

**Departamento de Personalidad, Evaluación
y Tratamiento Psicológico
Facultad de Psicología
Universidad de Barcelona**

Tesis Doctoral

**Detección de Estructuras de Personalidad en Alumnos Adolescentes
de Educación Especial.**

Programa de Doctorado de Psicología Clínica
y de la Salud.
Bienio 2002- 2004.

Codirectores:
Dr. Josep Maria Tous i Ral
Dra. Núria Pont i Bonet

Doctoranda:
Laia Toro i Recasens

*Abans anava a una escola
Que sols feien cas als nens amb més capacitat.
Jo no crec que no tingui capacitat, però sí que em costa
Estar quieta i atenta. M'agrada estar aquí perquè
M'ensenyen mates i socis i també a controlar-me, a respectar-nos
I a créixer com a persones.*

O. L. 15 anys

Agradecimientos

Tot i que firmi jo aquest treball, darrera cada paraula hi ha l'empremta de cada una de les persones que m'han ajudat a realitzar-lo. Dono les gràcies a tots els que, d'una manera o una altra, han fet possible aquest estudi.

En primer lloc, agraeixo al Dr. Josep Maria Tous la seva confiança, el seu temps, el seu rigor i la seva inestimable ajuda durant tots aquests anys. Ha estat un privilegi aprendre d'ell i poder formar part del seu equip.

He d'agrair a la Dra. Núria Pont el seu recolzament, el seu entusiasme, les seves aportacions pràctiques i la seva visió aplicada de la tesi. També per animar-me en tot moment.

També agraeixo als meus professors del curs de Doctorat Psicologia Clínica i de la Salut, per tots els coneixements que han ajudat a la meva formació com a psicòloga i com a investigadora. I al Dr. Lluís Folch per la seva companyia, el seu tracte i la seva experiència.

Els meus companys de Laboratori han estat claus en tot aquest temps. Agraeixo al Rubén haver-me fet costat des del primer dia. I no m'oblidaré mai de l'ajuda de la Mònica López i de la Gemma Bas, gràcies a les quals el temps de la recollida de la mostra la recordo amb un somriure.

Als meus companys del Departament de Personalitat, Avaluació i Tractament Psicològic els dec la complicitat, els ànims i les forces en molts moments. No puc deixar de parlar del David, l'Uwe, la Dàmaris, la Noemí, l'Esther, la Karin, l'Àngela, la Mònica, la Marta i la Vicky. Des dels Departaments de Psicobiologia i Metodologia he comptat amb el Lluís, la Jor, el David i l'Anna. Ha estat una sort poder compartir amb ells tot el procés.

Segurament aquest treball no hauria estat el mateix sense l'oportunitat que em va brindar la Sra. Margarita Carulla. A ella li dec molt més que un lloc de treball. La seva dedicació i estimació envers les persones són per a mi exemples a seguir i li estaré agraïda sempre. Moltes gràcies també a tots i cadascun dels mestres del Centre de Formació i Treball Flor de Maig pel seu acolliment, el seu interès i la seva feina ben feta. Amb ells he après molt més del que posa als llibres, i sempre els tindrè de referent.

D'una manera molt especial agraeixo l'ajuda sense límits del meu amic, el Dr. Carlos García Forero. No tindrè mai prou paraules per agrair-li tot el que ha fet per mi, totes les hores que ha estat al meu costat, les indicacions, els consells, les guies i tots els ànims que he rebut d'ell. A l'Helena també, perquè d'alguna manera també ha viscut aquesta tesi.

No hi caben en mil tesis tot el recolzament, la paciència, la comprensió i les forces que he rebut des de casa. Gràcies als meus pares per tot: aquesta tesi doctoral és seva. A la meva germana Anna li dec molt més del que ella es pot imaginar. Gràcies al Pepe perquè també ha patit des del principi tot aquest camí. I a la resta de la meva família, pel seu interès i els seus ànims.

No ha estat gens fàcil estar al meu costat en cada moment del procés de la tesi. Per això, el mèrit del Txavi és infinit. A ell li agraeixo tota l'energia, la força i les ganes de continuar que m'ha encomanat ell quan jo he defallit. I la seva comprensió il·limitada.

