacionaron positivamente con la *Autoeficacia* y con la *Actitud emprendedora*, aunque las correlaciones de la proactividad-prosocialidad y del autoinicio con la *Autoeficacia* fueron pequeñas. Este patrón se mantuvo para las correlaciones de las dimensiones de proactividad-prosocialidad y autoinicio con el factor *Responsabilidad* del NEO-FFI, aunque la persistencia no correlacionó con dicho factor. Por otra parte, la proactividad-prosocialidad y la persistencia mostraron correlaciones de tamaño medio con las *Aspiraciones de control y responsabilidad*. Por último, tal y como era de esperar, se observaron correlaciones positivas entre las tres dimensiones de la iniciativa personal y el *Rendimiento académico*, si bien el tamaño de la correlación fue pequeño en el caso del autoinicio. Estos resultados se presentan en la tabla 23.

Tabla 23. Correlaciones de las dimensiones de la versión en euskera del EMIPAE con la Autoeficacia, la Actitud emprendedora, las Aspiraciones de control y responsabilidad, el factor Responsabilidad del NEO-FFI y el Rendimiento académico

	Proactividad-Prosocialidad	Persistencia	Autoinicio
Autoeficacia	0,10	0,37**	0,21*
Actitud emprendedora	0,44**	0,44**	0,39**
Aspiraciones de control y responsabilidad	0,27*	0,38**	0,21
Responsabilidad	0,25**	-0,04	0,32**
Rendimiento académico	0,29*	0,38**	0,10

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Con el objetivo de obtener evidencias adicionales de validez externa, se examinaron las relaciones de las tres dimensiones del EMIPAE con la *Claridad* y la *Regulación emocional*. La comparación de los/as estudiantes con baja iniciativa personal (por debajo del percentil 30 en las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones del EMIPAE) con los/as

estudiantes con alta iniciativa personal (por encima del percentil 70 en tales dimensiones) en *Claridad y Regulación*, en general, no mostró diferencias estadísticamente significativas y los tamaños del efecto fueron reducidos. Sin embargo, los/as participantes con alta capacidad de autoinicio presentaron una mayor *Claridad emocional* que los/as participantes con bajo autoinicio, siendo en este caso la diferencia estadísticamente significativa y el tamaño del efecto moderado. Asimismo, la *Regulación emocional* de los/as estudiantes con alto autoinicio también fue superior a la de los/as estudiantes con bajo autoinicio, aunque, en el caso de la *Regulación*, el tamaño del efecto fue menor que el obtenido para la *Claridad*. Estos resultados se muestran en las tablas 24 y 25.

Tabla 24. Puntuaciones medias, Desviaciones típicas, valores *t* de Student y valores *d* de Cohen para la comparación entre estudiantes con alta y baja iniciativa personal en Claridad emocional. Versión en euskera del EMIPAE

		Media	<i>D.T.</i>	<i>t</i> de Student	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
Proactividad- Prosocialidad	Baja	32.89	5,28	1,27	0,208	0,25
	Alta	34.10	4,25			
Persistencia	Baja	13.42	3,10	0,46	0,648	0,09
	Alta	13.72	3,73			
Autoinicio	Baja	15.17	2,53	2,28	0,025	0,46
	Alta	16.46	3,21			

Tabla 25. Puntuaciones medias, Desviaciones típicas, valores *t* de Student y valores *d* de Cohen para la comparación entre estudiantes con alta y baja iniciativa personal en Regulación emocional. Versión en euskera del EMIPAE

		Media	<i>D.T.</i>	<i>t</i> de Student	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
Proactividad- Prosocialidad	Baja	32.23	5,07	1,74	0,085	0,33
	Alta	33.88	4,39			
Persistencia	Baja	13.17	3,25	1,13	0,260	0,22
	Alta	13.92	3,36			
Autoinicio	Baja	15.13	2,51	1,97	0,052	0,37
	Alta	16.20	2,94			

3.3.4. Procedimiento del estudio

Una vez seleccionados los centros, se realizaron varias reuniones con los/as directores/as de los mismos, los/as profesores/as de los grupos docentes implicados y los padres de los/as estudiantes participantes. Dichos centros decidieron tomar parte en el estudio tras la presentación general del mismo. A continuación, los/as profesores/as de los grupos experimentales fueron instruidos en el programa de intervención mediante una formación de diez horas de duración. En dicha formación se abordaron aspectos referidos tanto a la implantación (conceptos teóricos, aspectos metodológicos, actividades...) como a la evaluación del programa (administración de los instrumentos de evaluación). Posteriormente, los/as profesores/as, en una única sesión de una hora de duración, administraron los instrumentos de evaluación para medir las variables dependientes sobre las que se esperaba que el programa tuviera efecto. Durante el tercer trimestre escolar del curso académico 2011-2012, los participantes experimentales participaron en el programa de intervención, que se administró en una sesión semanal de una hora de duración. El número total de sesiones fue de once y cada sesión consistió en la realización de una actividad (Anexo 3. Fichas técnicas de las actividades del programa). Las sesiones fueron dirigidas por los/as profesores/as de los grupos docentes y se llevaron a cabo indistintamente en los diferentes espacios pedagógicos (aula, taller y/o laboratorio) del centro. Cada profesor/a se encargó de realizar las actividades que le fueron asignadas durante la fase de formación, así como de determinar el día y la hora de la semana para su aplicación.

Durante la fase de implementación del programa, se realizó una sesión de seguimiento mensual de dos horas de duración con los/as profesores/as de los grupos experimentales. Dichas sesiones tuvieron un doble objetivo: reforzar las diez horas de instrucción iniciales y controlar la forma en la que los profesores/as estaban implantando el programa. Al final del tercer trimestre escolar del curso académico 2011-2012 se volvieron a administrar los mismos instrumentos de evaluación para medir el cambio en las variables objeto de estudio y se recogieron las calificaciones académicas obtenidas por los/as estudiantes a lo largo del curso.

CAPÍTULO 4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

4.1. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

El objetivo principal del programa consiste en estimular el desarrollo de la iniciativa personal de los/as estudiantes de formación profesional inicial. En concreto, se espera que el programa:

1) potencie la capacidad de autoiniciar el establecimiento y la consecución de los objetivos; 2) aumente la capacidad de gestionar anticipadamente los problemas y las oportunidades fomentando la conducta prosocial; 3) mejore los niveles de persistencia para superar los obstáculos que se interpongan en la consecución de los objetivos.

Además, el programa pretende: estimular la actitud emprendedora de los/as estudiantes, mejorar su rendimiento académico, incrementar su autoeficacia, aumentar sus aspiraciones de control y responsabilidad, y desarrollar su inteligencia emocional.

4.2. CARACTERÍSTICAS, CONFIGURACIÓN Y PROCEDIMIENTO PARA LA IMPLANTACIÓN DEL PROGRAMA

El programa ha sido diseñado con la colaboración de veinte profesores/as de formación profesional inicial de 5 centros educativos de la provincia de Gipuzkoa y se compone de once actividades que tratan de estimular la iniciativa personal. Tales actividades han recibido, en el marco del programa, las denominaciones de: 1) Sensibilización; 2) Objetivos compartidos; 3) Valoración de la iniciativa personal; 4) Mi proyecto; 5) Empleo; 6) Mis intereses; 7) Emprendizaje; 8) Mi personalidad; 9) Error y aprendizaje; 10) Uno/a como yo; 11) Dilemas morales. Las actividades se organizan en fichas técnicas (Anexo 3). Una ficha técnica es un documento que se utiliza para describir las actividades detalladamente. Cada ficha técnica del programa contiene siete apartados: 1) Justificación de la actividad, es decir, una breve descripción de los motivos por los que la actividad debería estimular el desarrollo de la iniciativa personal; 2) Objetivos comunes a todas las actividades; 3) Objetivos específicos de cada actividad; 4) Descripción de la actividad y procedimiento para llevarla a cabo; 5) Pautas para la discusión, es decir, una serie de preguntas para la fase de debate posterior a la actividad, así como posibles conclusiones; 6) Materiales requeridos para la preparación y el desarrollo de la actividad; 7) Tiempo estimado de duración de la actividad.

La aplicación del programa se llevó a cabo durante el tercer trimestre escolar, debido a que requiere una preparación previa por parte del profesorado (diez horas de formación). A lo largo de dicho trimestre se realizó una sesión de intervención semanal, de una o dos horas de

duración. El número total de sesiones es de once y cada una de ellas incluye la realización de una única actividad. La temporalización de las sesiones con sus correspondientes actividades se describe en la tabla 26. Las sesiones son dirigidas por los/as profesores/as de cada grupo docente y se llevan a cabo indistintamente en los diferentes espacios pedagógicos (aula, taller y/o laboratorio). Cada profesor/a se encarga de desarrollar las actividades que le han sido asignadas durante la fase de formación, así como de determinar el día y la hora de la semana para su aplicación. En la primera sesión, los/as profesores/as que dirigen la intervención explican a los/as estudiantes el sentido, los objetivos y la estructuración del programa. Para ello se propone una consigna de introducción al programa (Anexo 4).

Tabla 26. Temporalización de las sesiones con sus correspondientes actividades

SESIÓN	ACTIVIDAD	MARZO				ABRIL				MAYO			
		S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
1	Sensibilización												
2	Objetivos compartidos												
3	Valoración de la iniciativa personal												
4	Mi proyecto												
5	Empleo												
6	Mis intereses												
7	Emprendizaje												
8	Mi personalidad												
9	Error y aprendizaje												
10	Uno/a como yo												
11	Dilemas morales												

4.3. TÉCNICAS PARA LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA

Las técnicas utilizadas en el programa son diversas y tienen por objetivo estimular la reflexión, la acción y el debate. Entre las principales técnicas cabe destacar las que se exponen en la tabla 27.

Tabla 27. Técnicas para la aplicación del programa.

Lluvia de ideas	Se trata de una técnica de trabajo grupal que facilita la creación de un clima informal, sin estereotipos, permisivo, despreocupado, con absoluta libertad de expresión, que estimule la capacidad imaginativa para la propuesta de ideas originales y para la búsqueda de soluciones alternativas eficaces a los problemas.
Método socrático	Consiste en establecer un diálogo a través de preguntas y respuestas. El diálogo se fundamenta en las ideas previas de los/as estudiantes. A menudo se emplea el engaño pedagógico (controvertir, asumir una posición que no se comparte) con el fin de motivar a los/as estudiantes a defender sus propias premisas.
Pequeños grupos de discusión	Consiste en la formulación precisa de un problema para ser discutido en grupos durante un breve periodo de tiempo. Los grupos se componen de un número reducido de personas que intercambian cara a cara ideas sobre un tema, resuelven un problema, o toman decisiones y se enriquecen de la aportación de diferentes puntos de vista; todo ello en un ambiente democrático, de espontaneidad, flexibilidad, participación y libertad de acción.
Reflexión sobre sí mismo	Se trata de una técnica que ayuda a las personas a satisfacer su necesidad de singularizarse, de darse una identidad distinta, de perseguir una forma de vida propia y de buscar la realización personal. La necesidad de lo colectivo no puede confundirse con uniformidad, imposición, silencio y ausencia de discrepancia. La colectividad debe potenciar la individualidad, no asfixiarla.
Trabajo por proyectos	Se trata de una estrategia educativa en la que los/as estudiantes planean, evalúan e implementan proyectos que tienen aplicación en el mundo real. Mediante el trabajo por proyectos se dirige la atención, el interés y las acciones de los/as estudiantes.
Deliberación moral	Se trata de una técnica basada en el razonamiento y la argumentación orientados a dilucidar situaciones controvertidas. Invita a reflexionar libremente a los/as estudiantes sobre cuestiones complejas sin verse sometidos/as a posiciones autoritarias que les limiten.

4.4. FACTORES QUE PUEDEN INFLUIR EN EL DESARROLLO DEL PROGRAMA

Existen, por lo menos, tres factores que pueden afectar positiva o negativamente a los resultados de la aplicación del programa. El primero de ellos es la voluntad del alumnado. El/La alumno/a es el/la responsable último/a de su proceso de aprendizaje y desarrollo. Sin su dedicación y disposición no hay programa de intervención que funcione (Sánchez, 2012). Para contrarrestar la influencia negativa y potenciar la influencia positiva de este factor, varias de las actividades que configuran el programa han sido diseñadas con el propósito de estimular positivamente la voluntad del alumnado, comenzando por la primera de las actividades (Sensibilización).

El segundo de los factores es la convicción del profesorado. Basándose en el estudio clásico de Rosenthal y Jacobson (1980) sobre el efecto Pygmalión en el ámbito educativo, Puig y Martín (2007) concluyen que la convicción y la confianza por parte del profesorado en que los/as alumnos/as pueden desarrollar su iniciativa personal son factores mucho más relevantes que el mejor programa de intervención, siendo la mejor situación aquella en la que se combinan una alta convicción con un buen programa. Para contrarrestar la influencia negativa y potenciar la influencia positiva de este factor, los/as profesores/as, durante la formación en el programa, han sido advertidos sobre las posibles implicaciones del efecto Pygmalión. Asimismo, algunas de las actividades que componen el programa han sido diseñadas con el objeto de estimular positivamente este factor, como en el caso de la segunda actividad (Objetivos compartidos).

El tercer factor lo constituyen los recursos del profesorado. Puede que aunque los/as profesores/as tengan el convencimiento de que los/as estudiantes van a desarrollar su iniciativa personal, no dispongan de los recursos necesarios para implantar el programa debidamente. Para tratar de contrarrestar la influencia negativa de este factor, el programa ha sido diseñado tomando en consideración esta limitación, especialmente en lo que se refiere a la falta de tiempo.

4.5. EJEMPLO DE UNA DE LAS SESIONES DEL PROGRAMA

Con el objeto de clarificar en que consisten las sesiones, a continuación se describe una de ellas a modo de ejemplo.

La cuarta sesión consiste en la realización de la actividad denominada “Mi proyecto”, que tiene como objetivos específicos: conocer los proyectos personales del alumnado, responsabilizar al alumnado de sus proyectos, y vincular iniciativa personal y materialización de proyectos. Esta actividad se divide en tres fases: 1) El/La profesor/a entrega a cada estudiante una hoja con tres cuestiones: a) ¿Quién soy?, b) ¿Por qué estoy aquí?, c) ¿Para qué estoy aquí? 2) Una vez que los/as estudiantes han completado la hoja, el/la profesor/a les pide que se reúnan en grupos de tres personas y que cada uno/a cuente a sus compañeros/as lo que ha escrito. 3) Cada estudiante expone al resto del grupo “quién es”, “por qué está aquí” y “para qué está aquí”. Durante la realización de la actividad el diálogo debe girar en torno a los proyectos de los/as estudiantes (¿Son realistas? ¿Son viables? ¿Son impuestos? ¿Han

elaborado algún tipo de plan?) y al papel que puede desempeñar la iniciativa personal en la materialización de dichos proyectos. Algunas de las conclusiones de esta actividad pueden ser: Tengo un proyecto claro y bien definido; A los/as profesores/as les interesa mi proyecto; Las clases tienen sentido en relación a mi proyecto; La iniciativa personal me ayudará a materializar mi proyecto; Es muy importante que establezca planes...

**CAPÍTULO 5. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL
PROGRAMA**

5.1. INTRODUCCIÓN

Con el objeto de examinar el impacto del programa sobre las variables estudiadas, se realizaron dos tipos de análisis. En primer lugar, se llevaron a cabo comparaciones entre las puntuaciones previas y las puntuaciones posteriores a la implantación del programa en el grupo experimental mediante el estadístico t de Student para muestras relacionadas. A su vez, se calculó el tamaño del efecto asociado a cada comparación de medias utilizando el estadístico r . En segundo lugar, se utilizaron el Análisis Univariante y Multivariante de la covarianza para comparar las puntuaciones obtenidas por los/as estudiantes del grupo control y del grupo experimental en las variables que evaluaban el impacto del programa tomando como variable predictora la implantación del programa (la pertenencia al grupo experimental o al grupo de control) y como covariables las puntuaciones obtenidas por los participantes antes de implantar el programa en las variables objeto de estudio. Asimismo se calculó la g de Hedges asociada a cada comparación entre los promedios del grupo experimental y del grupo de control en dichas variables.

5.2. COMPARACIÓN DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS POR LOS/AS ESTUDIANTES DEL GRUPO EXPERIMENTAL ANTES Y DESPUÉS DE PARTICIPAR EN EL PROGRAMA

En la tabla 28 se presentan las puntuaciones medias y las desviaciones típicas obtenidas por los participantes del grupo experimental en iniciativa personal (proactividad-prosocialidad, persistencia y autoinicio), actitud emprendedora, rendimiento académico, autoeficacia, aspiraciones de control y responsabilidad e inteligencia emocional (atención, claridad y regulación) antes y después de aplicar el programa, y los valores obtenidos en la t de Student y en la r para la comparación entre el pretest y el postest.

Como cabe observar en dicha tabla, el programa para fomentar la iniciativa personal mejoró notablemente las puntuaciones de los/as estudiantes en la dimensión de autoinicio de la iniciativa personal ($t(109) = -6,59; p = 0,0001; r = 0,53$). Asimismo, la claridad emocional ($t(81) = -2,76; p = 0,007; r = 0,29$) y la actitud emprendedora ($t(74) = -5,31; p = 0,0001; r = 0,53$) también mejoraron de forma significativa tras la aplicación del programa. Por último, a pesar de que los resultados no fueron estadísticamente significativos, cabe señalar que el

programa tuvo cierta incidencia sobre la regulación emocional ($r = 0,19$) y la autoeficacia ($r = 0,14$).