CONTENIDOS

Resumen	XIII
Abstract	XVII
Prólogo	XIX
Introducción	1
I. Marco teórico	7
1. Atención a la diversidad en el marco escolar	9
1.1. Alumnos con Necesidades Educativas Especiales	11
1.2. Alumnos con Dificultades del Aprendizaje y Trastornos del Aprendizaje	14
1.3. La Personalidad en la atención a la diversidad	22
1.4. La inclusión escolar	26
1.5. El papel de la Educación Ordinaria en la inclusión	34
1.6. El papel de la Escuela de Educación Especial en la educación inclusiva	36
1.7. Evaluación psicopedagógica en las escuelas	38
2. Aproximación a la adolescencia	43
2.1. Cambios físicos y autoimagen	44
2.2. Cambios cognitivos	47
2.3. Cambios sociales	49
2.4. La construcción del concepto sobre uno mismo	52
2.5. Apoyo psicológico	57
2.5.1. El papel de la familia	57
2.5.2. El papel de los iguales	60
2.5.3. El papel de la escuela	62
3. Prevención de los trastornos de personalidad y otras psicopatologías	67
3.1. La Personalidad	69
3.2. Marco teórico y conceptual de T. Millon	72
3.3. Relación entre Personalidad y Psicopatología	82
3.3.1. Relación entre Personalidad y los síndromes clínicos (eje I del DSM-IV)	87
3.3.2. Relación entre Personalidad y trastornos de la personalidad (eje II del DSM-IV)	89
3.3.3. Relación entre Personalidad y los demás ejes del DSM-IV	98
II. Investigación	101
4. Método	103
4.1. Objetivos	103
4.2. Participantes	104
4.3. Instrumento	107
4.4. Procedimiento	112
4.5. Análisis de datos	116
5. Resultados	119
5.1. Estadísticos descriptivos	119
5.2. Comparación del IA-TP entre su versión manual vs informatizada	123
5.3. Diferencias entre el Grupo de Educación Especial y el Grupo de Educación Ordinaria ..	125
5.4. Clasificación y Predicción de los sujetos según el IA-TP	130

CONTENIDOS

5.4.1. Estudio de comparación de los perfiles de personalidad: falsos positivos vs positivos y negativos	138
5.5. Análisis de conglomerados del Grupo de Educación Especial	141
III. Discusión y Conclusiones	147
6. Discusión	149
6.1. Discusión de los Resultados	149
6.2. Análisis de casos	169
6.2.1. Caso 1	169
6.2.2. Caso 2	171
6.2.3. Caso 3	174
6.2.4. Caso 4	176
6.2.5. Caso 5	178
6.2.6. Consideraciones finales del análisis de casos	181
7. Conclusiones	183
Referencias	187
Anexos	213

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Paradigma explicativo de la teoría de T. Millon (1983)	80
Tabla 2. Relación entre tipos de Personalidad del IA-TP y trastornos de personalidad asociados	93
Tabla 3. Frecuencia y Porcentaje del grupo de Educación Ordinaria en función de la Edad y el sexo	106
Tabla 4. Frecuencia y Porcentaje del grupo de Educación Especial en función de la Edad y el sexo	107
Tabla 5. Estadísticos descriptivos de las variables para Mujeres del grupo de Educación Ordinaria y Prueba de Kolmogorov- smirnov	120
Tabla 6. Estadísticos descriptivos de las variables para Hombres del grupo de Educación Ordinaria y Prueba de Kolmogorov- smirnov	121
Tabla 7. Estadísticos descriptivos de las variables para Mujeres del grupo de Educación Especial y Prueba de Kolmogorov- smirnov	122
Tabla 8. Estadísticos descriptivos de las variables para Hombres del grupo de Educación Especial y Prueba de Kolmogorov- smirnov	123
Tabla 9. Prueba t de Comparación de medias entre el grupo de versión manual vs Versión informatizada	124
Tabla 10. MANOVA entre el grupo de Educación Ordinaria y el grupo de Educación Especial. Mujeres	126
Tabla 11. MANOVA entre el grupo de Educación Ordinaria y el grupo de Educación Especial. Hombres.....	128
Tabla 12. Resultados del ajuste del análisis de regresión logística	131
Tabla 13. Clasificación de los sujetos en la muestra de validación cruzada	134
Tabla 14. Medias (expresadas en puntuaciones T) de las escalas del IA-TP en cada uno de los grupos obtenidos mediante el análisis de conglomerados. Mujeres Educación Especial	142
Tabla 15. Medias (expresadas en puntuaciones T) de las escalas del IA-TP en cada uno de los grupos obtenidos mediante el análisis de conglomerados. Hombres de Educación Especial	145

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Perfil de personalidad medio mediante el IA-TP (puntuaciones directas) de las Mujeres de Educación Ordinaria y Educación Especial	127
Figura 2. Perfil de personalidad medio mediante el IA-TP (puntuaciones directas) de los Hombres de Educación Ordinaria y Educación Especial	129
Figura 3. Curva COR de la muestra de ajuste de la regresión logística.	133
Figura 4. Clasificación de los sujetos de la muestra de validación cruzada	136
Figura 5. Perfiles correspondientes a los valores promedios de las puntuaciones de los grupos obtenidos de la regresión logística: Positivos, Negativos, Falsos Positivos y Falsos Negativos	137
Figura 6. Perfiles de los sujetos a partir del análisis de regresión logística y en función de cada franja de probabilidad	139
Figura 7. Porcentaje de Mujeres en cada uno de los grupos obtenidos mediante el análisis de conglomerados del grupo de Educación Especial	142
Figura 8. Perfiles promedios (expresados en puntuaciones T) de los grupos obtenidos a partir del análisis de conglomerados. Mujeres de Educación Especial	143
Figura 9. Porcentaje de Hombres en cada uno de los grupos obtenidos mediante el análisis de conglomerados del grupo de Educación Especial	144
Figura 10. Perfiles promedios (expresados en puntuaciones T) de los grupos obtenidos a partir del análisis de conglomerados. Hombres de Educación Especial	146
Figura 11. Perfil de Personalidad del Caso 1	170
Figura 12. Perfil de Personalidad del Caso 2	172
Figura 13. Perfil de Personalidad del Caso 3	175
Figura 14. Perfil de Personalidad del Caso 4	177
Figura 15. Perfil de Personalidad del Caso 5	179

ÍNDICE DE TABLAS DEL ANEXO

Tabla 1A. Correlaciones entre las escalas del IA-TP en la muestra de hombres adolescentes (diagonal superior) y mujeres adolescentes (diagonal inferior)	215
Tabla 2A. Prueba de Levene para la igualdad de varianzas en la versión manual vs la versión informatizada del IA-TP.....	233
Tabla 3A. Mujeres mayores de 15 años del grupo de Educación Especial. Estadísticos descriptivos	239
Tabla 4A. Hombres mayores de 15 años del grupo de Educación Especial. Estadísticos descriptivos	239
Tabla 5A. Prueba de Box sobre la igualdad de matrices de covarianza (MANOVA)...	241
Tabla 6A. Contrastes Multivariados (MANOVA).....	241
Tabla 7A. Contraste de Levene sobre la igualdad de varianzas error (MANOVA)	242
Tabla 8A. Prueba de los efectos inter-sujetos. Mujeres (MANOVA)	243
Tabla 9A. Prueba de los efectos inter-sujetos. Hombres (MANOVA)	244
Tabla 10A. Coordenadas de la curva COR.	247
Tabla 11A. Estadísticos descriptivos del Grupo de Alumnos positivos (hombres y mujeres) según el análisis de regresión logística: 76.10% del total.....	263
Tabla 12A. Estadísticos descriptivos del Grupo de Alumnos Negativos (hombres y mujeres) según el análisis de regresión logística: 78.60% del total.....	263
Tabla 13A. Estadísticos descriptivos del Grupo de Alumnos Falsos Positivos (hombres y mujeres) según el análisis de regresión logística: 21.40% del total.....	264
Tabla 14A. Estadísticos descriptivos del Grupo de Alumnos falsos negativos (hombres y mujeres) según el análisis de regresión logística: 23.90% del total.....	264

Resumen

Cómo tratar con la diferencia de los alumnos en los centros educativos es una cuestión de creciente interés en nuestro país, cuyas cifras referentes al fracaso escolar son cada vez más preocupantes. Los alumnos adolescentes que presentan dificultades en el aprendizaje, muestran a menudo problemas en su personalidad. El papel que tiene la personalidad en el alumnado que requiere necesidades educativas especiales es el tema que abordamos en el presente estudio.