Tabla 28. Puntuaciones medias y Desviaciones Típicas obtenidas por los participantes del grupo experimental en las variables evaluadas antes y después de aplicar el programa, valores t de Student y r

Variable	Puntuaciones Pretest		Puntuaciones Postest		t de Student	p	r
	Media	<i>D.T.</i>	Media	<i>D.T.</i>			
Proactividad-Prosociedad	33,57	4,8	33,43	4,09	0,28	0,78	0,03
Persistencia	14,21	3,51	14,40	2,84	-0,58	0,57	0,06
Autoinicio	15,91	2,8	17,6	2,43	-6,59	0,0001	0,53
Actitud emprendedora	44,21	6,34	47,09	6,04	-5,31	0,0001	0,53
Rendimiento académico	5,79	1,56	5,74	1,68	0,47	0,637	0,05
Autoeficacia	68,6	10,21	69,96	11,51	-1,30	0,197	0,14
Aspiraciones de control y responsabilidad	18,23	4,33	18,09	4,37	0,34	0,735	0,04
Atención emocional	26,26	6,07	26,84	6,31	-1,01	0,316	0,11
Claridad emocional	26,5	5,46	27,84	5,76	-2,76	0,007	0,29
Regulación emocional	23,4	5,37	24,36	5,08	-1,74	0,086	0,19

5.3. COMPARACIÓN ENTRE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS POR EL GRUPO EXPERIMENTAL Y POR EL GRUPO DE CONTROL TRAS LA APLICACIÓN DE PROGRAMA

En la tabla 29 se presentan las puntuaciones medias y las desviaciones típicas obtenidas por los participantes del grupo experimental y del grupo control en iniciativa personal (proactividad-prosociedad, persistencia y autoinicio), actitud emprendedora, rendimiento académico, autoeficacia, aspiraciones de control y responsabilidad e inteligencia emocional (atención, claridad y regulación) tras la aplicación del programa, así como los valores obtenidos en el Análisis de la covarianza y en la g de Hedges para la comparación entre ambos grupos.

Los análisis de la covarianza pusieron de manifiesto que, tras controlar las posibles diferencias entre los grupos en el pretest, las puntuaciones del grupo experimental fueron significativamente superiores a las del grupo de control en autoinicio ($F(1, 144) = 8,34$; $p = 0,004$) presentando, además, un tamaño del efecto moderado (g de Hedges = 0,54). A su vez, el grupo experimental presentó diferencias estadísticamente significativas y de notable

magnitud con respecto al grupo de control en actitud emprendedora ($F(1, 101) = 65,40$; $p = 0,0001$; g de Hedges = 0,61) y rendimiento académico ($F(1, 94) = 138,01$; $p = 0,0001$; g de Hedges = 0,42). En el caso de la autoeficacia, las diferencias entre ambos grupos también fueron estadísticamente significativas ($F(1, 106) = 78,99$; $p = 0,0001$) pero el tamaño del efecto presentó menor magnitud (g de Hedges = 0,30). En cuanto a las aspiraciones de control y responsabilidad, la diferencia entre el grupo experimental y el grupo de control resultó estadísticamente significativa ($F(1, 99) = 85,14$; $p = 0,0001$) y en dirección inversa a la esperada. Sin embargo, el tamaño del efecto asociado a dicha diferencia fue de pequeña magnitud (g de Hedges = 0,19) lo que nos hace pensar que el programa no ejerció influencia sobre esa variable. Por el contrario, la diferencia entre ambos grupos no fue estadísticamente significativa para claridad emocional pero el tamaño del efecto asociado a esa diferencia fue moderado (g de Hedges = 0,40).

Tabla 29. Puntuaciones medias y Desviaciones Típicas obtenidas por los participantes del grupo experimental y del grupo de control en las variables evaluadas tras la aplicación del programa, valores F y g de Hedges

Variable	Grupo experimental		Grupo control		F	p	g de Hedges
	Media	$D.T.$	Media	$D.T.$			
Proactividad-Prosociedad	33,49	4,09	32,85	3,70	0,77	0,38	0,17
Persistencia	14,50	2,84	13,71	2,92	2,83	0,09	0,31
Autoinicio	17,66	2,43	16,54	2,12	8,34	0,004	0,54
Actitud emprendedora	47,66	6,04	44,91	4,80	65,40	0,0001	0,61
Rendimiento académico	5,97	1,68	5,53	1,51	138,01	0,0001	0,42
Autoeficacia	70,36	11,50	67,84	10,07	78,99	0,0001	0,30
Aspiraciones de control y responsabilidad	18,09	4,37	18,70	4,40	85,14	0,0001	0,19
Atención emocional	26,64	6,31	25,80	4,72	0,69	0,41	0,18
Claridad emocional	27,78	5,76	26,26	4,39	3,43	0,07	0,40
Regulación emocional	24,35	5,08	24,08	4,19	0,09	0,76	0,07

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

En este último capítulo exponemos las principales conclusiones derivadas de la presente tesis. Para ello, retomamos los objetivos planteados. Tales objetivos son los siguientes: 1) Diseñar un programa de intervención para el desarrollo de la iniciativa personal de los/as estudiantes de formación profesional inicial; 2) Implantar el programa en diversos centros educativos; 3) Evaluar sus efectos tanto en la iniciativa personal como en otro conjunto de variables relacionadas con dicho constructo (actitud emprendedora, rendimiento académico, autoeficacia, aspiraciones de control y responsabilidad, e inteligencia emocional). Además de estos tres objetivos principales, se planteaba un objetivo adicional que consistía en elaborar y validar un instrumento para la medición de la iniciativa personal en el ámbito educativo.

Una vez diseñado e implantado el programa, a continuación describiremos los efectos derivados de su aplicación, tanto sobre la iniciativa personal como sobre las variables relacionadas con dicho constructo. Posteriormente nos referiremos al instrumento que hemos diseñado para la evaluación de la iniciativa personal en el ámbito educativo. Por último, extraeremos las principales conclusiones del estudio, describiremos sus limitaciones más importantes y propondremos futuras líneas de investigación.

6.1. EFECTOS DEL PROGRAMA SOBRE LA INICIATIVA PERSONAL

Como hipótesis principal de nuestro estudio planteábamos que tras la implantación del programa los/as estudiantes participantes en el mismo incrementarían significativamente su nivel de iniciativa personal. Una vez analizados los resultados de la aplicación del programa, podemos afirmar que nuestra hipótesis principal se cumple parcialmente.

En la primera de las hipótesis esperábamos que la aplicación del programa mejorase la capacidad de los/as estudiantes de autoiniciar el establecimiento y la consecución de los objetivos. Los resultados obtenidos confirman plenamente esta hipótesis. La aplicación del programa incrementó notablemente las puntuaciones de los participantes del grupo experimental en la dimensión de autoinicio, y dichas puntuaciones fueron significativamente superiores a las puntuaciones obtenidas por los participantes del grupo de control. Este resultado es especialmente relevante en tanto que el autoestablecimiento de objetivos constituye la base de la iniciativa personal (Fay y Frese, 2000b) y el primer paso para su desarrollo (Frese y Fay, 2001; Lisbona y Frese, 2012). Una vez establecidos los objetivos, han de anticiparse los problemas y las oportunidades que puedan suscitar dichos objetivos, y

durante su consecución irán surgiendo nuevas dificultades que será necesario superar con persistencia. No obstante, el auto-establecimiento de objetivos constituye la base para el desarrollo de la iniciativa personal.

En relación a la segunda y a la tercera hipótesis planteábamos, por una parte, que la aplicación del programa incrementaría la capacidad de gestionar de manera anticipada los problemas y las oportunidades, y fomentaría la conducta prosocial, y, por otra parte, que aumentaría los niveles de persistencia para superar los obstáculos que se interponen en la consecución de los objetivos. Cabe señalar que tanto los niveles de proactividad-prosocialidad como los niveles de persistencia de los participantes del grupo experimental se han mantenido estables antes y después de la aplicación del programa, y que estos/as estudiantes no han presentado diferencias significativas en relación a los participantes del grupo de control. Desde nuestro punto de vista, la causa por la que la implantación del programa no ha tenido incidencia sobre estos dos componentes puede estar relacionada con la forma de aplicar el programa por parte del profesorado. Una de las principales dificultades con la que se encuentran los/as profesores/as de formación profesional inicial en el desempeño de su labor docente y sobre la que existe un gran consenso, consiste en la apatía generalizada del alumnado. Por norma general, son los/as propios/as profesores, y no los/as alumnos/as, los que dirigen y se responsabilizan del proceso de aprendizaje de estos/as últimos/as. El/La profesor/a establece los objetivos, determina los contenidos, propone las actividades, controla los tiempos, etc. En este contexto, una de las prioridades de gran parte del profesorado de formación profesional inicial consiste en conseguir que sean los/as propios/as alumnos los que se responsabilicen de su proceso de aprendizaje, dejando a un lado la apatía y mostrando una mayor implicación, participación y autoinicio. Esto nos hace pensar que la especial sensibilidad de los/as profesores/as con respecto al componente de autoinicio puede haber influido en la forma en la que éstos/as han aplicado el programa, priorizando dicho componente sobre la proactividad-prosocialidad y la persistencia.

En cualquier caso, cabe destacar que la influencia que nuestro programa ha ejercido sobre la iniciativa personal del alumnado constituye un logro relevante, especialmente atendiendo al hecho de que no existen evidencias de que la iniciativa personal mejore como resultado de una mejor formación académica (Ponton y Hall, 2003) y que, por lo tanto, el sistema educativo *per se* parece incapaz de incrementar los niveles de iniciativa personal de los/as estudiantes.

6.2. EFECTOS DEL PROGRAMA SOBRE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON LA INICIATIVA PERSONAL

Además de las tres hipótesis formuladas en relación al impacto del programa en la iniciativa personal, en este estudio se plantearon otras cinco hipótesis con respecto a la influencia del programa sobre diversas variables relacionadas con la iniciativa personal. En lo que concierne a la cuarta hipótesis, esperábamos que la aplicación del programa estimulase la actitud emprendedora del alumnado. Los resultados obtenidos confirman plenamente esta hipótesis. La aplicación del programa mejoró significativamente las puntuaciones de los participantes del grupo experimental en actitud emprendedora, y dichas puntuaciones presentaron diferencias estadísticamente significativas y de notable magnitud con respecto a las puntuaciones del grupo de control. Estos resultados coinciden con varios estudios que relacionan la iniciativa personal y el emprendizaje (Frese et al., 1997; Frese et al., 2010; Koop et al., 2000; Korunka et al., 2003; Krauss et al., 2005; Lisbona y Frese, 2012; Lumpkin y Dess, 1996; Miller, 1983) y son especialmente relevantes en el ámbito educativo. Frente a un mercado global caracterizado por la incertidumbre y la precariedad laboral, el emprendizaje constituye una de las principales alternativas de las que disponen los/as estudiantes para la construcción de su futuro profesional. En este sentido, consideramos que nuestro programa puede servir de base para la elaboración de futuros programas dirigidos a estimular la actitud emprendedora de los/as estudiantes.

La quinta hipótesis, en la que planteábamos que la aplicación del programa mejoraría el rendimiento académico del alumnado, también queda confirmada, ya que las calificaciones académicas del grupo experimental revelaron diferencias estadísticamente significativas y de considerable magnitud en relación a las calificaciones académicas del grupo de control. Estos resultados concuerdan con un estudio previo de Fay y Frese (2001) en el que se constata una relación positiva entre iniciativa personal y rendimiento académico, y aportan nuevas evidencias al respecto. En un contexto educativo en el que la transmisión de contenidos sigue prevaleciendo sobre el resto de los aspectos pedagógicos, evidenciar el efecto de la iniciativa personal sobre el principal indicador de éxito escolar debería contribuir a concienciar a todos los agentes implicados (directores/as de centro, profesores/as, padres, alumnos/as...) acerca de la utilidad de invertir parte de los recursos disponibles en la elaboración y aplicación sistematizada de programas como el que constituye el eje central de la presente tesis.

En relación a la sexta hipótesis, esperábamos que la aplicación del programa aumentase los niveles de autoeficacia de los/as estudiantes. Los resultados obtenidos confirman parcialmente esta hipótesis. El programa tuvo cierta incidencia sobre la autoeficacia de los participantes del grupo experimental y las diferencias con los participantes del grupo de control fueron estadísticamente significativas pero el tamaño del efecto fue pequeño. La tendencia observada en los datos de nuestra investigación coincide con los resultados de otros estudios que relacionan positivamente iniciativa personal y autoeficacia (Frese et al., 1999; Sanjuán et al., 2000; Speier y Frese, 1997) y son coherentes con el hecho de que el programa ha mejorado los niveles de autoinicio del alumnado, ya que la autoeficacia contribuye a incrementar la probabilidad de llevar a cabo nuevas conductas. En cualquier caso, no podemos olvidar que el efecto del programa sobre esta variable no alcanzó la magnitud que habíamos hipotetizado.

Con respecto a la séptima hipótesis, planteábamos que la aplicación del programa mejoraría las aspiraciones de control y responsabilidad de los/as estudiantes. Los resultados obtenidos revelan que la diferencia entre el grupo experimental y el grupo de control fue estadísticamente significativa y en dirección inversa a la esperada, aunque el tamaño del efecto asociado a dicha diferencia nos hace pensar que no hay efecto. Considerando que los resultados de diversos estudios muestran relaciones positivas entre aspiraciones de control y responsabilidad e iniciativa personal (Frese et al., 2007; Lisbona, Palací y Agulló, 2008; Vennekel, 2000), es posible que esta falta de efecto se deba a que el programa, como se ha señalado previamente, no ha logrado una mejora del nivel de persistencia del alumnado y las aspiraciones de control y responsabilidad se asocian, sobre todo, a esta dimensión de la iniciativa personal (Frese y Fay, 2001). Por lo tanto, resulta coherente la ausencia de efecto en la variable aspiraciones de control y responsabilidad.

Por último, en la octava hipótesis esperábamos que la aplicación del programa incrementase los niveles de inteligencia emocional del alumnado. Esta última hipótesis queda parcialmente confirmada. El programa mejoró de forma significativa la claridad emocional de los participantes del grupo experimental, y aunque la diferencia con el grupo de control no fue estadísticamente significativa, el tamaño del efecto asociado a esa diferencia presentó una magnitud moderada. Además, aunque los resultados no fueron estadísticamente significativos, el programa tuvo cierta incidencia sobre la regulación emocional del grupo experimental. Estos resultados son coherentes con el planteamiento que se hace desde varios modelos de la inteligencia emocional (Bisquerra y Pérez, 2007; Goleman, Boyatzis y Mckee, 2002) en los

que la iniciativa constituye una de las principales competencias emocionales, y aportan nuevas evidencias en torno a la relación existente entre iniciativa personal y gestión emocional en el ámbito educativo.

6.3. ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LA INICIATIVA PERSONAL

Dada la ausencia de instrumentos específicos para la medición de la iniciativa personal no sólo en el ámbito de la formación profesional inicial, sino en el ámbito académico en general, planteábamos, como objetivo adicional de este estudio, la elaboración y validación de un instrumento para la evaluación de la iniciativa personal en el ámbito educativo. En relación a este objetivo, cabe señalar que las propiedades psicométricas de la Escala para la Medición de la Iniciativa Personal en el Ámbito Educativo (EMIPAE) han sido analizadas en dos muestras de 244 y 278 estudiantes de formación profesional inicial para las versiones en castellano y en euskera, respectivamente, y que los resultados de dichos análisis han revelado índices de fiabilidad y validez adecuados para ambas versiones lingüísticas.

En relación a la versión en castellano, el análisis de componentes principales reveló la existencia de tres factores, dos de ellos coincidentes con dos de los componentes del modelo de referencia (Frese y Fay, 2001), a saber, el autoinicio y la persistencia, y un tercero que incluía ítems referidos a la proactividad y a la conducta prosocial. La agrupación de los ítems de estos dos componentes en un solo factor es comprensible si atendemos a sus respectivas conceptualizaciones. La proactividad implica desarrollar estrategias para afrontar problemas y oportunidades anticipadamente, en tanto que la conducta prosocial se refiere a la generación de un beneficio para el grupo de pertenencia o entorno más próximo (Frese y Fay, 2001). Así, la conducta prosocial puede constituir una forma de ganarse el favor del grupo generando la confianza necesaria para afrontar de forma anticipada los problemas y las oportunidades.

Por otra parte, los índices de consistencia interna de las dimensiones de la versión en castellano del EMIPAE revelaron que el instrumento presenta una adecuada fiabilidad, si bien la consistencia del componente de autoinicio es menor que la de los dos restantes. Además, el patrón de correlaciones observado entre las puntuaciones de las dimensiones de la versión en castellano del EMIPAE y del *Self-Reported Initiative* proporcionó evidencias sobre la validez convergente del instrumento.

En cuanto a la validez externa del instrumento y de acuerdo a las predicciones teóricas de estudios previos, las tres dimensiones de la versión en castellano del EMIPAE correlacionaron positivamente con la *Autoeficacia*, la *Actitud emprendedora* y el *Rendimiento académico*, aunque en este último caso la correlación con autoinicio fue baja. Asimismo, la persistencia correlacionó positivamente con las *Aspiraciones de control y responsabilidad*, en línea con los trabajos que afirman que si una persona percibe que tiene la responsabilidad y el control de sus acciones, persistirá (Frese y Fay, 2001). En lo que se refiere a la *Claridad* y a la *Regulación emocional*, ambas se mostraron vinculadas con las dimensiones de la versión en castellano del EMIPAE. Este resultado entra dentro de lo esperado, dado que, desde diversos modelos de la inteligencia emocional, la iniciativa constituye una de las principales competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007; Goleman et al., 2002). Por último, el factor *Responsabilidad* de la personalidad presentó correlaciones positivas con las tres dimensiones de la versión en castellano del EMIPAE, apoyando la hipótesis planteada de forma exploratoria en el marco de este estudio.

En relación a la versión en euskera, el análisis de componentes principales reveló la misma estructura factorial que la versión en castellano. Asimismo, los índices de consistencia interna de las dimensiones de la versión en euskera del EMIPAE pusieron de manifiesto que el instrumento presenta una adecuada fiabilidad, aunque la consistencia interna del componente de autoinicio también es menor que la de los dos restantes. En cuanto a la validez convergente, el patrón de correlaciones observado entre las puntuaciones de las dimensiones de la versión en euskera del EMIPAE y del *Self-Reported Initiative* fue el mismo que para la versión en castellano.