Método

Aplicamos el IA-TP (Tous, Pont y Muiños, 2005) a un total de 527 estudiantes adolescentes, que cursan sus estudios en centros de Educación Ordinaria y en un centro de Educación Especial. Los participantes del grupo de Educación Especial presentan dificultades en el aprendizaje que les impiden un seguimiento normal en la escolarización ordinaria. El IA-TP es un instrumento de evaluación de la personalidad que evalúa 9 tipos de personalidad descritos por T. Millon (1981) y predice la vulnerabilidad hacia los 9 trastornos de la personalidad asociados, explicados en el DSM-IV. En primer lugar, comparamos los resultados de la versión manual y de la versión informatizada del IA-TP. A continuación y a partir de las respuestas de todos los participantes comparamos ambos grupos y comprobamos si el instrumento utilizado es capaz de clasificar correctamente los alumnos de la muestra de estudio, utilizando un

análisis de regresión logística. Por último, realizamos un estudio específico del grupo de Educación Especial que consiste en elaborar estructuras de personalidad prototípicas y ejemplificarlas.

Aportación

El principal interés de nuestro estudio reside en presentar un instrumento de evaluación de la personalidad capaz de clasificar y discriminar adecuadamente, a partir de variables de personalidad, los sujetos según requieran o no una escolarización especial. Pretendemos dar valor al estudio de la personalidad en el contexto escolar, puesto que ofrece una información esencial de cara al tratamiento psicopedagógico y psicológico de todos los alumnos adolescentes. Hasta el momento, las principales investigaciones de los alumnos con necesidades educativas especiales ponen el énfasis en el rendimiento académico del alumnado, sin tener en cuenta que las diferencias de personalidad pueden jugar un papel importante en la aparición y el desarrollo de dificultades en el aprendizaje. Desde la Psicología de la Personalidad, queremos contribuir al estudio de la diversidad en las aulas, con el fin de garantizar una formación individualizada a cada alumno.

Resultados y discusión

En su conjunto, los resultados sugieren que el estudio de la personalidad en adolescentes, sin y con dificultades en el aprendizaje, es apropiado para establecer indicadores de cómo aprovechar de la educación que reciben. La personalidad estudiada mediante el IA-TP ofrece información de utilidad de cara a la estrategia

psicopedagógica adecuada a cada alumno. Estos resultados apuntan hacia la conveniencia de estudiar las características de personalidad en el contexto educativo, tanto de cara a una futura inclusión escolar, como si se trata la diferencia desde centros de educación especial.

Palabras clave:

Personalidad, Diferencias Individuales, Adolescencia, Trastorno del Aprendizaje, Inclusión escolar, Exclusión escolar, Regresión Logística, Detección de estructuras de personalidad.

Abstract

We have applied the IA-TP (Tous, Pont and Muiños, 2005) to a total number of 527 adolescents, who are studying in schools of Ordinary Education and others of Special Education. Students having Special Education schooling show difficulties in the learning process that don't allow them to normally follow an ordinary instruction. The IA-TP is an instrument of assessment used to evaluate the personality that assesses 9 different types of personality described by T. Millon (1981) and predicts vulnerability based on the 9 personality associated disorders, explained in DSM-IV. Firstly, we compare the results of the manual and computerised version of the IA-TP. Thereafter, both groups are compared and we check the reliability of the instrument and, by analysing the logistic regression, its usefulness to correctly classify the students of the study sample. Ultimately, we carry out a specific study of the group assisting to a Special Education school consisting of the elaboration of structures of prototypical personalities and exemplify them. The results suggest that the personality study in adolescents with and without difficulties in the learning process is appropriate to provide them with a better use of the education they receive. The personality studied through the IA-TP gives information of great value to contribute to an adequate psycho-pedagogical strategy for each student.

Key words: Personality, Individual differences, Adolescence, Learning disorder, Inclusive school, Exclusive school, Logistic regression, Detection of personality structures.

Prólogo

La presente tesis doctoral constituye la finalización del trabajo intenso que empecé en el curso académico 2002- 2003, cuando inicié el Programa de Doctorado Psicología Clínica y de la Salud, en el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona. Este trabajo se enmarca en la línea de investigación llevada a cabo en el Laboratorio Mira y López, en el cual se aborda el estudio de la personalidad en diferentes campos de aplicación.

Dentro del marco de la Psicología de la Personalidad, el presente estudio pretende evaluar la personalidad en alumnos adolescentes normales y aquellos que presentan dificultades de aprendizaje. Nuestra pretensión última es la de ofrecer una información relevante, a partir de un instrumento adecuado, para garantizar una educación adaptada a cada persona, teniendo en cuenta sus diferencias en personalidad.

En la introducción se concretan los objetivos de nuestro estudio y se define el marco en el que trabajaremos. Seguidamente, la investigación se estructura en tres partes. La primera parte corresponde al marco teórico, organizada en tres secciones. En la primera de ellas se profundiza en la definición de los alumnos con necesidades educativas especiales, especialmente de aquellos con dificultades en el aprendizaje.

Dada la dificultad que existe para detectarlos, evaluarlos y ofrecerles un tratamiento psicopedagógico adecuado a sus características, remarcaremos el poco valor que se ha concedido al estudio de la personalidad de los alumnos con dificultades de aprendizaje. En la segunda parte, abordaremos la adolescencia como una época de continuos cambios que afectarán a la formación de la propia identidad del alumno, así como a su conducta, y consecuentemente, a su personalidad. Estos cambios, comunes en todos los alumnos, requieran o no una educación especial, ponen de manifiesto la necesidad de trabajar con un instrumento que evalúe la personalidad para poder realizar un trabajo psicopedagógico y psicológico útil y eficaz. En el capítulo 3 de este apartado centramos nuestro trabajo en el ámbito de la Psicología de la Personalidad, y concretamente en el marco teórico de T. Millon (1969/1983), a partir del cual escribimos la presente tesis, dado que nos parece el adecuado. Ponemos de manifiesto la importancia de la personalidad para el entendimiento del comportamiento de todas las personas, y especialmente para el abordaje de la problemática actual del tratamiento de la diversidad en las escuelas.

En la segunda sección de nuestro estudio se expone la metodología de la investigación utilizada y los resultados obtenidos tras el análisis de datos realizado. Conforman la parte empírica de nuestro estudio. En el apartado de método describimos la muestra utilizada, el instrumento de evaluación de la personalidad aplicado (Inventario de Adjetivos para la evaluación de los Trastornos de la Personalidad; Tous,

Pont y Muiños, 2005), y el procedimiento realizado en el estudio. Asimismo, también citamos los análisis de los datos propuestos. En el capítulo 5 presentamos los principales resultados de nuestro trabajo.

En la tercera y última sección de nuestro trabajo se recogen los apartados de discusión y conclusiones. En el capítulo 6 comentamos y discutimos los resultados obtenidos en cada uno de los apartados del capítulo anterior. Mediante esta discusión, ponemos de manifiesto la importancia del estudio de la personalidad de alumnos con características parecidas a los que se utilizan en la muestra y la eficacia del instrumento utilizado para garantizarles un adecuado tratamiento psicopedagógico. Por último, en el capítulo 7 recogemos las conclusiones de nuestro trabajo, así como las limitaciones del mismo. Finalmente, sugerimos nuevas líneas de investigación acerca de los aspectos que todavía quedan por resolver relacionados con nuestro estudio.

Introducción

En la actualidad, uno de los problemas con los que se encuentran los centros educativos es la dificultad de tratar con la diferencia que presentan sus alumnos; no sólo cognitiva sino sobretodo en personalidad. Hasta hace pocos años, todos aquellos alumnos que no demostraban buenas aptitudes académicas eran inmediatamente excluidos del contexto escolar ordinario y orientados a centros de educación especial. Su inserción laboral quedaba circunscrita a ámbitos reducidos, talleres ocupacionales, que no requerían apenas esfuerzo intelectual, con poca remuneración y que ofrecían escasas o nulas garantías de promoción e inserción social.