En lo que respecta a la validez externa del instrumento y tal y como se esperaba, las tres dimensiones de la versión en euskera del EMIPAE correlacionaron positivamente con la *Autoeficacia*, la *Actitud emprendedora* y el *Rendimiento académico*, aunque las correlaciones de la *Autoeficacia* con la proactividad-prosocialidad y con el autoinicio, así como la correlación entre el *Rendimiento* y el autoinicio fueron bajas. Además, la proactividad-prosocialidad y la persistencia correlacionaron positivamente con las *Aspiraciones de control y responsabilidad*. En este último caso, el resultado concuerda con el obtenido para la versión en castellano. En lo que se refiere a la *Claridad* y a la *Regulación emocional*, en general, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes con alta y baja iniciativa personal, si bien los/as estudiantes con altos niveles de autoinicio presentaron una

mayor *Claridad y Regulación emocional* que los/as estudiantes con bajos niveles de autoinicio. Por último, el factor *Responsabilidad* de la personalidad presentó correlaciones positivas con dos de las dimensiones de la versión en euskera del EMIPAE, apoyando parcialmente la hipótesis planteada de forma exploratoria en el marco de este estudio.

Por lo tanto, cabe concluir que, tanto en castellano (Anexo 5) como en euskera (Anexo 6), el EMIPAE ofrece garantías suficientes para evaluar de forma válida y precisa la iniciativa personal del alumnado. En adelante, este instrumento podrá ser utilizado por cualquier investigador o profesional interesado en medir la iniciativa personal de los/as estudiantes. Además, la información derivada de su aplicación permitirá diseñar y evaluar nuevos programas de intervención que contribuyan al desarrollo de la iniciativa personal.

6.4. CONCLUSIONES GENERALES

En primer lugar, cabe señalar que la aplicación del programa ha mejorado significativamente los niveles de iniciativa personal de los/as estudiantes. Esta mejora se ha producido en el componente de autoinicio, que constituye la base de la iniciativa personal y el primer paso necesario para su desarrollo. Por otra parte, los componentes de proactividad-prosocialidad y persistencia se han mantenido estables antes y después de la aplicación del programa. Este resultado puede ser debido a que, ante la necesidad de afrontar la apatía generalizada del alumnado, los/as profesores/as, durante la aplicación del programa, hayan incidido más en el componente de autoinicio que en los componentes de proactividad-prosocialidad y persistencia. De cualquier forma, dada la ausencia de evidencias en torno a la capacidad del sistema educativo para mejorar la iniciativa personal de los/as estudiantes, consideramos que el haber contrastado empíricamente la influencia de nuestro programa sobre dicho aspecto constituye un logro relevante.

Con respecto a las variables relacionadas con la iniciativa personal, cabe destacar que el programa ha mejorado de forma notable el rendimiento académico y la actitud emprendedora de los/as estudiantes. Además, el programa ha ejercido cierta influencia sobre la autoeficacia y las dimensiones de claridad y regulación de la inteligencia emocional. Por otra parte, el programa no ha tenido efecto sobre las aspiraciones de control y responsabilidad, en coherencia con la falta de efecto del programa sobre la dimensión de persistencia de la iniciativa personal.

Por último, cabe señalar que la Escala para la Medición de la Iniciativa Personal en el Ámbito Educativo (EMIPAE), elaborada en el marco de la presente tesis, presenta propiedades psicométricas adecuadas en sus dos versiones lingüísticas y que, por lo tanto, se trata de un instrumento útil para medir la iniciativa personal de los/as estudiantes.

6.5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Para finalizar, expondremos las principales limitaciones de este estudio y señalaremos algunas de las futuras líneas de investigación que podrían dar continuidad al trabajo aquí realizado.

- La primera limitación se refiere a la disponibilidad de los/as profesores/as encargados/as de aplicar el programa. En un contexto de recortes de todo tipo, los/as profesores/as disponen cada vez de menos recursos para cumplir con sus tareas, lo que dificulta la incorporación de nuevas propuestas ajenas a sus rutinas, como es el caso de la aplicación y evaluación de este programa.
- Por otra parte, teniendo en cuenta que el tamaño de la muestra en la que hemos podido aplicar el programa es de 160 participantes, consideramos que convendría evaluar sus efectos en muestras de estudiantes más amplias.
- En relación a las dos versiones del instrumento de evaluación que se ha elaborado en el marco de la presente tesis, cabe señalar que para analizar sus propiedades psicométricas hemos trabajado con participantes de formación profesional inicial y en su mayor parte hombres. En este sentido, sería conveniente ampliar el proceso de validación de ambas versiones con muestras de participantes pertenecientes a otros niveles educativos y con mayor número de mujeres.

Por último, en cuanto a las futuras líneas de investigación derivadas de este estudio, quisieramos subrayar las siguientes:

- En primer lugar, consideramos que sería de gran interés estudiar los efectos del programa sobre la iniciativa personal y el resto de constructos relacionados con la iniciativa a medio-largo plazo.

- La adaptación, aplicación y evaluación del programa en otros niveles educativos podría constituir otro interesante campo de investigación.
- Finalmente, atendiendo al papel fundamental que desempeña el profesorado en la aplicación de este tipo de programas, consideramos que sería importante estudiar cuáles son las características personales y profesionales de los/as profesores/as que podrían contribuir a incrementar su efecto.

REFERENCIAS

- Ashford, S. J. y Tsui, A. S. (1991). Self-regulation for managerial effectiveness: The role of active feedback seeking. *The Academy of Management Journal*, 34(2), 251-280.
- Augusto-Landa, J. M. y López-Zafra, E. (2010). The impact of emocional intelligence on nursing: An overview. *Psychology*, 1, 50-58.
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., Aguilar-Luzón, M. C. y Salguero de Ugarte, M. F. (2009). Predictive validity of perceived emocional intelligence on nursing students' self-concept. *Nurse Education Today*, 29, 801-808.
- Baer, M. y Frese, M. (2003). Innovation is not enough: Climate for initiative and psychological safety, process innovation, and firm performance. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 45-68.
- Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I. y Haranburu, M. (2007). La adaptación de instrumentos de medida de unas culturas a otras: Una perspectiva práctica. *Psicothema*, 19, 124-133.
- Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I. y Haranburu, M. (2008). *Manual técnico de la adaptación al euskera del NEO PI-R (Forma S)*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 3-38). Washington, DC: Hemisphere.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman and Co.
- Baron, A. R. (2004) The Cognitive Perspective: A valuable tool for answering basic entrepreneurship's "why" questions. *Journal of Business Venturing*, 19(2), 221-239.
- Bartlett, F. (1932). Los factores sociales en el recuerdo. En Proshansky, H. y Seidenber, B. (Eds.), *Estudios básicos de Psicología Social*. Madrid: Tecnos.
- Benet-Martínez, V. y John, O. P. (1998). Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait-multimethod analices of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 729-750.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

- Bledow, R. y Frese, M. (2009). A situational judgment test of personal initiative: Towards understanding construct based situational judgment tests. *Personnel Psychology*, 62, 229-258.
- Bruyat, C. y Julien, P. J. (2001). Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16(2), 165-180.
- Cacioppo, J. T. y Petty, R. E. (1982). The need of cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 116-131.
- Campbell, D. J. (2000). The proactive employee: Managing workplace initiative. *Academy of Management Executive*, 14(3), 52-66.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3(5), 521-551.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: Consideraciones sobre la selección de tests en la investigación psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3(7), 863-882.
- Cazalilla, E. y Palacios, P. J. (2010, Enero). *Autonomía e iniciativa personal: Supervisión y asesoramiento*. Documento presentado en el I Congreso de Inspección de Andalucía: Competencias básicas y modelos de intervención en el aula, Mijas, Málaga.
- Comisión Europea (2005). *Trabajando juntos por el crecimiento y el empleo. Relanzamiento de la estrategia de Lisboa*. Descargado de <http://europa.eu/>
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2008). *Un marco estratégico actualizado para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación*. Descargado de <http://europa.eu/>
- Confessore, G. J. (1991). Human behavior as a construct for assessing Guglielmino's self-directed learning readiness scale: Pragmatism revisited. En Long, H. B. y Asociados (Eds.), *Self-Directed Learning: Consensus and Conflict* (pp. 123-146). Norman, OK: Universidad de Oklahoma.
- Consejería de Educación de la Junta de Castilla La Mancha (2007). *Programación, desarrollo y evaluación de las competencias básicas*. Consejería de Educación de la Junta de Castilla La Mancha.
- Consejo de la Unión Europea (2000). *Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de Marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia*. Descargado de <http://www.europarl.europa.eu>
- Consejo de la Unión Europea (2003). *Consejo Europeo de Bruselas 20 y 21 de Marzo de 2003. Conclusiones de la Presidencia*. Descargado de <http://www.consilium.europa.eu>

- Consejo de la Unión Europea (2005). *Consejo Europeo de Bruselas 22 y 23 de Marzo de 2005. Conclusiones de la Presidencia*. Descargado de <http://register.consilium.eu.int/>
- 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*. Descargado de <http://europa.eu/>
- Consejo de la Unión Europea (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*. Descargado de <http://europa.eu/>
- Costa, P. T. Jr. y McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI): Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T. Jr. y McCrae, R. R. (1999). *NEO PI-R, Inventario de Personalidad NEO Revisado. NEO-FFI, Inventario NEO reducido de Cinco Factores. Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Crant, J. M. (1995). The proactive personality scale and objective job performance among real state agents. *Journal of Applied Psychology*, 80, 532-537.
- Crant, J. M. (2000). Proactive behaviour in organizations. *Journal of Management*, 26, 435-462.
- Daft, R. L., Sormunen, J. y Parks, D. (1988). Chief executive scanning, environmental characteristics and company performance: An empirical study. *Strategic Management Journal*, 9, 123-139.
- De Dreu, C. K. W. y Nauta, A. (2009). Self-interest and other-orientation in organizational behavior: Implications for job performance, prosocial behavior, and personal initiative. *Journal of Applied Psychology*, 94(4), 913-926.
- Den Hartog, D. N. y Belschak, F. D. (2007). Personal initiative, commitment and affect at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80, 601-622.
- Dewey, J. (1897). *Mi credo pedagógico*. León: Universidad de León.
- Dörner, D. y Schaub, H. (1994). Errors in planning and decision-making and the nature of human information processing. *Applied Psychology: An International Review*, 43, 433-454.
- Edel, R. (2003, Julio). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 2. Descargado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55110208.pdf>
- Erdogan, B. y Bauer, T. N. (2005). Enhancing career benefits of employee proactive personality: The role of fit with jobs and organizations. *Personnel Psychology*, 58, 859-891.

- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Fay, D. y Coach, J. (2003, Mayo). *Joining personal initiative and stress management: Evaluation of an alternative stress program*. Documento presentado en el XI Congreso Europeo de Psicología Organizacional y del Trabajo, Lisboa.
- Fay, D. y Frese, M. (2000a). Working in East German socialism in 1980 and in capitalism 15 years later: A trend analysis of a transitional economy's working conditions. *Applied Psychology: An international Review*, 49, 636-657.
- Fay, D. y Frese, M. (2000b). Self-starting behavior at work: Toward a theory of personal initiative. En J. Heckhausen (Ed.), *Motivational Psychology of Human Development* (pp. 307-324). Amsterdam: Elsevier.
- Fay, D. y Frese, M. (2001). The concept of personal initiative: An overview of validity studies. *Human Performance*, 4(1), 97-124.
- Fay, D., Sonnentag, S. y Frese, M. (1998). Stressors, innovation, and personal initiative: Are stressors always detrimental? En C. L. Cooper (Ed.), *Theories of organizational stress* (pp. 170-189). New York: Oxford University Press.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. *International Journal of Psychology Research*, 2(1), 39-67.
- 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.
- Ferrándiz, C., Marín, F., Gallud, L., Ferrando, M., López Pina, J. A. y Prieto, M. D. (2006). Validez de la escala de inteligencia emocional de Schutte en una muestra de estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 12, 167-179.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1974). Attitudes toward objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. *Psychological Review*, 81, 59-74.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.
- Frese, M. (2000). *Success and failure of microbusiness owners in Africa: A psychological approach*. Westport, CT: Greenwood.
- Frese, M. (2001). Personal initiative (PI): The theoretical concept and empirical findings. En M. Erez, U. Kleinbeck y H. Thierry (Eds.), *Work Motivation in the context of a global economy* (pp. 99-110). Mahwah: Erlbaum.
- Frese, M. (2009). Towards a psychology of entrepreneurship. An action theory perspective. *Foundation and Trends in Entrepreneurship*, 5, 437-496.

- Frese, M., Brantjes, A. y Hoorn, R. (2002). Psychological success factors of small scale businesses in Namibia: The roles of strategy process, entrepreneurial orientation and the environment. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 7(3), 259-282.
- Frese, M., Erbe-Heinbokel, M., Grefe, J., Rybowskiak, V. y Weike, A. (1994). I prefer to be told exactly what to do. Acceptance of responsibility and job discretion in East and West Germany. *Zeitschrift für Arbeits und Organisationspsychologie*, 38, 22-33.
- Frese, M. y Fay, D. (2001). Personal initiative (PI): An active performance concept for work in the 21st century. En B. M. Staw y R. M. Sutton (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (Vol. 23, pp.133–187). Amsterdam: Elsevier Science.
- Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K. y Tag, A. (1997). The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity in two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 139-161.
- Frese, M., Garman, G., Garmeister, K., Halemba, K., Hortig, A., Pulwitt, T. y Schildbach, S. (2002). Training to increase personal initiative of the unemployed: Report on a pilot study. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 46(2), 89-97.
- Frese, M., Garst, H. y Fay, D. (2007). Making things happen: reciprocal relationships between work characteristics and personal initiative in a four-wave longitudinal structural equation model. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1084-1102.
- Frese, M., Glaub, M., Hoppe, M., Fischer, S., Solomon, G., Gramberg, C. y Friedrich, C. (2010). Personal Initiative Training for Small Business Owners. En L. A. Toombs (Ed.), *Dare to Care: 2010 Annual Meeting Proceedings*. Montreal: Academy of Management.
- Frese, M., Kring, W., Soose, A. y Zempel, J. (1996). Personal initiative at work: Differences between East and West Germany. *Academy of Management Journal*, 39, 37–63.
- Frese, M. y Plüddemann, K. (1993). Umstellungsbereitschaft im Osten und Westen Deutschlands: Inflexibilität als Gefahrenzeichen? (Change orientation in East and West Germany: Inflexibility as a sign of problems ahead?). *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 24, 198-210.
- Frese, M., Teng, E. y Wijnen, C. J. (1999). Helping to improve suggestion systems: Predictors of making suggestions in companies. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 1139-1155.
- Frese, M., van Gelderen, M. y Ombach, M. (2000). How to plan as a small-scale business owner: Psychological process characteristics of action strategies and success. *Journal of Small Business Management*, 38, 1–18.
- Frese, M. y Zapf, D. (1994). Action as the core of work psychology: A German Approach. En H. C. Triandis, M. D. Dunnette y L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 4, pp. 271-340). Palo Alto, CA: Consulting Psychology Press.

- Frohman, A. L. (1997). Igniting organizational change from below: The power of personal initiative. *Organizational Dynamics*, 25, 39-53.
- Gamboa, J., Gracia, F., Ripoll, P. y Peiró, J. (2007). *La empleabilidad y la iniciativa personal como antecedentes de la satisfacción laboral*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5 Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gartner, W. B. (1989). Who is an entrepreneur? Is the wrong question. *Entrepreneurship Theory and Practice* 13(4), 47-68.
- Gassé, Y. (1983a). *Identification and development of potential entrepreneurs* (Documento de trabajo No. 263). Quebec: Universidad Laval.
- Gassé, Y. (1983b) *Am I the entrepreneurial type?* Descargado de <http://www.potentielentrepreneur.ca/client/QuestionnaireNewSection1En.asp>
- Gobierno Vasco (2006a). *Currículum vasco para el periodo de la escolaridad obligatoria: Documento marco*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2006b). *Currículum vasco para el periodo de la escolaridad obligatoria: Propuesta para su valoración y mejora*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2007). *Ordenación y características del sistema educativo vasco*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2010). *III Plan Vasco de Formación Profesional 2011-2013. Propuesta*. Descargado de <http://www.lanbideheziketa.euskadi.net/>
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992): *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., Aritzeta, A., Haranburu, M. y Alonso-Arbiol, I. (2011). Measuring perceived emotional intelligence in adolescent population: Validation of the Short Trait Meta-Mood Scale (TMMS-23). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(3), 523-537.
- Granados, C. (2009, Octubre). Desarrollo de la competencia para la autonomía e iniciativa personal en relación a la toma de decisiones. *Innovación y experiencias educativas*, 23. Descargado de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_23.html
- Groot, W. y Maasen van den Brink, H. (2000). Education, training and employability. *Applied Economics*, 32, 573-581.

- Hacker, W. (1985). Activity: A fruitful concept in industrial psychology. En M. Frese y J. Sabini (Eds.), *Goal directed behaviour: The concept of action in psychology* (pp. 262-284). London: Erlbaum.
- Hackman, J. R. (1970). Tasks and task performance in research on stress. En J. E. McGrath (Ed.), *Social and Psychological Factors in Stress* (pp. 202-237). New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Hackman, J. R. y Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 16, 250-279.
- Hamel, G. y Prahalad, C. K. (1994). *Competing for the future*. Boston: Harvard Business Review.
- Hayes-Roth, B. y Hayes-Roth, F. (1979). A cognitive model of planning. *Cognitive Science*, 3, 275-310.
- Kanfer, R. (1992). Work motivation: New directions in theory and research. En C. L. Cooper y I. T. Robertson (Eds), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 7, pp. 1-54). Chichester: Wiley.
- Kanfer, R. y Heggstad, E. D. (1997). Motivational traits and skills: A person-centered approach to work motivation. *Research in Organizational Behavior*, 19, 1-56.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 385-408.
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual Review of Psychology*, 44, 23-52.
- Kohn, M. L. y Schooler, C. (1978). The reciprocal effects of the substantive complexity of work and intellectual flexibility: A longitudinal assessment. *American Journal of Sociology*, 87, 1257-1286.
- Koop, S., De Reu, T. y Frese, M. (2000). Sociodemographic factors, entrepreneurial orientation, personal initiative and environmental problems in Uganda. En M. Frese (Ed.), *Success and Failure of Microbusiness Owners in Africa: A Psychological Approach* (pp. 55-76). Westport, Ct.: Quorum.
- Korunka, C., Frank, H., Lueger, M. y Mugler, J. (2003). The entrepreneurial personality in the context of resources, environment, and the start-up process: A configurational approach. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28(1), 23-42.
- Krauss, S. I., Frese, M., Friedrich, C. y Unger, J. M. (2005). Entrepreneurial orientation: A psychological model of success among Southern African small business owners. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14, 315-344.
- Kuhl, J. (1992). A theory of self-regulation: Action versus state orientation, self-discrimination, and some applications. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 97-129.