Con la LOGSE (1990) se promovía la escolarización obligatoria de todos los alumnos hasta los 16 años, edad laboral. Por ello, las escuelas deben ofrecer una educación adecuada hasta, como mínimo, esa edad. Consecuentemente, la educación secundaria se encuentra con una serie de alumnos que, a pesar de los recursos disponibles, no son capaces de conseguir las competencias básicas propuestas para la ESO. Todos sabemos que el fracaso escolar está relacionado con las dificultades en el aprendizaje de estos alumnos y conlleva una serie de problemas psicológicos, como la falta de motivación, baja autoestima y problemas conductuales (Greenham, 1999; Sabornie, Cullinan, Orborne y Brock, 2005). Es por esta razón que los alumnos con necesidades educativas específicas, referidas a las dificultades de aprendizaje, tienen problemas que requieren estrategias educativas más allá de las estrictamente académicas, puesto que sus necesidades abarcan todos los aspectos de su vida.

Paralelamente a esta problemática, se añade el aspecto relativo a la edad. Durante la adolescencia, la persona experimenta una serie de cambios físicos, cognitivos y sociales que propician la formación de la personalidad. Así pues, los alumnos adolescentes con dificultades en el aprendizaje, además de los problemas relacionados con alcanzar logros académicos, se enfrentan con todas aquellas dificultades que conllevan la formación de la propia identidad y la personalidad.

Actualmente los centros educativos se encuentran con alumnos que presentan no sólo dificultades de aprendizaje, sino también de personalidad, que pueden llegar a crear situaciones de conflicto y para los que el profesorado dispone de escasa o nula formación y recursos. Sin un tratamiento psicopedagógico adecuado a cada alumno, se obstaculiza la adecuada formación integral, tanto de los alumnos con necesidades educativas especiales, como los que requieren una escolarización normal.

En la mayoría de las ocasiones, sobretodo en la ESO, los centros educativos optan por excluir a los alumnos con dificultades de aprendizaje y también de personalidad, a centros específicos, sean de Educación Especial o UECs (Unidad de Escolarización Compartida). En la actualidad, estos centros hacen una labor doblemente difícil: por un lado, asegurarles una buena educación académica, teniendo en cuenta sus dificultades para aprender; y por otro lado, educarlos para que acepten sus diferencias, convivan con ellas y no sientan rechazo ni amenaza por parte de los alumnos de las escuelas ordinarias. Recientemente hablamos de la inclusión escolar, estrategia que intenta solucionar los problemas relativos a la exclusión, y que pretende educar a todos los alumnos teniendo en cuenta sus diferencias. La “misma escuela para todos”, es

todavía un proyecto, puesto que en nuestro país, aunque se está trabajando en ello, es una práctica poco extendida a todos los centros.

Desde la Psicología de la Personalidad consideramos que la evaluación de las diferentes formas de sentir, pensar y actuar es esencial para educar teniendo en cuenta estas diferencias. Independientemente de los logros académicos, el estudio de la personalidad puede sernos de ayuda para garantizar una educación adecuada a todos los alumnos. A partir de aquí nos planteamos el objetivo de la presente tesis.

El objetivo principal de nuestro trabajo es el de evaluar la personalidad en alumnos adolescentes sin y con dificultades en el aprendizaje, con la finalidad de conseguir una educación que sea adecuada y esté adaptada a las características de cada individuo. Este objetivo se concreta en tres propósitos:

- Detectar la diferencia entre los alumnos con necesidades educativas especiales, concretamente los que presentan trastornos del aprendizaje, y los alumnos que requieren una escolarización ordinaria.
- Diseñar estrategias psicopedagógicas a partir de la personalidad de los alumnos.
- Realizar una prevención en salud mental de todos los alumnos, y especialmente aquellos que tienen necesidades educativas especiales.