- Lantz, A. (2008, Septiembre). *Job design, group processes and self-organizational activities*. Documento presentado en el X Congreso Internacional de Trabajo en Equipo, Birmingham.
- Lantz, A. y Anderson, K. (2009). Personal initiative at work and when facing unemployment. *Journal of Workplace Learning*, 21, 88-108.
- Lisbona, A., Bernabé, M., Palací, F., Gómez, A. y Martín-Aragón, M. (2012). Estudiar con pasión: Relación con la iniciativa personal y el engagement. *Ciencia y trabajo*, 14, 89-95.
- Lisbona, A. y Frese, M. (2012). *Iniciativa personal. Como hacer que las cosas sucedan*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lisbona, A., Palací, F. y Agulló, E. (2008). Escala de aspiraciones de control y responsabilidad: Adaptación española y su relación con la iniciativa personal. *Psicothema*, 20 (2), 249-253.
- Lisbona, A., Palací, F. y Gómez, A. (2008). Escala de clima para la iniciativa y para la seguridad psicológica: Adaptación al castellano y su relación con el desempeño organizacional. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 24(2), 153-167.
- Lord, F. M. y Novick, M. R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Lumpkin, G. T. y Dess, G. G. (1996). Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. *Academy of Management Review*, 21, 135-172.
- Manga, D., Ramos, F. y Consuelo, M. (2004). The Spanish Norms of the NEO Five-Factor Inventory: New Data and Analyses for its Improvement. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 4(3), 639-648.
- Marchena, C. (2008). *¿Como trabajar las competencias básicas?* Sevilla: Fundación ECOEM.
- Marina, J. A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Planeta.
- Martínez Arias, M. R., Hernández Lloreda, M. J. y Hernández Lloreda, M. V. (2006). *Psicometría*. Alianza Editorial: Madrid.
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. London: McGraw-Hill.
- Miller, D. (1983). The correlates of entrepreneurship in three types of firms. *Management Science*, 29, 770-791.

- Miller, G. A., Galanter, E. y Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behaviour*. London: Holt.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Las competencias básicas: Cultura imprescindible para la ciudadanía*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Informe sobre el Anteproyecto de Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa*. Descargado de <http://www.educacion.gob.es>
- Morrison, E. W. y Phelps, C. C. (1999). Taking charge at work: Extra-role efforts to initiative workplace change. *Academy of Management Journal*, 42, 403-419.
- Motowidlo, S. J. y Scotter, J. R. V. (1994). Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance. *Journal of Applied Psychology*, 79, 475-480.
- OCDE (2007). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Descargado de <http://www.deseco.admin.ch>
- Organ, D. (1988). *Organizational citizenship behaviour: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Pacheco, J. A. (2000). *Proyecto Gades: Plan de orientación y acción tutorial en Educación Infantil y Primaria*. Cádiz: Junta de Andalucía.
- Palací, F. J. y Lisbona, A. (2003). El nuevo mercado laboral. En F. J. Palací y J. A. Moriano (Eds.), *Estrategias de Inserción y Desarrollo Profesional* (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Parker, S. K. (2000). From passive to proactive motivation: The importance of flexible role orientations and role breadth self-efficacy. *Applied Psychology: An International Review*, 49, 447-469.
- Pérez, A. y Casanova, P. (2009). *Las competencias básicas en los centros educativos: Programación y secuenciación*. Madrid: Editorial CEP.
- Peters, T. J. y Waterman, R. H. (1982). *In search of excellence*. New York: Warner.
- Phan, P.M. (2004). Entrepreneurship Theory: Possibilities and Future Directions. *Journal of Business Venturing*, 19(5), 617-620.
- Pinazo, D., Peiró, J. M., Carrero, V. y Rosel, J. (1999). Influencia del comportamiento proactivo de carrera en el cambio del desajuste positivo de expectativas. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9, 73-94.
- Ponton, M. (1999). *The measurement of an adult's intention to exhibit personal initiative in autonomous learning* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Washington, Washington.

- Ponton, M. y Carr, P. (2000). Understanding and promoting autonomy in self-directed learning. *Current Research in Social Psychology*, 5, 271-284.
- Ponton, M. y Carr, P. (2002). The development of instrumentation that measures an adult's intention to exhibit initiative and resourcefulness in autonomous learning. En H. B. Long y Asociados (Eds.), *Twenty-first century advances in self-directed learning* (pp. 223-241). Schaumburg, IL: Motorola University Press.
- Ponton, M., Carr, P. y Confessore, G. (2000). Learning conation: A psychological perspective of personal initiative and resourcefulness. En H. B. Long y Asociados (Eds.), *Practice and theory in self-directed learning* (pp. 65-82). Schaumburg, IL: Motorola University Press.
- Ponton, M. y Hall, J. M. (2003, Octubre 13). The relationship between postsecondary education and personal initiative for adult learners. *Current Issues in Education*, 22. Descargado de <http://cie.asu.edu/volume6/number17/index.html>
- Puig, J. M. y Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A. y Plamondon, K. E. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85, 612-624.
- Rank, J., Boedeker, N., Linke, M. y Frese, M. (2004, Agosto). Integrating proactivity concepts into innovation research: The importance of voice and initiative. En S. K. Parker y C. Collins (Chairs). *Proactivity: Enhancing understanding of self-started and dynamic action within organizations*. Simposio celebrado en el encuentro de la Academia de Gestión, Nueva Orleans.
- Rank, J., Pace, V. y Frese, M. (2004). Three avenues for future research on creativity, innovation, and initiative. *Applied Psychology: An international review*, 53(4), 518-528.
- Rosenthal, R. A. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalión en la escuela: Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.
- Roth, E. y Lacoa, D. (2009, Marzo). Análisis psicológico del emprendimiento en estudiantes universitarios. Medición, relaciones y predicción. *Revista Electrónica de Psicología*, 7. Descargado de <http://www.ucb.edu.bo/publicaciones/Ajayu/v7n1/v7n1.html>
- Rotter, J. B., Chance, J. E. y Phares, E. J. (1972). An introduction to social learning theory. En J. B. Rotter, J. E. Chance y E. J. Phares (Eds.), *Applications of a Social Learning Theory of Personality* (pp. 1-44). New York: Holt.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N. y Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38, 1197-1210.

- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, 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. 125-151). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sánchez, G. (2012). *Desarrollo de las competencias profesionales docentes del profesorado universitario de ciencias e ingenierías* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valencia, Valencia.
- Sanjuán, P., Pérez, A. y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: Datos psicométricos de la adaptación para la población española. *Psicothema*, 12, 509-513.
- Scholz, U., Gutiérrez-Doña, B., Sud, S. y Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251.
- Schönplflug, W. (1985). Goal directed behavior as a source of stress: Psychological origins and consequences of inefficiency. En M. Frese y J. Sabini (Eds.), *Goal Directed Behavior: The Concept of Action in Psychology* (pp. 172-188). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Schwarzer, R y Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. En J. Weinman, S. Wright y M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Searle, B. (2008). Does personal initiative training work as a stress management intervention? *Journal of Occupational Health Psychology*, 13(3), 259-270.
- Seibert, S. E., Kraimer, M. L. y Crant, M. J. (2001). What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success. *Personnel Psychology*, 54, 845-874.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On Depression, development and death*. San Francisco: Freeman.
- Shane, S. y Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review* 25, 217-226.
- Sonnentag, S. (1998). Expertise in professional software design: A process study. *Journal of Applied Psychology*, 83, 703-715.
- Speier, C. y Frese, M. (1997). Generalized self-efficacy as a mediator and moderator between control and complexity at work and personal initiative: A longitudinal field study in East Germany. *Human Performance*, 10(2), 171-192.

- Staw, B. M. y Boettger, R. D. (1990). Task revision: A neglected form of work performance. *Academy of Management Journal*, 33, 534-559.
- Thayer. J. F., Rossy, L. A., Ruiz-Padial, E. y Johnsen, B. H. (2003). Gender differences in the relationship between emocional regulation and depressive symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 349-364.
- Vallerand, R. J. y Houliort, N. (2003). Passion at work: Toward a new conceptualization. En D. Skarlicki, S. Gilliland y D. Steiner (Eds.), *Social issues in management* (Vol. 3, pp. 175-204). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Van Dyne, L. y LePine, J. A. (1998). Helping and voice extra-role behaviors: Evidence of construct and predictive validity. *Academy of Management Journal*, 41, 108-119.
- Van Gelderen, M., Frese, M. y Thurik, R. (2000). Strategies, uncertainty and performance of small business startups. *Small Business Economics*, 15, 165-181.
- Velicer, W. F. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, 41, 321-327.
- Vennekel, M. (2000). *Breadth of work role: Mediator and moderator effects of person variables and the environment* (Tesis doctoral). Universidad de Giessen, Giessen.
- West, M. A. y Anderson, N. R. (1996). Innovation in top management teams. *Journal of Applied Psychology*, 81, 680-693.
- Wilson, G. D. (1973). *The psychology of conservatism*. New York: Academic Press.
- Zabala, A. (2009). Desarrollo curricular de las competencias básicas: El ámbito común o de tutoría. *Aula de innovación educativa*, 180, 20-25.
- Zimmerman, B. J. y Labuhn, A. (2012). Self-regulation of learning: Process approaches to personal development. En K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra y J. Sweller (Eds.), *APA educational psychology handbook* (Vol.1, pp. 339-425). Washington: American Psychological Association.

Referencias legislativas

- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.

ANEXOS

ANEXO 1.
CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE EXPERTOS/AS.
VERSIÓN EN CASTELLANO

PROYECTO INICIATIVA



A continuación encontrará una serie de instrucciones para participar en el PROYECTO INICIATIVA a título de experto/a. Por favor, lea detenidamente y cumpla rigurosamente cada uno de los pasos. Al finalizar asegúrese de que ha cumplimentado todo el documento.

Gracias por su participación.

TAREA 1

El siguiente cuestionario contiene 35 ítems iniciales para la construcción de una escala de valoración de la INICIATIVA DEL ALUMNADO. **Le pedimos que valore cada uno de los ítems, puntuándolos de 1 a 4, de acuerdo a los siguientes criterios:**

1 = Inadecuado para evaluar la INICIATIVA DEL ALUMNADO.

2 = Poco adecuado para evaluar la INICIATIVA DEL ALUMNADO.

3 = Bastante adecuado para evaluar la INICIATIVA DEL ALUMNADO.

4 = Muy adecuado para evaluar la INICIATIVA DEL ALUMNADO.

Tenga muy presente que nuestra definición de referencia del constructo INICIATIVA es la siguiente:

"La iniciativa personal se conceptualiza como un conjunto de comportamientos que caracteriza a las personas autoiniciadoras, proactivas y persistentes a la hora de superar las dificultades que emergen en la consecución de los objetivos" (Frese, 2001; Frese y Fay, 2001; Frese et al., 1996; Frese et a., 1997).

Gracias por su colaboración.

- 1 = Inadecuado** para evaluar la INICIATIVA DEL ALUMNADO.
2 = Poco adecuado para evaluar la INICIATIVA DEL ALUMNADO.
3 = Bastante adecuado para evaluar la INICIATIVA DEL ALUMNADO.
4 = Muy adecuado para evaluar la INICIATIVA DEL ALUMNADO.

Ítems		Valoración			
		1	2	3	4
1	Soy especialmente bueno/a llevando a la práctica las ideas que se me ocurren en el aula/taller/laboratorio				
2	Prefiero que los/as profesores/as me digan exactamente lo que tengo que hacer; así, cometo menos errores				
3	Estoy convencido/a de que puedo conseguir los objetivos del Ciclo/Curso				
4	Me cuesta tomar la iniciativa en el aula/taller/laboratorio; prefiero que la tomen los/as demás				
5	Estoy dispuesto/a a compartir mis experiencias y conocimientos con mis profesores/as y compañeros/as				
6	Si las cosas no me salen como espero en los diferentes Módulos/Proyectos/Asignaturas, suelo tener un plan alternativo				
7	Yo soy el/la responsable de mis propias decisiones y acciones en el aula/taller/laboratorio				
8	A veces me esfuerzo y trabajo duro en el aula/taller/laboratorio, sin esperar una recompensa a cambio				
9	Hago sólo lo que los/as profesores/as me piden; así, nadie puede reprocharme nada				
10	Para mí, estudiar este Ciclo/Curso carece de sentido				
11	A veces establezco mis propios planes alternativos para la consecución de los objetivos de los Módulos/Proyectos/Asignaturas				
12	Tengo los recursos suficientes (conocimientos, habilidades, experiencia...) para conseguir los objetivos del Ciclo/Curso				
13	Cuando estoy realizando alguna tarea en el aula/taller/laboratorio y cometo un error o me encuentro con alguna dificultad, me cuesta volver a retomar el hilo de lo que estaba haciendo				
14	Prefiero que los/as profesores/as me digan exactamente lo que tengo que hacer; así, ellos/as serán los/as responsables si algo sale mal				
15	Si obtengo malos resultados en algún Módulo/Proyecto/Asignatura, la culpa es mía				
16	La que proponen los/as profesores/as es la única manera de alcanzar los objetivos de los Módulos/Proyectos/Asignaturas				
17	Estoy dispuesto/a a participar activamente en la planificación y el desarrollo de las distintas actividades del aula/taller/laboratorio				
18	Siempre trato de llevar a la práctica las ideas que se me ocurren en el aula/taller/laboratorio				

- 1 = Inadecuado** para evaluar la INICIATIVA DEL ALUMNADO.
2 = Poco adecuado para evaluar la INICIATIVA DEL ALUMNADO.
3 = Bastante adecuado para evaluar la INICIATIVA DEL ALUMNADO.
4 = Muy adecuado para evaluar la INICIATIVA DEL ALUMNADO.

Ítems		Valoración			
		1	2	3	4
19	Cuando algo me va mal en el aula/taller/laboratorio, busco una solución inmediatamente				
20	Tengo claro cuáles son los objetivos del Ciclo/Curso				
21	Los objetivos a largo plazo de los Módulos/Proyectos/Asignaturas no me interesan, lo importante es el día a día				
22	Estudiar este Ciclo/Curso me ayudará a conseguir mis objetivos				
23	Pienso en las oportunidades que me puede ofrecer estudiar este Ciclo/Curso y me preparo para aprovecharlas				
24	Tengo mis propios objetivos con respecto a este Ciclo/Curso				
25	Me molestan los cambios en el aula/taller/laboratorio; prefiero que las cosas sigan como están				
26	Nunca busco información adicional; la información que proporcionan los/as profesores/as con respecto a los diferentes Módulos/Proyectos/Asignaturas es más que suficiente				
27	Cuando empiezo a no entender los contenidos de algún Módulo/Proyecto/Asignatura, me desespero y abandono				
28	Estoy dispuesto/a a aprender de las experiencias y conocimientos de mis profesores/as y compañeros/as				
29	En la consecución de los objetivos de los Módulos/Proyectos/Asignaturas, me preocupo por saber si voy bien o mal encaminado/a (por ejemplo, preguntando a los/as profesores/as y/o a los/as compañeros/as)				
30	Cuando tengo que pensar en muchas cosas para tomar una decisión en algún Módulo/Proyecto/Asignatura, suelo decidir rápidamente y sin pensarlo mucho				
31	Que consiga o no los objetivos de este Ciclo/Curso, depende de mí				
32	Cuando empiezo a cometer errores en algún Módulo/Proyecto/Asignatura, me desespero y abandono				
33	Me disgusta tener que estudiar este Ciclo/Curso				
34	Identifico y analizo los problemas que puedo tener en los Módulos/Proyectos/Asignaturas antes de que ocurran; así, cuando llegan ya sé como resolverlos				
35	Los problemas y las dificultades en el aula/taller/laboratorio me desmotivan				

Cualquier comentario, sugerencia o crítica que desee hacernos, nos resultará muy útil

TAREA 2

La INICIATIVA se compone de las siguientes 4 dimensiones:

- 1. Autoinicio:** Implica que es uno/a mismo/a quien decide hacer algo, sin recibir ningún tipo de orden o de instrucción explícita. Uno/a mismo/a establece sus propios objetivos y se responsabiliza de ellos (Frese, 2001; Frese y Fay, 2001).
- 2. Proactividad:** Significa que la persona detecta los problemas y las oportunidades de forma anticipada, desarrollando estrategias para afrontar los problemas y aprovechar las oportunidades antes de que ocurran. Implica visión a largo plazo y búsqueda activa de feedback (Frese, 2001; Frese y Fay, 2001).
- 3. Persistencia:** Se refiere a la obstinación en la consecución de los objetivos auto-iniciados, a la continuación de la acción a pesar de las dificultades y a la firme voluntad de seguir avanzando (Frese, 2001; Frese y Fay, 2001; Frohman, 1997).
- 4. Conducta prosocial:** Las conductas que carecen de una orientación pro-social no son iniciativa. A veces, las personas adoptan iniciativas que son beneficiosas para sí mismas, pero no para su grupo de pertenencia o entorno más próximo. Para ser considerada iniciativa personal, una conducta autoiniciada debe beneficiar no solo al propio sujeto, sino también a su grupo de pertenencia o entorno más próximo (Frese y Fay, 2001; Lisbona y Frese, 2012).

Tomando en consideración lo arriba expuesto, **su tarea consiste en asignar cada uno de los ítems a una sola de las 4 dimensiones**. Por ejemplo, si considera que el ítem "*Me disgusta tener que estudiar este Ciclo*" corresponde a la dimensión de "Conducta prosocial", deberá marcar su respuesta con una X en la casilla correspondiente.

Ítems		Dimensión			
		Autoinicio	Proactividad	Persistencia	Conducta prosocial
1	Soy especialmente bueno/a llevando a la práctica las ideas que se me ocurren en el aula/taller/laboratorio				
2	Prefiero que los/as profesores/as me digan exactamente lo que tengo que hacer; así, cometo menos errores				
3	Estoy convencido/a de que puedo conseguir los objetivos del Ciclo/Curso				
4	Me cuesta tomar la iniciativa en el aula/taller/laboratorio; prefiero que la tomen los/as demás				
5	Estoy dispuesto/a a compartir mis experiencias y conocimientos con mis profesores/as y compañeros/as				
6	Si las cosas no me salen como espero en los diferentes Módulos/Proyectos/Asignaturas, suelo tener un plan alternativo				
7	Yo soy el/la responsable de mis propias decisiones y acciones en el aula/taller/laboratorio				
8	A veces me esfuerzo y trabajo duro en el aula/taller/laboratorio, sin esperar una recompensa a cambio				
9	Hago sólo lo que los/as profesores/as me piden; así, nadie puede reprocharme nada				
10	Para mí, estudiar este Ciclo/Curso carece de sentido				
11	A veces establezco mis propios planes alternativos para la consecución de los objetivos de los Módulos/Proyectos/Asignaturas				
12	Tengo los recursos suficientes (conocimientos, habilidades, experiencia...) para conseguir los objetivos del Ciclo/Curso				
13	Cuando estoy realizando alguna tarea en el aula/taller/laboratorio y cometo un error o me encuentro con alguna dificultad, me cuesta volver a retomar el hilo de lo que estaba haciendo				
14	Prefiero que los/as profesores/as me digan exactamente lo que tengo que hacer; así, ellos/as serán los/as responsables si algo sale mal				
15	Si obtengo malos resultados en algún Módulo/Proyecto/Asignatura, la culpa es mía				
16	La que proponen los/as profesores/as es la única manera de alcanzar los objetivos de los Módulos/Proyectos/Asignaturas				
17	Estoy dispuesto/a a participar activamente en la planificación y el desarrollo de las distintas actividades del aula/taller/laboratorio				
18	Siempre trato de llevar a la práctica las ideas que se me ocurren en el aula/taller/laboratorio				

Ítems		Dimensión			
		Autoinicio	Proactividad	Persistencia	Conducta prosocial
19	Cuando algo me va mal en el aula/taller/laboratorio, busco una solución inmediatamente				
20	Tengo claro cuáles son los objetivos del Ciclo/Curso				
21	Los objetivos a largo plazo de los Módulos/Proyectos/Asignaturas no me interesan, lo importante es el día a día				
22	Estudiar este Ciclo/Curso me ayudará a conseguir mis objetivos				
23	Pienso en las oportunidades que me puede ofrecer estudiar este Ciclo/Curso y me preparo para aprovecharlas				
24	Tengo mis propios objetivos con respecto a este Ciclo/Curso				
25	Me molestan los cambios en el aula/taller/laboratorio; prefiero que las cosas sigan como están				
26	Nunca busco información adicional; la información que proporcionan los/as profesores/as con respecto a los diferentes Módulos/Proyectos/Asignaturas es más que suficiente				
27	Cuando empiezo a no entender los contenidos de algún Módulo/Proyecto/Asignatura, me desespero y abandono				
28	Estoy dispuesto/a a aprender de las experiencias y conocimientos de mis profesores/as y compañeros/as				
29	En la consecución de los objetivos de los Módulos/Proyectos/Asignaturas, me preocupo por saber si voy bien o mal encaminado/a (por ejemplo, preguntando a los/as profesores/as y/o a los/as compañeros/as)				
30	Cuando tengo que pensar en muchas cosas para tomar una decisión en algún Módulo/Proyecto/Asignatura, suelo decidir rápidamente y sin pensarlo mucho				
31	Que consiga o no los objetivos de este Ciclo/Curso, depende de mí				
32	Cuando empiezo a cometer errores en algún Módulo/Proyecto/Asignatura, me desespero y abandono				
33	Me disgusta tener que estudiar este Ciclo/Curso				
34	Identifico y analizo los problemas que puedo tener en los Módulos/Proyectos/Asignaturas antes de que ocurran; así, cuando llegan ya sé como resolverlos				
35	Los problemas y las dificultades en el aula/taller/laboratorio me desmotivan				

Cualquier comentario, sugerencia o crítica que desee hacernos, nos resultará muy útil

ANEXO 2.
CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE EXPERTOS/AS.
VERSIÓN EN EUSKERA

INIZIATIBA PROIEKTUA



Hurrengo orrialdeetan INIZIATIBA PROIEKTUAN aditu gisa parte-hartzeko jarraibideak aurkituko dituzu. Mesedez, arretaz irakurri eta pausu guztiak jarraitu. Amaitutakoan, begiratu oharkabea zereginen bat egin gabe utzi duzun.

Eskerrik asko zure laguntzagatik.

1. ZEREGINA

Ondorengo galdetegiak IKASLEEN INIZIATIBA ebaluatzeko sortzen ari garen eskala baten behin-behineko 35 itemak jasotzen ditu. Behin galdetegia ondo irakurrita, **baloratu ezazu item bakoitza 1etik 4ra, ondorengo irizpideak kontutan hartuz:**

1 = IKASLEEN INIZIATIBA ebaluatzeko **oso desegokia.**

2 = IKASLEEN INIZIATIBA ebaluatzeko **nahiko desegokia.**

3 = IKASLEEN INIZIATIBA ebaluatzeko **nahiko egokia.**

4 = IKASLEEN INIZIATIBA ebaluatzeko **oso egokia.**

Kontutan izan INIZIATIBA kontzeptuaren gure oinarritzko definizioa hau dela:

“Iniziatiba honako ezaugarriak betetzen dituen jokabidea da: izate ekintzailea, ikuspegi proaktiboa, eta helburu bat lortu nahi denean topatzen diren zailtasunak gainditzeko iraunkortasuna” (Frese, 2001; Frese y Fay, 2001; Frese et al., 1996; Frese et a., 1997).

Eskerrik asko zure laguntzagatik.

- 1 = IKASLEEN INIZIATIBA ebaluatzeko **oso desegokia**
 2 = IKASLEEN INIZIATIBA ebaluatzeko **nahiko desegokia**
 3 = IKASLEEN INIZIATIBA ebaluatzeko **nahiko egokia**
 4 = IKASLEEN INIZIATIBA ebaluatzeko **oso egokia**

Itemak		Balorazioa			
		1	2	3	4
1	Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian bururatzen zaizkidan ideiak praktikara eramaten bereziki ona naiz				
2	Nahiago dut irakasleak zer egin behar dutan zehazki esatea; horrela akats gutxiago egiten ditut				
3	Zikloaren/Ikasturtearen helburuak lortu ditzakedala ziur nago				
4	Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian iniziatiba hartzea kostatu egiten zait; besteek hartzea nahiago dut				
5	Nire esperientzia eta ezagutzak irakasle eta gelakideekin partekatzeko prest nago				
6	Modulu/Proiektu/Ikaskai ezberdinetan gauzak ez bazaizkit espero bezala ateratzen, ordezeko planen bat izaten dut				
7	Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian ni naiz nire erabaki eta ekintzen arduraduna				
8	Batzuetan ikasgelan/tailerrean/laborategian asko ahalegindu eta gogor lan egiten dut, trukean inolako ordainsaririk espero izan gabe				
9	Irakasleek esaten didatena egiten dut soilik, horrela ezin dit inork ezer leporatu				
10	Niretzat ziklo/ikasturte hau ikasteak ez dauka zentzurik				
11	Batzuetan moduluen/proiektuen/ikaskaien helburuak lortzeko nire ordezeko planak finkatzen ditut				
12	Zikloaren/Ikasturtearen helburuak lortzeko adina baliabide (ezagutzak, trebeziak, esperientzia...) badauzkat				
13	Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian zereginen batean ari naizela akatsen bat egin edo zailtasunen batekin topatzen banaiz, egiten ari nintzenarekin jarraitzea kosta egiten zait				
14	Nahiago dut irakasleek zer egin behar dutan zehazki esatea; horrela, zerbait gaizki ateratzen bada, beraiek dira arduradunak				
15	Modulu/Proiektu/Ikaskairen batean emaitza txarrak ateratzen baditut, errua nirea da				
16	Irakasleek proposatzen dutena da moduloen/proiektuen/ikaskaien helburuak lortzeko bide bakarra				
17	Ikasgelako/Tailerreko/Laborategiko jarduera ezberdinen plangintza eta garapenean gogotsu parte hartzeko prest nago				
18	Beti saiatzen naiz ikasgelan/tailerrean/laborategian bururatzen zaizkidan ideiak praktikara eramaten				

- 1 = IKASLEEN INIZIATIBA ebaluatzeko **oso desegokia**
 2 = IKASLEEN INIZIATIBA ebaluatzeko **nahiko desegokia**
 3 = IKASLEEN INIZIATIBA ebaluatzeko **nahiko egokia**
 4 = IKASLEEN INIZIATIBA ebaluatzeko **oso egokia**

Itemak		Balorazioa			
		1	2	3	4
19	Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian zerbait gaizki doanean, irtenbide bat bilatzen dut berehala				
20	Zikloaren/Ikasturtearen helburuak garbi dauzkat				
21	Modulu/Proiektuen/Ikaskaien epe luzerako helburuak ez zaizkit interesatzen; garrantzitsuena egunez egunekoa da				
22	Ziklo/Ikasturte hau ikasteak nire helburuak lortzen lagunduko dit				
23	Ziklo/Ikasturte hau ikasteak etorkizunean eskaini diezazkidaken aukeretan pentsatzen dut eta iristen direnean etekina ateratzeko prestatzen naiz				
24	Ziklo/Ikasturte honekiko nire helburuak dauzkat				
25	Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian ematen diren aldaketak ez ditut gogoko; nahiago dut gauzak bere horretan jarraitzea				
26	Ez dut inoiz informazio gehigarria bilatzen; modulu/proiektu/ikaskai ezberdinetan irakasleek ematen duten informazioa nahikoa izaten da				
27	Modulu/Proiektu/Ikaskai baten edukinak ulertzen ez ditudanean desesperatu egiten naiz eta etsi egiten dut				
28	Nire irakasle eta gelakideen ezagutza eta esperientzietatik ikasteko prest nago				
29	Modulu/Proiektuen/Ikaskaien helburuen lorpenean ondo edo gaizki bideratua noala jakiteaz arduratzen naiz (adibidez, irakasle edota gelakideei galdetuz)				
30	Modulu/Proiektu/Ikaskai batean erabaki bat hartzeko gauza askotan pentsatu beharra daukadanean, azkar eta asko pentsatu gabe hartzen dut erabakia				
31	Zikloaren/Ikasturtearen helburuak lortu edo ez, nire esku dago				
32	Modulu/Proiektu/Ikaskai batean akatsak egiten hasten naizenean desesperatu egiten naiz eta etsi egiten dut				
33	Ziklo/Ikasturte hau ikasi beharrak nazkatu egiten nau				
34	Modulu/Proiektu/Ikaskai ezberdinetan izan ditzakedan arazoak aurrez identifikatu eta aztertzen ditut; horrela, iristen direnean badakit nola jokatu				
35	Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian ematen diren arazo eta zailtasunak desmotibatu egiten naute				

Edozein komentario, iradokizun edo kritika oso baliagarria izango zaigu

2. ZEREGINA

INIZIATIBA kontzeptua honako lau dimentsioez osatuta dago:

- 1. Ekintzailetasuna (Self-starting):** Pertsona batek aurrez inork eskatu gabe, behartua izan gabe eta inolako argibide zehatzik jaso gabe, zerbait egitea suposatzen du. Norberak bere helburuak finkatzen ditu eta hauen ardura hartzen du (Frese, 2001; Frese y Fay, 2001).
- 2. Proaktibitatea:** Arazoak zein aukerak aurrez antzematean datza, arazoei aurre egiteko eta aukerak aprebetxatzeko estrategiak garatuz. Epe luzerako ikuspegia eta feedbackaren bilaketa aktiboa suposatzen du (Frese, 2001; Frese y Fay, 2001).
- 3. Iraunkortasuna:** Norberak ezarritako helburuen lorpenean tematia izatean datza, arazoen aurrean gainbehera ez etortzeko ahalmenean eta aurrera jarraitzeko borondatean (Frese, 2001; Frese y Fay, 2001; Frohman, 1997).
- 4. Taldearen aldeko jokabidea:** Taldearen aldekoak ez diren jokabideak ez dira inizatiba. Batzutan pertsonak beraientzat onuragarriak diren inizatibak abiatzen dituzte, inguruko pertsonengan inizatiba horiek izan ditzaketen ondorioetan erreparatu gabe. Jarduera bat inizatiba izan dadin, taldearentzat ere onuragarria behar du izan, ez bakarrik abian ipini duen pertsonarentzat (Frese y Fay, 2001; Lisbona y Frese, 2012).

Goian aipatutako definizioak aintzakotzat hartuz, zure lana item bakoitza dimentsio bati (bakar bati) esleitzean datza. Adibidez, *"Ziklo/Ikasturte hau ikasi beharrak nazkatu egiten nau"* itema "TALDEAREN ALDEKO JOKABIDEA" dimentsioari dagokiola iruditzen bazaizu, zure erantzuna X batekin markatu dagokion laukian.

Itemak		Dimentsioak			
		Ekintzaitetasuna (Self-starting)	Proaktibitatea	Iraunkortasuna	Taldearen aldekua
1	Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian bururatzen zaizkidan ideiak praktikara eramaten bereziki ona naiz				
2	Nahiago dut irakasleak zer egin behar dutan zehazki esatea; horrela akats gutxiago egiten ditut				
3	Zikloaren/ikasturtearen helburuak lortu ditzakedala ziur nago				
4	Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian iniziatiba hartzea kostatu egiten zait; besteek hartzea nahiago dut				
5	Nire esperientzia eta ezagutzak irakasle eta gelakideekin partekatzeko prest nago				
6	Modulu/Proiektu/Ikaskai ezberdinetan gauzak ez bazaizkit espero bezala ateratzen, ordezko planen bat izaten dut				
7	Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian ni naiz nire erabaki eta ekintzen arduraduna				
8	Batzuetan ikasgelan/tailerrean/laborategian asko ahalegindu eta gogor lan egiten dut, trukean inolako ordainsaririk espero izan gabe				
9	Irakasleek esaten didatena egiten dut soilik, horrela ezin dit inork ezer leporatu				
10	Niretzat ziklo/ikasturte hau ikasteak ez dauka zentzurik				
11	Batzuetan moduluen/proiektuen/ikaskaien helburuak lortzeko nire ordezko planak finkatzen ditut				
12	Zikloaren/ikasturtearen helburuak lortzeko adina baliabide (ezagutzak, trebeziak, esperientzia...) badauzkat				
13	Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian zereginen batean ari naizela akatsen bat egin edo zailtasunen batekin topatzen banaiz, egiten ari nintzenarekin jarraitzea kosta egiten zait				
14	Nahiago dut irakasleek zer egin behar dutan zehazki esatea; horrela, zerbait gaizki ateratzen bada, beraiek dira arduradunak				
15	Modulu/Proiektu/Ikaskairen batean emaitza txarrak ateratzen baditut, errua nirea da				
16	Irakasleek proposatzen dutena da moduloen/proiektuen/ikaskaien helburuak lortzeko bide bakarra				
17	Ikasgelako/Tailerreko/Laborategiko jarduera ezberdinen plangintza eta garapenean gogotsu parte hartzeko prest nago				
18	Beti saiatzen naiz ikasgelan/tailerrean/laborategian bururatzen zaizkidan ideiak praktikara eramaten				

Itemak		Dimentsioak			
		Ekintzailetasuna (Self-starting)	Proaktibitatea	Iraunkortasuna	Taldearen aldekoa
19	Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian zerbait gaizki doanean, irtenbide bat bilatzen dut berehala				
20	Zikloaren/Ikasturtearen helburuak garbi dauzkat				
21	Moduluen/Proiektuen/IKasgaien epe luzerako helburuak ez zaizkit interesatzen; garrantzitsuena egunez egunekoa da				
22	Ziklo/ikasturte hau ikasteak nire helburuak lortzen lagunduko dit				
23	Ziklo/ikasturte hau ikasteak etorkizunean eskaini diezazkizidaken aukeretan pentsatzen dut eta iristen direnean etekina ateratzeko prestatzen naiz				
24	Ziklo/ikasturte honekiko nire helburuak dauzkat				
25	Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian ematen diren aldaketak ez ditut gogoko; nahiago dut gauzak bere horretan jarraitzea				
26	Ez dut inoiz informazio gehigarria bilatzen; modulu/proiektu/ikasgai ezberdinetan irakasleek ematen duten informazioa nahikoa izaten da				
27	Modulu/Proiektu/IKasgai baten edukinak ulertzen ez ditudanean desesperatu egiten naiz eta etsi egiten dut				
28	Nire irakasle eta gelakideen ezagutza eta esperientzietatik ikasteko prest nago				
29	Moduluen/Proiektuen/IKasgaien helburuen lorpenean ondo edo gaizki bideratua noala jakiteaz arduratzen naiz (adibidez, irakasle edota gelakideei galdetuz)				
30	Modulu/Proiektu/IKasgai batean erabaki bat hartzeko gauza askotan pentsatu beharra daukadanean, azkar eta asko pentsatu gabe hartzen dut erabakia				
31	Zikloaren/ikasturtearen helburuak lortu edo ez, nire esku dago				
32	Modulu/Proiektu/IKasgai batean akatsak egiten hasten naizenean desesperatu egiten naiz eta etsi egiten dut				
33	Ziklo/ikasturte hau ikasi beharrak nazkatu egiten nau				
34	Modulu/Proiektu/IKasgai ezberdinetan izan ditzakedan arazoak aurrez identifikatu eta aztertzen ditut; horrela, iristen direnean badakit nola jokatu				
35	Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian ematen diren arazo eta zailtasunak desmotibatu egiten naute				

Edozein komentario, iradokizun edo kritika oso baliagarria izango zaigu

ANEXO 3.