El primero de los propósitos hace referencia a la posibilidad de discriminar, mediante el estudio de la personalidad, cuándo un alumno adolescente requiere una escolarización especial y cuándo no es necesario. Hasta el momento, los criterios que se

utilizan para decidir la exclusión de los alumnos hacia escuelas especiales están relacionados con el rendimiento escolar, acompañado, en algunos casos, de una mala adaptación conductual en la escuela. Nosotros proponemos que la información que nos da la evaluación de la personalidad de estos alumnos puede ser suficientemente relevante para detectarlos. Sin embargo, y a pesar del conocimiento de la personalidad, se deben tener en cuenta otras fuentes de información útiles, puesto que evidentemente el rendimiento académico y la aceptación de los padres son necesarios para tomar la decisión. Además, teniendo en cuenta que nos encaminamos hacia la inclusión escolar; poderlos detectar según el criterio de la personalidad sería de gran ayuda para el trabajo psicopedagógico dentro del aula. Por todo ello, cumplir este objetivo sería, no sólo un logro en la investigación en el campo de la personalidad, sino también un paso en el campo del tratamiento psicopedagógico con alumnos con necesidades educativas especiales.

El conocimiento de la personalidad también puede sernos útil para diseñar estrategias psicopedagógicas adecuadas a cada alumno adolescente. Este es el segundo propósito que pretendemos conseguir con nuestro trabajo. Teniendo en cuenta que la adolescencia es un periodo de cambios que conllevan la formación de la personalidad, pensamos que ésta debe servirnos de ayuda a la hora de aprender. Las características de cada alumno favorecen o limitan un determinado proceso de aprendizaje. Mediante el conocimiento de la personalidad de cada uno de ellos podríamos plantear estrategias y generar una intervención conjunta para favorecer un aprendizaje a la vez sociooperativo (centrado en el logro académico) y socioafectivo (centrado en la aceptación de uno mismo y de los demás).

Por último, y relacionado con los objetivos anteriores, proponemos que el estudio de la personalidad es necesario para prevenir los alumnos con necesidades educativas especiales en salud mental. Teniendo en cuenta que nos situamos en el marco conceptual de T. Millon (1969/1983), presuponemos que existe un continuum entre personalidad normal y patológica. Además, diversos autores sugieren que existe una evidencia empírica que pone de manifiesto una relación entre personalidad y psicopatología (Gilbert y Connolly, 1995). De esta forma, consideramos esencial la evaluación de la personalidad en la adolescencia, con el fin de prevenir futuros problemas en los que la personalidad juega un factor de riesgo.

Para conseguir los objetivos propuestos escogimos un instrumento de evaluación de la personalidad que consideramos válido y fiable, capaz de estudiar la personalidad adolescente y que tuviese una aplicación rápida y cómoda. El IA-TP (Inventario de Adjetivos para la evaluación de los Trastornos de Personalidad) (Tous, Pont y Muiños, 2005) es un instrumento de autoinforme que evalúa y predice una mayor predisposición o vulnerabilidad hacia nueve tipos de trastornos de la personalidad que se describen en el DSM-IV y que se asocian con los rasgos de personalidad normales. Consideramos que la aplicación de este test podía dar respuesta a todos los propósitos planteados.

Pretendemos que nuestro estudio sirva de ayuda en la evaluación, diagnóstico y la intervención de los alumnos adolescentes con dificultades en el aprendizaje. Esperamos que esta tesis sea de interés para los profesionales de los centros escolares en su trabajo diario; dada la dificultad que manifiestan al tratar adecuadamente con todos los alumnos por igual. Asimismo, desde la Psicología de la Personalidad, confiamos en

que nuestro trabajo incite a realizar nuevas investigaciones en este campo, con el fin de garantizar una educación adecuada a todas las personas.

I. MARCO TEÓRICO

1. Atención a la diversidad en el marco escolar

El centro educativo, como colectivo de personas, puede y debe analizarse desde las diferencias entre estas personas. Todos los profesionales que se dedican a la educación y la salud física y mental de los alumnos, así como sus familias, se encuentran a diario con alumnos que responden a necesidades educativas diferentes, puesto que cada uno de ellos es irrepetible. En la adolescencia estas necesidades son todavía más patentes, ya que independientemente de sus características a la hora de aprender, cada adolescente adquiere, desarrolla y da sentido a su manera de ser, de pensar y de actuar. Es decir, desarrolla su concepto de identidad que determina su personalidad (Pont, 1998). Si además de estas diferencias sumamos el fenómeno demográfico y cultural, dado por las actuales inmigraciones que recibe nuestro país, el cambio en las estructuras familiares y el tipo de acceso a la información, entre otros, el panorama se hace cada vez más diverso. Por lo tanto, estamos delante de una diversidad en muchos casos difícil de tratar, dada la complejidad que supone responder adecuadamente a cada alumno con escasez de recursos y formación del profesorado.