FICHAS TÉCNICAS DE LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA

Nota: Aunque las fichas técnicas se han elaborado tanto en castellano como en euskera, a título ilustrativo se presentan únicamente en castellano.

1. SENSIBILIZACION

Justificación:

El/La estudiante es el/la responsable último/a de su proceso de aprendizaje y desarrollo. Sin su voluntad, no hay programa de intervención que funcione. La sensibilización predispondrá positivamente al alumnado hacia el desarrollo de su iniciativa personal.

Objetivos comunes a todas las actividades:

- Generar confianza en el alumnado.
- Mostrar el interés y la implicación del profesorado.
- Diseñar un entorno que facilite el desarrollo de la iniciativa personal.

Objetivos específicos de la actividad:

- Delimitar el concepto de iniciativa personal.
- Reflexionar sobre la importancia del desarrollo de la iniciativa personal.
- Responsabilizar al alumnado de dicho desarrollo.

Descripción:

Dos profesores/as, previamente instruidos/as, llevan a cabo la sensibilización siguiendo el guión preestablecido (Anexo 3.1). Dicho guión está diseñado, principalmente, en términos de preguntas dirigidas al alumnado. La dinámica es la siguiente: 1) Los/as profesores/as preguntan e invitan a los/as estudiantes a participar; 2) Los/as estudiantes ofrecen sus puntos de vista; 3) Se establece un diálogo entre profesores/as y estudiantes; 4) Los/as profesores/as inciden en los argumentos favorables al desarrollo de la iniciativa personal. No se trata de una sesión informativa, sino de establecer un diálogo fluido y ameno.

Pautas para la discusión/reflexión:

La discusión/reflexión se suscita mediante la formulación de las preguntas recogidas en el guión de la sensibilización (Anexo 3.1). El debate gira en torno a la definición de la iniciativa personal, sus componentes, su margen de desarrollo, su importancia en los ámbitos personal, académico y profesional, etc. Algunas de las conclusiones de la actividad pueden ser: Tengo claro lo que es la iniciativa personal; Quiero desarrollar mi iniciativa personal; Las conductas de iniciativa personal me van a beneficiar; El desarrollo de la iniciativa personal implica voluntad y esfuerzo...

Materiales:

El guión de la sensibilización (Anexo 3.1), un ordenador, un proyector y una pizarra.

Tiempo estimado:

2 Horas.

Anexo 3.1: Guión para la sensibilización del alumnado



ACTIVIDAD 1:

SENSIBILIZACIÓN DEL ALUMNADO



CONTENIDO

	Pág.
Contextualización	3
Objetivo	4
Descripción	5
Guión para la sensibilización	6

Esta actividad se enmarca dentro del Programa para el desarrollo de la iniciativa personal en la formación profesional inicial.

La actividad será administrada por dos profesores/as previamente instruidos/as, en los propios centros escolares. La duración estimada de la actividad es de 2 horas.

Objetivos comunes a todas las actividades:

- ✓ Generar confianza en el alumnado.
- ✓ Mostrar el interés y la implicación del profesorado.
- ✓ Diseñar un entorno que facilite el desarrollo de la iniciativa personal.

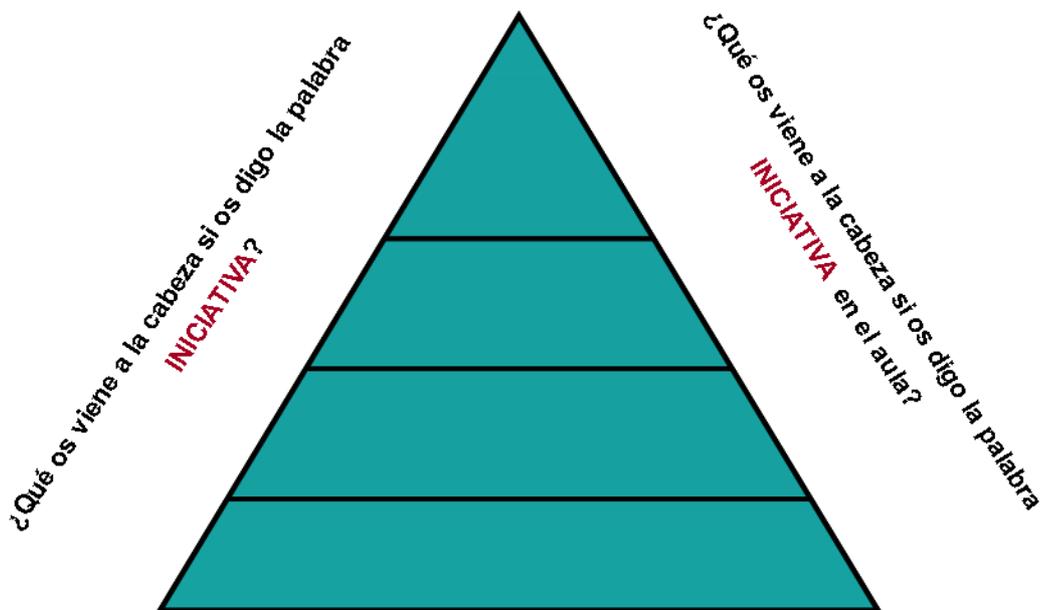
Objetivos específicos de la actividad:

- ✓ Delimitar el concepto de iniciativa personal.
- ✓ Reflexionar sobre la importancia del desarrollo de la iniciativa personal.
- ✓ Responsabilizar al alumnado de dicho desarrollo.

3. Descripción de la actividad

Dos profesores/as, previamente instruidos/as, llevarán a cabo la sensibilización siguiendo el guión preestablecido. Dicho guión está diseñado, principalmente, en términos de preguntas dirigidas al alumnado. La dinámica es la siguiente: 1) Los/as profesores/as preguntan e invitan a los/as estudiantes a participar; 2) Los/as estudiantes ofrecen sus puntos de vista; 3) Se establece un diálogo entre profesores/as y estudiantes; 4) Los/as profesores/as inciden en los argumentos favorables al desarrollo de la iniciativa personal. No se trata de una sesión informativa, sino de establecer un diálogo fluido y ameno

4. Guión - Esquemas socio-cognitivos



4. Guión - Esquemas socio-cognitivos

*La iniciativa personal consiste en un conjunto de comportamientos que caracteriza a las personas **auto-iniciadoras, proactivas y persistentes** a la hora de superar las dificultades que emergen en la consecución de los objetivos. Las conductas que carecen de una orientación pro-social no pueden constituir iniciativa personal (Frese y Fay, 2001)*



4. Guión - Esquemas socio-cognitivos

Los esquemas socio-cognitivos son una interiorización de las representaciones sociales, colectivas e ideológicas, producidas y adquiridas por el sujeto en su experiencia social, bajo la forma de bloques inconscientes de conocimiento (Bartlett, 1932).

1. ¿Cuáles son los esquemas que más se repiten?
2. Qué tipo de componente predomina en dichos esquemas: ¿el positivo, el negativo o el neutro?
3. Ofrecer información y argumentos para reforzar los esquemas positivos y para transformar los negativos y neutros.

MENSAJE:

Es muy probable que los principales esquemas del alumnado en torno a la iniciativa personal contengan un componente negativo o neutro. Si efectivamente resulta ser así, tenemos que conseguir que se pregunten de dónde surge ese componente negativo/neutro (la generación de los esquemas no suele responder a mecanismos conscientes), la influencia que ejerce en sus comportamientos y en qué medida les benefician o perjudican dichos comportamientos.



1. De entre todos los comportamientos, ¿por qué la INICIATIVA PERSONAL?

2. ¿Creéis que os puede BENEFICIAR a nivel...

...PERSONAL?

...ACADÉMICO?

...PROFESIONAL?



4. Guión - ¿Por qué la iniciativa?

MENSAJE:

- ✓ **A nivel PERSONAL:** mejor desempeño, capacidad de modificar el ambiente, capacidad de configurar el propio carácter...
- ✓ **A nivel ACADÉMICO:** mejor rendimiento, acceso al mundo laboral...
- ✓ **A nivel PROFESIONAL:** mayor empleabilidad, acceso a mejores puestos...

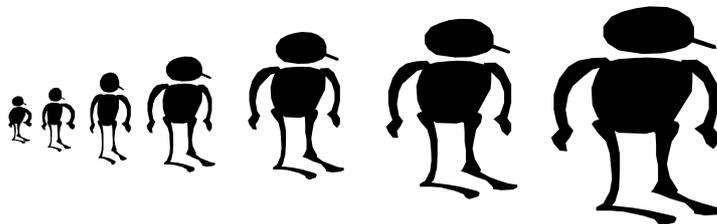
“El desarrollo de la iniciativa personal facilitará la consecución de vuestros objetivos.”



4. Guión - ¿Puedo yo tener iniciativa?

1. ¿Considera alguno/a de vosotros/as que no tiene iniciativa?
2. ¿Es la iniciativa algo que se tiene o no se tiene?
3. ¿Existe un margen para su desarrollo?
4. ¿De quién depende?

CARACTER



Temperamento

4. Guión - ¿Puedo yo tener iniciativa?

MENSAJE:

Ya no nos sirve eso de “Yo es que no tengo iniciativa” o “Yo no he tenido oportunidades de desarrollar mi iniciativa”. Es cierto que hay otra serie de variables que afectan al desarrollo de la iniciativa (el/la profesor/a, el entorno...), pero el elemento fundamental es la decisión que cada estudiante tome al respecto. **Es su responsabilidad, en sus manos está.**



4. Guión - Factores socio-culturales

1. ¿Ejercen algún tipo de influencia los factores socio-culturales (educación, familia, trabajo, modelo social...) en el desarrollo de la iniciativa personal?
¿Qué tipo de influencia?
2. ¿Creéis que disponéis de un contexto favorable para el desarrollo de la iniciativa personal?



MENSAJE:

Remáis contra corriente, pero no del todo:

- Cambios en la educación y en las empresas.
- Apoyo de los organismos oficiales.
- Impacto de la crisis.

“En cualquier caso y a pesar de todo, el desarrollo de vuestra iniciativa depende fundamentalmente de cada uno de vosotros.”



1. ¿Qué hacemos ahora con todo esto?
2. ¿Va a cambiar algo en vosotros/as?
3. ¿Va a cambiar algo en el contexto del aula?



4. Guión – A partir de ahora...

Debemos generar las condiciones para que sea cada estudiante el/la que llegue a sus propias conclusiones. El impacto de la sensibilización será mayor en la medida en que los/as estudiantes no perciban que tratamos de persuadirles. La exposición de las conclusiones por parte de un tercero tiende a generar un efecto de reactividad, es decir, de rechazo de aquello que se concluye.



4. Guión – A partir de ahora...

MENSAJE:

Los/as profesores/as vamos a tratar de generar las mejores condiciones para facilitar el desarrollo de vuestra iniciativa personal (porque nos preocupamos por daros una formación integral, no solo técnica; porque el mercado laboral lo demanda; porque os beneficiará a diferentes niveles...).
No obstante, el desarrollo de vuestra iniciativa personal depende sobre todo de vosotros/as mismos/as, de vuestra voluntad y esfuerzo.



2. OBJETIVOS COMPARTIDOS

Justificación:

Los objetivos impuestos suprimen la iniciativa personal. El alumnado debe poder participar en la construcción de los objetivos de su grupo para cada módulo. La construcción compartida de objetivos incrementará las aspiraciones de control y responsabilidad, y favorecerá la identificación grupal. Además, la convicción del profesorado de que los/as estudiantes alcanzarán los objetivos establecidos, constituye una de las principales claves para el desarrollo de la iniciativa personal.

Objetivos comunes a todas las actividades:

- Generar confianza en el alumnado.
- Mostrar el interés y la implicación del profesorado.
- Diseñar un entorno que facilite el desarrollo de la iniciativa personal.

Objetivos específicos de la actividad:

- Establecer objetivos compartidos entre profesorado y alumnado para cada módulo.
- Incrementar las aspiraciones de control y responsabilidad, y la identificación grupal.
- Fomentar la capacidad de regulación emocional.

Descripción:

Esta actividad se divide en tres fases: 1) El/La profesor/a pregunta al alumnado: ¿Cuáles son vuestros objetivos para este módulo? A continuación, anota las respuestas en la pizarra y las reduce a 2 ó 3 objetivos comunes (por ejemplo: aprender a mecanizar, familiarizarme con las máquinas y desarrollar mi iniciativa personal); 2) El/La profesor/a transmite 3 mensajes al alumnado: a) Vuestros objetivos son mis objetivos; b) Estoy aquí para ayudaros a conseguir vuestros objetivos, pero que los consigáis o no depende de vosotros/as; c) En todo proceso de consecución de un objetivo complejo se producen cambios emocionales. Las personas que consiguen sus objetivos son aquellas capaces de gestionar dichos cambios; 3) El/La profesor/a dialoga con el alumnado acerca de estos 3 mensajes. Esta actividad debe llevarla a cabo el/la profesor/a de cada módulo.

Pautas para la discusión/reflexión:

En esta actividad se producen dos momentos para la reflexión. El primero es aquel en el que los/as estudiantes delimitan sus objetivos para cada módulo. El segundo es aquel en el que deben mostrar su acuerdo o desacuerdo en relación a los mensajes emitidos por el/la profesor/a. Algunas de las conclusiones de esta actividad pueden ser: El/La profesor/a construye con nosotros; El/La profesor/a me cree capaz de conseguir los objetivos; Los objetivos de este módulo tienen sentido; Yo soy el responsable de la delimitación y consecución de mis objetivos; Tengo que ser capaz de regular mis estados emocionales...

Materiales:

Una pizarra.

Tiempo estimado:

1 Hora.

3. VALORACIÓN DE LA INICIATIVA PERSONAL

Justificación:

Desde el enfoque de las orientaciones, para desarrollar la iniciativa personal es necesario mejorar el grado en que las personas valoran el control que ejercen sobre lo que hacen. Cuando los/as estudiantes desconocen el modo en el que van a ser evaluados/as, la sensación de control desaparece. Además, las cosas deben ser valoradas de manera proporcional a la importancia que se les concede. Si la iniciativa personal es importante para el alumnado, su peso en la evaluación de los módulos debe ser importante.

Objetivos comunes a todas las actividades:

- Generar confianza en el alumnado.
- Mostrar el interés y la implicación del profesorado.
- Diseñar un entorno que facilite el desarrollo de la iniciativa personal.

Objetivos específicos de la actividad:

- Delimitar las conductas de iniciativa personal que serán valoradas.
- Determinar el sistema de valoración de la iniciativa personal.
- Incrementar la sensación de control del alumnado sobre sus acciones.

Descripción:

El/La profesor/a debe seguir el Guión para la construcción de un sistema de valoración de la iniciativa personal (Anexo 3.2). En grupos de tres, los alumnos completan una hoja con tres cuestiones (Anexo 3.3): 1) ¿Qué es la iniciativa personal? 2) ¿Cuáles son las conductas que denotan iniciativa personal en el aula? 3) ¿Qué beneficios os pueden aportar las conductas de iniciativa personal? Seguidamente, el/la profesor/a consensúa con el alumnado la respuesta a cada una de las tres cuestiones. La valoración de la iniciativa personal en base a las conductas especificadas debe ser previamente consensuada entre los/as profesores/as del grupo docente. El resultado de esta actividad se incluye en la evaluación académica de todos los módulos. Todos/as los/as profesores/as del grupo docente deben adoptar los mismos criterios de valoración.

Pautas para la discusión/reflexión:

El debate y la búsqueda de consenso giran en torno a las tres cuestiones planteadas. El número de conductas de iniciativa personal consensuadas oscilará entre 5 y 10. Algunas de las conclusiones de esta actividad pueden ser: El/La profesor/a construye con nosotros; El desarrollo de la iniciativa personal en el aula implica la puesta en práctica de una serie de conductas específicas; Las conductas mediante las que se valora la iniciativa personal me parecen adecuadas; Mostrar las conductas de iniciativa personal me va a beneficiar...

Materiales:

El guión para la construcción de un sistema de valoración de la iniciativa personal (Anexo 3.2), una hoja con las tres cuestiones para el alumnado (Anexo 3.3) y una pizarra.

Tiempo estimado:

1 Hora.

Anexo 3.2: Guión para la construcción de un sistema de valoración de la iniciativa personal

SISTEMA DE VALORACIÓN DE LA INICIATIVA PERSONAL		
DEFINICIÓN	<p>Construir con el alumnado. Definición de referencia: La iniciativa personal consiste en un conjunto de comportamientos que caracteriza a las personas auto-iniciadoras, proactivas y persistentes a la hora de superar las dificultades que emergen en la consecución de los objetivos</p>	
CONDUCTAS	<p>Construir con el alumnado. Posibles conductas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar propuestas - Responsabilizarse de las propias acciones y decisiones - Mostrar acuerdos y desacuerdos - Introducir en el aula materiales y/o ideas de fuera del aula - Anticiparse a los problemas y a las oportunidades - Persistir ante las dificultades - Superar los momentos de bajón - Mantener el autocontrol - Asumir riesgos - Atreverse a cometer errores - Buscar feedback de forma activa 	
BENEFICIOS	<p>Construir con el alumnado. Tres cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Beneficios a nivel personal? - ¿Beneficios a nivel académico? - ¿Beneficios a nivel laboral? 	
NIVELES DE LOGRO (en una escala de valoración de 0 a 10)	<p>Consensuar previamente entre los/as profesores/as del grupo docente. Proponer al alumnado:</p>	
	NIVEL1: El/La alumno/a pone en práctica con frecuencia y de forma efectiva las conductas predeterminadas	2 puntos
	NIVEL2: El/La alumno/a pone en práctica de forma efectiva pero poco frecuente las conductas predeterminadas	1 punto
	NIVEL3: El/La alumno/a pone en práctica con frecuencia pero de forma poco efectiva las conductas predeterminadas	0,5 puntos
	NIVEL4: El/La alumno/a no pone en práctica las conductas predeterminadas	0 puntos

Anexo 3.3: Cuestiones a responder por los/as alumnos/as

INICIATIVA PERSONAL	
¿Qué es la iniciativa personal?	
¿Qué conductas denotan iniciativa personal en el aula?	
¿Qué beneficios os pueden aportar las conductas de iniciativa personal	

4. MI PROYECTO

Justificación:

Desde el enfoque de la secuencia de la teoría de la acción, el desarrollo de la iniciativa personal requiere el establecimiento de un proyecto u objetivo auto-iniciado a medio-largo plazo. Desde la perspectiva pedagógica, hay que animar a los/as estudiantes a que elaboren proyectos, porque de esta manera darán sentido a sus acciones. La reflexión sobre sí mismo constituye uno de los principales métodos para el desarrollo de la iniciativa.

Objetivos comunes a todas las actividades:

- Generar confianza en el alumnado.
- Mostrar el interés y la implicación del profesorado.
- Diseñar un entorno que facilite el desarrollo de la iniciativa personal.

Objetivos específicos de la actividad:

- Conocer los proyectos personales del alumnado.
- Responsabilizar al alumnado de sus proyectos.
- Vincular iniciativa personal y materialización de proyectos.

Descripción:

Esta actividad se divide en tres fases: 1) El/La profesor/a entrega a cada estudiante una hoja con tres cuestiones (Anexo 3.4): a) ¿Quién soy?, b) ¿Por qué estoy aquí?, c) ¿Para qué estoy aquí? 2) Una vez que los/as estudiantes han completado la hoja, el/la profesor/a les pide que se reúnan en grupos de tres personas y que cada uno/a cuente a su compañeros/as lo que ha escrito. 3) Cada estudiante expone al resto del grupo “quién es”, “por qué está aquí” y “para qué está aquí”. El/La profesor/a que lleva a cabo esta actividad debe recoger las hojas y ponerlas a disposición del resto de profesores/as del grupo docente. Los/as profesores/as deben hacer referencia a los proyectos de los/as estudiantes (¿Por qué estoy aquí? ¿Para qué estoy aquí?), siempre que lo consideren oportuno a lo largo de la aplicación del programa. Por ejemplo, un/a profesor/a comenta cualquier día de clase: “Pero Jon, ¿tú crees que vas a conseguir un buen puesto de trabajo (su proyecto) si a la mínima dificultad te vienes abajo?”.

Pautas para la discusión/reflexión:

Durante la realización de la actividad el diálogo debe girar en torno a los proyectos de los/as estudiantes (¿Son realistas? ¿Son viables? ¿Son impuestos? ¿Han elaborado algún tipo de plan?) y al papel que puede desempeñar la iniciativa personal en la materialización de dichos proyectos. Algunas de las conclusiones de esta actividad pueden ser: Tengo un proyecto claro y bien definido; A los/as profesores/as les interesa mi proyecto; Las clases tienen sentido en relación a mi proyecto; La iniciativa personal me ayudará a materializar mi proyecto; Es muy importante que establezca planes...

Materiales:

La hoja que recoge las tres cuestiones para el alumnado (Anexo 3.4), una pizarra y bolígrafos.

Tiempo estimado:

1 Hora.

Anexo 3.4: Cuestiones a responder por los/as alumnos/as

Nombre:.....

1. ¿QUIÉN SOY?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. ¿POR QUÉ ESTOY AQUÍ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. ¿PARA QUÉ ESTOY AQUÍ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. EMPLEO

Justificación:

Una de las principales finalidades de la formación profesional inicial consiste en preparar a los/as alumnos/as para la actividad en un campo profesional. En este sentido, el objetivo fundamental de gran parte de los/as estudiantes de formación profesional inicial consiste en conseguir un empleo acorde a su formación. Las personas con iniciativa personal son más empleables que el resto y sus períodos de desempleo suelen ser más cortos. Evidenciar la relación entre empleo e iniciativa personal debe favorecer el desarrollo de esta última.

Objetivos comunes a todas las actividades:

- Generar confianza en el alumnado.
- Mostrar el interés y la implicación del profesorado.
- Diseñar un entorno que facilite el desarrollo de la iniciativa personal.

Objetivos específicos de la actividad:

- Vincular iniciativa personal y empleo.

Descripción:

Esta actividad se divide en dos fases: 1) El/La profesor/a entrega al alumnado una o varias ofertas de empleo relacionadas con sus estudios en las que la iniciativa sea uno de los requisitos demandados (Anexo 3.5). 2) Se abre un debate en torno a la importancia de la iniciativa personal en el ámbito laboral.

Pautas para la discusión/reflexión:

Para estimular el debate en la fase dos, el/la profesor/a puede plantear las siguientes cuestiones: ¿Qué os parece más importante, tener iniciativa o tener conocimientos? ¿Creéis que la iniciativa os puede ayudar a conseguir un empleo? ¿Contrataríais a una persona sin iniciativa para trabajar en vuestra propia empresa? Algunas de las conclusiones de esta actividad pueden ser: El desarrollo de la iniciativa personal es tan importante como la adquisición de conocimientos; La iniciativa personal es un requisito muy demandado en el mercado laboral; Desarrollar mi iniciativa personal me ayudará a conseguir un buen empleo...

Materiales:

Las ofertas de empleo (Anexo 3.5) y una pizarra.

Tiempo estimado:

1 Hora.

Anexo 3.5: Ejemplos de ofertas de empleo relacionadas con los estudios de los/as alumnos/as en los que la iniciativa es uno de los requisitos demandados

DELINEANTE

Fuente: Infojobs

Empresa: Ulma Packaging

Fecha: 7-8-2011

Lugar: Oñati

Puestos vacantes: 2

Funciones:

- Desarrollar la documentación técnica de los nuevos proyectos, así como mantener actualizados los cambios que se vayan realizando en el proceso de mejora continua de los productos ya existentes de acuerdo con las normas y especificaciones establecidas.

- Realizar las labores de delineación de proyectos técnicos de baja complejidad de los nuevos productos y de las modificaciones que se efectúen en los productos ya existentes.

Requisitos:

- Formación profesional grado superior – Fabricación mecánica.
- Herramientas de diseño: Solid Edge y Microstation.
- **INICIATIVA** y autonomía.
- Impulsor/a de cambios y mejoras en los procesos y en las herramientas.
- Orientación al logro y trabajo en equipo.
- Se valorará experiencia en el diseño de máquinas.
- Deseable conocimiento de inglés.

Se ofrece:

- Contrato de 1 año de duración.

PROFESOR/A PARA EL AREA DE MANTENIMIENTO Y MONTAJE MECÁNICO

Fuente: Infojobs

Empresa: Fundación para la formación técnica en máquina herramienta

Fecha: 5-9-2011

Lugar: Elgoibar

Puestos vacantes: 1

Funciones:

- Impartición de formación en el área de mantenimiento y montaje mecánico.
- Desarrollo de servicios y proyectos para empresas.

Requisitos:

- Formación profesional grado superior.
- Experiencia laboral en mantenimiento y montaje, o experiencia docente.
- Autonomía e **INICIATIVA**.
- Capacidad de relación.
- Dominio de euskera

Se ofrece:

- Jornada laboral completa.

DINAMIZADOR KZ GUNEA

Fuente: Infojobs

Empresa: Ibermática (Zona Norte)

Fecha: 13-9-2011

Lugar: Tolosa

Puestos vacantes: 1

Funciones:

- Mantener el KZgunea en condiciones óptimas para su uso.
- Reportar al/a coordinador/a de zona las incidencias y dificultades en el desarrollo de los servicios ofertados.
- Promover la utilización del centro por parte de los ciudadanos/as.
- Recoger las sugerencias y reclamaciones de los/as usuarios/as y transmitirlos al centro de gestión.
- Rentabilizar los recursos disponibles.
- Vigilar las pruebas de acreditación de conocimientos.
- Planificar las actividades que se desarrollan en el centro.

Requisitos:

- Formación profesional grado medio.
- Capacidad de trabajo en equipo.
- **INICIATIVA** y liderazgo.
- Capacidad de mando y organización de grupos.
- Responsabilidad e **INICIATIVA**.
- Capacidad de aprendizaje y autodesarrollo.
- Imprescindible euskera

Se ofrece:

- Jornada laboral completa.

PREPARADOR/A DE TORNO

Fuente: Infoempleo

Empresa: Oteic Consulting Group

Fecha: 14-9-2011

Lugar: Gipuzkoa

Puestos vacantes: 1

Referencia: 1476590

Funciones: En dependencia directa del/a responsable de producción, se responsabilizará de la preparación de las máquinas, con el fin de garantizar el cumplimiento del programa de producción, así como los estándares técnicos, de calidad y seguridad.

Principales funciones a realizar:

- Preparación de las máquinas, de acuerdo al programa de fabricación, atendiendo al cumplimiento de los estándares técnicos, de calidad y seguridad.
- Colaboración con el/la responsable de producción en la mejora de los procesos de cambio de máquinas: análisis de herramientas, plaquitas, utillajes..., reducción del tiempo de cambio, redefinición de procesos, etc.
- Supervisar la adecuada utilización de los materiales de consumo.
- Formación de personal de planta.
- Participación en equipos de mejora.

Requisitos:

- Formación técnica mecánica (FP II o similar)
- Interpretación de planos.
- Conocimientos de programación EIA-ISO (Fanuc, Fagor, Siemens...).
- Manejo de elementos de medición.
- Persona con **INICIATIVA**, alto grado de implicación, capacidad de organización y trabajo en equipo.

Se ofrece: Incorporación a sólido proyecto empresarial y remuneración acorde al perfil personal y profesional aportados.

6. MIS INTERESES

Justificación:

Desde el enfoque grupal, para facilitar el desarrollo de la iniciativa personal es necesario generar confianza para que la persona se muestre tal y como es, sin miedo a consecuencias negativas. Desde el punto de vista pedagógico, es esencial que el profesorado observe de forma constante y cuidadosa los intereses del alumnado. Desconocer o reprimir el interés supone debilitar la curiosidad, alimentar la apatía y suprimir la iniciativa.

Objetivos comunes a todas las actividades:

- Generar confianza en el alumnado.
- Mostrar el interés y la implicación del profesorado.
- Diseñar un entorno que facilite el desarrollo de la iniciativa personal.

Objetivos específicos de la actividad:

- Conocer los intereses del alumnado.
- Relacionar dichos intereses con los contenidos de los módulos.

Descripción:

La actividad se divide en tres fases: 1) El/La profesor/a entrega a cada estudiante una hoja con dos cuestiones (Anexo 3.6): a) ¿Cuáles son tus principales campos de interés en el ámbito académico?, b) ¿Cuáles son tus principales campos de interés fuera del ámbito académico? 2) Una vez que los/as estudiantes han completado la hoja, el/la profesor/a les pide que se reúnan en grupos de tres personas y que cada uno/a cuente a sus compañeros/as lo que ha escrito. 3) Cada estudiante expone al resto del grupo cuales son sus principales intereses. El/La profesor/a que lleva a cabo esta actividad debe recoger las hojas y ponerlas a disposición del resto de profesores/as del grupo docente. Los/as profesores/as deben hacer referencia a los intereses de los/as estudiantes siempre que lo consideren oportuno, a lo largo de la aplicación del programa. Por ejemplo, un/a profesor/a comenta cualquier día de clase: “A ver Ana, a ti que te gusta programar (interés académico), ¿que harías para resolver este problema?”.

Pautas para la discusión/reflexión:

En esta actividad no se trata de debatir, sino de establecer un diálogo fluido y ameno en torno a los intereses académicos y extra-académicos del alumnado. Algunas de las conclusiones de esta actividad pueden ser: Los/as profesores/as quieren conocerme; Los/as profesores/as toman en consideración mis intereses; Las cosas que hacemos en clase tienen relación con lo que me interesa...

Materiales:

La hoja que contiene las dos cuestiones para el alumnado (Anexo 3.6), una pizarra y bolígrafos.

Tiempo estimado:

1 Hora.

Anexo 3.6: Cuestiones a responder por los/as alumnos/as

Nombre:.....

1. ¿CUÁLES SON TUS PRINCIPALES CAMPOS DE INTERÉS EN EL ÁMBITO ACADÉMICO?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. ¿CUÁLES SON TUS PRINCIPALES CAMPOS DE INTERÉS FUERA DEL ÁMBITO ACADÉMICO?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. EMPRENDIZAJE

Justificación:

En diversos estudios se observa una relación positiva entre iniciativa personal y emprendizaje. Desarrollar la actitud emprendedora implica desarrollar la iniciativa personal, y a la inversa.

Objetivos comunes a todas las actividades:

- Generar confianza en el alumnado.
- Mostrar el interés y la implicación del profesorado.
- Diseñar un entorno que facilite el desarrollo de la iniciativa personal.

Objetivos:

- Delimitar el concepto de emprendizaje.
- Estimular la actitud emprendedora del alumnado.
- Vincular iniciativa personal y emprendizaje.

Descripción:

La actividad se divide en tres fases: 1) El/La profesor/a pide a los/as estudiantes que completen el cuestionario para la evaluación del perfil emprendedor localizado en <http://www.potentiellentrepreneur.ca> Una vez completado el cuestionario, cada estudiante obtiene automáticamente su perfil emprendedor; 2) En grupos de tres, el/la profesor/a pide a los/as estudiantes que comparen sus perfiles; 3) Tomando como referencia dichos perfiles, el/la profesor/a plantea una serie de cuestiones que estimulan la discusión y el debate. Los perfiles de los/as estudiantes deben ser impresos y puestos a disposición del resto de profesores/as del grupo docente. Tomando en consideración que el cuestionario original está en inglés, conviene que esta actividad sea llevada a cabo por el/la profesor/a de dicho módulo.

Pautas para la discusión/reflexión:

Para estimular el debate en la fase tres, el/la profesor/a puede plantear las siguientes cuestiones: ¿Cuántos de vosotros/as habéis superado la franja roja? ¿Qué es para vosotros un/a emprendedor/a? ¿Conocéis a alguno/a? ¿Tenéis alguna idea de negocio? ¿Creéis que existe alguna relación entre iniciativa personal y actitud emprendedora? Algunas de las conclusiones de esta actividad pueden ser: La iniciativa personal y la actitud emprendedora están muy relacionadas; Me gusta la idea de ser un/a emprendedor/a; ¿Por qué no crear mi propio empleo?; Emprender implica anticipar problemas y oportunidades, y asumir riesgos y responsabilidades...

Materiales:

Un ordenador para cada estudiante, conexión a Internet, una impresora y una pizarra.

Tiempo estimado:

1 Hora.

8. MI PERSONALIDAD

Justificación:

Uno de los proyectos más importantes de los/as estudiantes va a consistir en incidir sobre algunos de los aspectos de su personalidad. Desde el punto de vista pedagógico, nada entorpece tanto el desarrollo personal como la creencia de que cada uno/a es como es y no puede cambiar. Los factores de personalidad (orientación al logro, orientación a la acción, personalidad proactiva, conservadurismo psicológico y necesidad cognitiva), aunque son menos modificables que las orientaciones, constituyen uno de los antecedentes del modelo de la iniciativa personal.

Objetivos comunes a todas las actividades:

- Generar confianza en el alumnado.
- Mostrar el interés y la implicación del profesorado.
- Diseñar un entorno que facilite el desarrollo de la iniciativa personal.

Objetivos:

- Conocer las características de personalidad del alumnado.
- Transmitir la posibilidad de incidir sobre dichas características.
- Destacar los factores de personalidad relacionados con la iniciativa personal.

Descripción:

La actividad se divide en tres fases: 1) El/La profesor/a administra al alumnado el Inventario NEO reducido de 5 factores; 2) Una vez completados, el/la profesor/a recoge y guarda los inventarios para su posterior corrección; 3) El/La profesor/a plantea una serie de cuestiones que estimulen la discusión y el debate. Días después, una vez corregidos los inventarios, el/la profesor/a entrega a cada estudiante una hoja con los resultados obtenidos. Conviene que la persona encargada de corregir los inventarios sea el/la psicólogo/a o el/la orientadora del centro. Los resultados deben quedar a disposición del resto de profesores/as del grupo docente.

Pautas para la discusión/reflexión:

Para estimular el debate en la fase tres, el/la profesor/a puede plantear las siguientes cuestiones: ¿Creéis que uno/a es como es y se acabó? ¿Creéis que las personas pueden cambiar? ¿De quién depende que uno/a cambie? ¿Habéis cambiado algo en vosotros/as alguna vez? ¿Qué características de personalidad creéis que se relacionan con la iniciativa personal? Algunas de las conclusiones de esta actividad pueden ser: El/La profesor/a quiere conocerme; Uno/a no es como es y se acabó; Yo puedo cambiar; La personalidad se forja a través de sucesivas decisiones y acciones; El desarrollo de la iniciativa personal implica el desarrollo de determinados factores de la personalidad...

Materiales:

El NEO-FFI, bolígrafos y una pizarra.

Tiempo estimado:

1 Hora.

9. ERROR Y APRENDIZAJE

Justificación:

Desde el enfoque de las orientaciones, para facilitar el desarrollo de la iniciativa personal hay que alentar a las personas a que hagan las cosas de manera diferente, a experimentar, a aprender por sí mismas y a equivocarse. En este sentido, es importante dirigir parte del entrenamiento a minimizar el miedo a cometer errores, así como a gestionar las reacciones emocionales negativas asociadas a dichos errores.

Objetivos comunes a todas las actividades:

- Generar confianza en el alumnado.
- Mostrar el interés y la implicación del profesorado.
- Diseñar un entorno que facilite el desarrollo de la iniciativa personal.

Objetivos:

- Entender el error como parte inherente a los procesos de aprendizaje y desarrollo.
- Estimular la acción y la aceptación de riesgos.
- Mejorar la capacidad de regulación emocional.

Descripción:

Esta actividad se divide en tres fases: 1) El/La profesor/a entrega a cada estudiante una copia del artículo “El error como aprendizaje” (Anexo 3.7); 2) Una vez leído, los/as estudiantes se colocan en grupos de tres y comentan el artículo entre ellos/as. 3) El/La profesor/a va planteando una serie de cuestiones para generar un debate en torno a la gestión de los errores.

Pautas para la discusión/reflexión:

Para la generación del debate en la fase tres, el/la profesor/a puede plantear las siguientes cuestiones: ¿Qué os ha parecido el artículo? ¿Creéis que para aprender hay que cometer errores? ¿Creéis que en el ámbito académico se permite cometer errores? ¿Os asusta cometer errores en clase? ¿Creéis que el miedo a cometer errores suprime la iniciativa? Algunas de las conclusiones de esta actividad pueden ser: Los errores son parte de los procesos de aprendizaje y desarrollo; El aula es un espacio de aprendizaje y desarrollo en el que se pueden cometer errores; El/La profesor/a nos permite cometer errores; Tengo que ser capaz de gestionar las emociones negativas asociadas a mis errores; El mercado laboral demanda personas capaces de asumir riesgos, lo que implica cometer errores...

Materiales:

El artículo “El error como aprendizaje” (Anexo 3.7) y una pizarra.

Tiempo estimado:

1 Hora.

Anexo 3.7: Artículo “El error como aprendizaje”

Fuente: Diario El País (“El error como aprendizaje”. Edición 03/01/09).

El consultor Víctor Z., de 30 años, está "bastante harto" de su jefe. "Todo el día está encima de mí. No me pasa ni una". De hecho, acaba de recibir una nueva bronca; esta vez a través del correo electrónico. Es lo que tienen las nuevas tecnologías, que permiten reinventar la comunicación entre las personas que trabajan en una misma empresa, aunque no siempre para mejorar las relaciones.

Al parecer, su jefe es una de esas personas "extremadamente exigentes y perfeccionistas" con sus colaboradores, a quienes no duda en "criticar duramente" cuando no cumplen con sus "rígidas" expectativas. "No tiene un punto medio: para él sólo existen las cosas bien hechas o mal hechas", explica. Y por si fuera poco, "también exige que el trabajo se realice en plazos demasiado ajustados". De ahí que, fruto del cansancio y de las prisas, de tanto en tanto Víctor Z. comete algún error. Eso sí, este tipo de equivocaciones -que a veces son fallos ortográficos en informes a presentar a clientes- generan "enfados desproporcionados", lamenta.

Lo cierto es que esta situación hace tiempo que se ha vuelto "insostenible" para Víctor Z. Después de tres años y medio de experiencia, este consultor ha comprobado que su organización "no promociona a las personas por sus aptitudes o capacidades, sino por cumplir con su rol de forma sumisa, obedeciendo sin rechistar las órdenes". Y añade: "Me he dado cuenta de que el miedo, la culpa y el castigo son los medios que utiliza mi empresa para cerciorarse de que sus colaboradores no vuelvan a cometer ningún error".

Y, como consecuencia directa, Víctor Z. reconoce que trabaja "sin ninguna ilusión y motivación", escaqueándose todo lo que puede y "mintiendo de vez en cuando para no despertar el mal humor" de su jefe. Por temor a equivocarse, hace tiempo que se limita a hacer exactamente lo que le piden. Nada más. Pero no tardará mucho en cambiar de trabajo, a pesar de la crisis. "En septiembre comienzo un máster para abrirme puertas laborales, y mientras voy a ver si encuentro alguna empresa cuya cultura organizacional esté más alineada con mis valores", concluye.

En los tiempos que corren, "ir más allá del conformismo y de la resignación son todo un acto de valentía, casi revolucionario", afirma el profesor de comportamiento organizacional del Instituto de Empresa, Ignacio Álvarez de Mon. Sin embargo, "es una tendencia que va al alza entre los jóvenes con más talento". No en vano, "las relaciones tóxicas e improductivas son una clara consecuencia de vivir bajo el yugo de una cultura organizacional basada en una dualidad perversa: la de premiar el acierto -asociado con el éxito- y castigar el error, que a su vez se relaciona con el fracaso". En este tipo de empresas, "muchos profesionales cumplen con sus objetivos por encima de lo esperado, pero en el proceso se llenan de angustia, miedo y estrés, con lo que apenas disfrutan del camino recorrido", añade Álvarez de Mon.

"Dada la excesiva orientación al corto plazo y a la consecución de un determinado resultado, el triunfo conlleva un precio demasiado caro: la insatisfacción permanente", explica. Y no sólo eso, "el error se ve como un obstáculo, como algo que debe evitarse u ocultarse a toda costa".

El punto de inflexión sólo puede llegar por medio del "cambio cultural", adoptando **una nueva manera de concebir los errores: "Como una oportunidad de aprendizaje"**. Para ello, "es necesario potenciar la tolerancia y la flexibilidad de los mandos intermedios, de manera que poco a poco se valore el esfuerzo y el crecimiento de los profesionales durante la consecución de un resultado, que no debe concebirse de forma rígida, sobre todo porque es imposible garantizarlo".

En el medio plazo, "esta nueva concepción del trabajo posibilita que la gente se atreva a decir lo que verdaderamente piensa y a aportar su granito de creatividad en cada proyecto". Es decir, "con el tiempo la empresa se convierte en un lugar donde las personas se desarrollan mediante un aprendizaje continuo, generando todavía mejores resultados", señala.

Éste es el caso de la empresa de telecomunicaciones R Cable, incluida en 2008 en el *ranking* Great Place to Work. "La gestión del error dice mucho de quién es y cómo funciona una empresa", dice su director de Recursos Humanos, Santiago Vázquez, para quien **"es mucho más grave la falta de iniciativa derivada del miedo a cometer equivocaciones"**.

"Al intentar crear valor a través de los valores que promovemos entre nuestros 200 empleados, desde el principio hemos tenido claro que no creemos en buscar culpables ni en castigar los errores", explica. "Lo que sí nos interesa es que cada profesional asuma la responsabilidad de cumplir con su trabajo de la mejor manera posible, lo cual implica un cierto espacio para que pueda aprender de sus equivocaciones".

En el fondo, "se trata de centrar tu mirada y tu energía en buscar la solución y no en regodearse con el problema", apunta Vázquez. Con el tiempo, "estamos logrando cultivar un clima laboral basado en el respeto, la confianza y el aprendizaje, lo que está potenciando el compromiso y la motivación de nuestra gente". Y concluye: "No sólo se atreven a aportar nuevas ideas, sino que lo están haciendo reduciendo el número de errores". Ya lo afirmó una de las mentes más brillantes del siglo XIX, el dramaturgo alemán Johann Wolfgang Goethe: "El único hombre que no se equivoca es el que nunca hace nada".

10. UNO/A COMO YO

Justificación:

Desde el enfoque de las orientaciones, el desarrollo de la iniciativa personal implica mejorar la autoeficacia. Una de las estrategias para mejorar la autoeficacia consiste en ver a otras personas llevar a cabo ciertas actividades con éxito, así como en convencerse a uno/a mismo/a de la capacidad de hacer las cosas bien.

Objetivos comunes a todas las actividades:

- Generar confianza en el alumnado.
- Mostrar el interés y la implicación del profesorado.
- Diseñar un entorno que facilite el desarrollo de la iniciativa personal.

Objetivos:

- Mejorar la autoeficacia del alumnado.
- Vincular iniciativa personal y ámbito laboral.

Descripción:

La actividad consiste en invitar al aula a un/a ex-alumno/a emprendedor/a y/o con una buena trayectoria profesional con el objeto de que transmita su experiencia a los/as estudiantes, incluyendo aspectos relacionados con la iniciativa personal. La actividad se divide en dos fases: 1) El/La ex-alumno/a describe a los/as estudiantes su experiencia (del ámbito académico al ámbito laboral); 2) Los/as estudiantes realizan preguntas al/a ex-alumno/a, dando lugar a un diálogo fluido y ameno. Además de incidir en los aspectos relacionados con la iniciativa personal, es importante que el/la ex-alumno/a incida en el siguiente mensaje: Si yo he podido, vosotros/as también.

Pautas para la discusión/reflexión:

El diálogo entre estudiantes y ex-alumno/a debe surgir de manera natural. Si ello no sucede, el/la profesor/a puede plantear algunas cuestiones tanto al alumnado (¿Qué os ha parecido la experiencia? ¿Creéis que la iniciativa personal ha sido importante en la trayectoria profesional del/a ex-alumno/a?) como al ex-alumno (¿Cuáles han sido las claves de tu éxito? ¿Has tenido que asumir riesgos? ¿Has cometido errores? ¿Has experimentado bajones emocionales? ¿Qué consejo darías a los/as alumnos/as?). Algunas de las conclusiones de esta actividad pueden ser: Si él/ella ha podido, yo también; La iniciativa personal es muy importante en el ámbito laboral; Yo también quiero ser un/a emprendedor/a; Las cosas que nos dicen los/as profesores/as tienen sentido...

Materiales:

Conviene que el/la ex-alumno/a elabore un pequeño guión de su intervención, incluyendo referencias a la importancia de la iniciativa personal.

Tiempo estimado:

1 Hora.

11. DILEMAS MORALES

Justificación:

Algunas de las principales estrategias para el desarrollo de la iniciativa personal consisten en a) evitar etiquetar a las personas, b) convencerles de que serán capaces de llevar a cabo ciertas tareas con éxito, c) incrementar su sentimiento de responsabilidad sobre los objetivos, y d) alentarles a actuar y experimentar. La deliberación moral es una actividad basada en el razonamiento y la argumentación que facilita la aplicación de dichas estrategias. A su vez, constituye uno de los principales métodos para el desarrollo de la iniciativa.

Objetivos comunes a todas las actividades:

- Generar confianza en el alumnado.
- Mostrar el interés y la implicación del profesorado.
- Diseñar un entorno que facilite el desarrollo de la iniciativa personal.

Objetivos:

- Ofrecer a los/as estudiantes márgenes para el cambio y el desarrollo.
- Responsabilizarles de sus decisiones y acciones.
- Animarles a actuar.

Descripción:

El/La profesor/a entrega a cada estudiante una hoja con los dilemas morales (Anexo 3.8). La actividad se divide en cuatro fases: 1) Cada estudiante recoge por escrito su grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los dilemas (Bloque 1). 2) Los/as estudiantes, en grupos de tres, consensúan y exponen su grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los dilemas (Bloque 2). 3) Se abre un debate en torno a las diferentes opiniones. 4) Cada estudiante vuelve a recoger por escrito su grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los dilemas (Bloque 3). El/La profesor/a debe recoger las hojas y ponerlas a disposición del resto de profesores del grupo docente.

Pautas para la discusión/reflexión:

Para estimular el debate en la fase tres, el/la profesor/a puede contraponer las opiniones recogidas en los diferentes grupos. Algunas de las conclusiones de esta actividad pueden ser: Las personas pueden cambiar; Yo soy el/la responsable de mis decisiones y acciones; La pasividad es una forma de acción...

Materiales:

La hoja con los dilemas morales (Anexo 3.8) y una pizarra.

Tiempo estimado:

1 Hora.

Anexo 3.8: Dilemas morales

DILEMAS MORALES					
BLOQUE 1		RESPONDER DE FORMA INDIVIDUAL			
		De acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en desacuerdo	En desacuerdo
1	Yo soy como soy y ya está. No puedo cambiar				
2	Siempre tengo la posibilidad de decidir, incluso en condiciones extremas				
3	Yo soy el/la principal responsable de mis decisiones y acciones				
4	No elegir ya es elegir: elegir seguir igual. No es posible no elegir				
5	Lo que de verdad importa son las acciones. Sólo hay realidad en la acción				
BLOQUE 2		RESPONDER EN GRUPO			
		De acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en desacuerdo	En desacuerdo
1	Yo soy como soy y ya está. No puedo cambiar				
2	Siempre tengo la posibilidad de decidir, incluso en condiciones extremas				
3	Yo soy el/la principal responsable de mis decisiones y acciones				
4	No elegir ya es elegir: elegir seguir igual. No es posible no elegir				
5	Lo que de verdad importa son las acciones. Sólo hay realidad en la acción				
BLOQUE 3		VOLVER A RESPONDER DE FORMA INDIVIDUAL			
		De acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en desacuerdo	En desacuerdo
1	Yo soy como soy y ya está. No puedo cambiar				
2	Siempre tengo la posibilidad de decidir, incluso en condiciones extremas				
3	Yo soy el/la principal responsable de mis decisiones y acciones				
4	No elegir ya es elegir: elegir seguir igual. No es posible no elegir				
5	Lo que de verdad importa son las acciones. Sólo hay realidad en la acción				

ANEXO 4.

CONSIGNA DE INTRODUCCIÓN AL PROGRAMA

“Durante este próximo trimestre, vais a participar en un programa para el desarrollo de la iniciativa personal. La iniciativa personal es una competencia clave que os ayudará a conseguir vuestros objetivos en diferentes ámbitos, desde lo personal a lo profesional. Sabemos que una de las razones principales por las que estáis aquí es la de conseguir un buen empleo y el mercado laboral necesita personas formadas y con iniciativa, más si cabe en el actual contexto de crisis financiera. Así lo consideramos nosotros/as y así lo consideran los expertos/as. Por lo tanto, para facilitar el desarrollo de vuestra iniciativa personal, durante este trimestre vamos a realizar una sesión semanal de una hora de duración. En total son once sesiones distribuidas entre vuestros/as distintos/as profesores/as. El día y la hora de cada sesión ya os las iremos concretando. Nosotros/as vamos a tratar de hacerlo lo mejor posible, esperamos lo mismo de vosotros/as.”

ANEXO 5.
EMIPAE. VERSIÓN EN CASTELLANO

CÓDIGO:

Pensando siempre en el contexto del Ciclo/Curso que estás estudiando, marca con una X tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

1 = TOTALMENTE EN DESACUERDO

5 = TOTALMENTE DE ACUERDO

		1	2	3	4	5
1	Soy especialmente bueno/a llevando a la práctica las ideas que se me ocurren en el aula/taller/laboratorio					
2	Estoy dispuesto/a a compartir mis experiencias y conocimientos con mis profesores/as y compañeros/as					
3	Suelo tener un "plan B" por si las cosas no me salen como espero en los diferentes Módulos/Proyectos/Asignaturas					
4	Suelo participar activamente en el aula/taller/laboratorio, aunque no obtenga una recompensa a cambio					
5	Para mí, estudiar este Ciclo/Curso no tiene ningún sentido					
6	Suelo establecer mis propios planes alternativos para la consecución de los objetivos de los Módulos/Proyectos/Asignaturas					
7	Cuando estoy realizando alguna tarea en el aula/taller/laboratorio y cometo un error o me encuentro con alguna dificultad, me cuesta volver a retomar el hilo de lo que estaba haciendo					
8	Estoy dispuesto/a a participar junto con mis compañeros en la planificación y el desarrollo de las distintas actividades del aula/taller/laboratorio					
9	Suelo tratar de llevar a la práctica las ideas que se me ocurren en el aula/taller/laboratorio					
10	Estudiar este Ciclo/Curso me ayudará a conseguir mis objetivos					
11	Pienso en las oportunidades que me puede ofrecer estudiar este Ciclo/Curso y me preparo para aprovecharlas					
12	Cuando me encuentro con cambios y/o dificultades en el aula/taller/laboratorio, mi nivel de esfuerzo disminuye					
13	Cuando empiezo a no entender los contenidos de algún Módulo/Proyecto/Asignatura, me desespero y abandono					
14	Estoy dispuesto/a a aprender de las experiencias y conocimientos de mis profesores/as y compañeros/as					
15	Cuando empiezo a cometer errores en algún Módulo/Proyecto/Asignatura, me desespero y abandono					
16	Me disgusta tener que estudiar este Ciclo/Curso					
17	Identifico y analizo los problemas que puedo tener en los Módulos/Proyectos/Asignaturas antes de que ocurran; así, cuando llegan ya sé como resolverlos					

ANEXO 6.
EMIPAE. VERSIÓN EN EUSKERA

KODEA:

Markatu X batekin baieztapen hauekiko zure adostasun edo desadostasun maila, beti ere ikasten ari zaren Zikloan/Ikasturtean pentsatuz:

1 = GUZTIZ DESADOS

5 = GUZTIZ ADOS

		1	2	3	4	5
1	Ikasgelan/Tailerrean//Laborategian bururatzen zaizkidan ideiak praktikara eramaten bereziki ona naiz					
2	Nire esperientzia eta ezagutzak irakasle eta gelakideekin partekatze prest nago					
3	Modulu/Proiektu/Ikasgai ezberdinetan gauzak ez bazaizkit espero bezala ateratzen, "B plan" bat izaten dut					
4	Ikasgelan/Tailerrean/laborategian gogotsu parte hartzen dut, trukean inolako ordainsaririk jasotzen ez badut ere					
5	Niretzat ziklo/ikasturte hau ikasteak ez dauka zentzurik					
6	Moduluen/Proiektuen/Ikaskaien helburuak lortzeko nire ordezeko planak finkatzen ditut					
7	Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian zereginen batean ari naizela akatsen bat egin edo zailtasunen batekin topatzen banaiz, egiten ari nintzenarekin jarraitzea kosta egiten zait					
8	Ikasgelako/Tailerreko/Laborategiko jarduera ezberdinen plangintza eta garapenean nire gelakideekin batera gogotsu parte hartzeko prest nago					
9	Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian bururatzen zaizkidan ideiak praktikara eramaten saiatzen naiz					
10	Ziklo/Ikasturte hau ikasteak nire helburuak lortzen lagunduko dit					
11	Ziklo/Ikasturte hau ikasteak etorkizunean eskaini diezazkidaken aukeretan pentsatzen dut eta iristen direnean etekina ateratzeko prestatzen naiz					
12	Ikasgelan/Tailerrean/Laborategian aldaketekin edo zailtasunekin topo egiten badut, nire ahalegin maila jeitsi egiten da					
13	Modulu/Proiektu/Ikasgai baten edukinak ulertzen ez ditudanean, desesperatu egiten naiz eta etsi egiten dut					
14	Nire irakasle eta gelakideen ezagutza eta esperientzietatik ikasteko prest nago					
15	Modulu/Proiektu/Ikasgai batean akatsak egiten hasten naizenean, desesperatu egiten naiz eta etsi egiten dut					
16	Ziklo/Ikasturte hau ikasi beharrak nazkatu egiten nau					
17	Modulu/Proiektu/Ikasgai ezberdinetan izan ditzakedan arazoak aurrez identifikatu eta aztertzen ditut; horrela, iristen direnean badakit nola jokatu					