La realidad nos obliga a tener en cuenta las diferencias individuales a la hora de trabajar con cada uno de los alumnos adolescentes. Por ello, es necesario estudiar con detenimiento aquellos alumnos cuyo rendimiento escolar les impide seguir con la escolarización que cursan la mayoría de los adolescentes, independientemente de las

causas que provoquen este retraso, puesto que una educación adecuada a sus características personales supondrá un logro para la escuela. Es de nuestro interés, como veremos, el estudio de la personalidad en los alumnos adolescentes, especialmente los que presentan necesidades educativas especiales derivadas de trastornos de aprendizaje y de comportamiento, que se manifiestan desde un nivel leve o moderado hasta un nivel más grave de desajuste, en cuyo caso encontraremos problemas de autonomía personal (Tous, 2004).

Además, todos los alumnos están inmersos en un sistema de escolarización, que como veremos, va encaminándose hacia una “escuela para todos”, hacia la inclusión escolar. Estudiaremos el papel de los alumnos y las escuelas dentro de la inclusión escolar, puesto que el objetivo de la presente tesis consiste en dar una respuesta a cómo evaluar e intervenir con cada uno de los alumnos adolescentes, teniendo en cuenta su personalidad en el marco de una educación inclusiva.

En los siguientes apartados definiremos el concepto de “alumnos con necesidades educativas especiales”, término que engloba todos aquellos alumnos que, por causas diversas, presentan una serie de limitaciones que afectan a su aprendizaje escolar normal. Dada la heterogeneidad del término “necesidades educativas especiales”, hablaremos concretamente de las dificultades en el aprendizaje relacionadas con aquellos alumnos que requieren un tipo de escolarización especial. El concepto de escolarización especial lo entendemos como la organización de recursos metodológicos adecuados a las necesidades que presentan los alumnos. Asimismo, trataremos aquellos alumnos con “trastornos del aprendizaje”, cuyas características coinciden con el grupo de Educación Especial de nuestra muestra de estudio, grupo que da sentido a la presente

tesis. Seguidamente, hablaremos del papel que hasta ahora ha jugado la Personalidad en el ámbito escolar. Nos interesa saber qué propósito tienen los trabajos que hasta el momento relacionan la personalidad con las necesidades educativas especiales. Además, destacaremos la importancia de su estudio, dado que la personalidad puede ofrecer una información relevante, tanto para la evaluación individual, en tanto que organizadora de conductas; como grupal, de cara al tratamiento psicopedagógico colectivo en las aulas. A continuación, introducimos el concepto de “inclusión escolar”, que se hace necesario para situar el marco escolar en el que vivimos, la realidad hacia la que nos adentramos en nuestro país y a partir de la cual trabajamos desde la Psicología de la Personalidad. Con todo ello, remarcaremos el papel que las Escuelas Ordinarias deben tener dentro de este contexto, y también el papel que realizan en la actualidad las Escuelas de Educación Especial, y hacia dónde han de ir para formar parte de la inclusión escolar. Por último, hablaremos de la evaluación psicopedagógica que se realiza actualmente en nuestro país, el poco valor que se otorga al estudio de la personalidad en este contexto, y destacar la necesidad de su evaluación en contextos escolares inclusivos. Nuestra intención última con este capítulo es poder ayudar a favorecer la escolaridad y la educación de todos los alumnos que forman el sistema escolar.

1.1. Alumnos con Necesidades Educativas Especiales

En 1978, Mary Warnock propuso el concepto de Necesidades Educativas Especiales, en un informe que supuso una ruptura con la corriente divisionista, y el punto de partida hacia un movimiento integrador de la educación (Ortiz, 1996). Este informe inspiraría la Ley de Educación de Gran Bretaña (1981) y la “reforma” educativa de España, la LOGSE (1990).

Además, la Ley orgánica 9/1995 de nuestro país, entiende que el alumnado con necesidades educativas especiales es aquél que requiere, durante un periodo de su escolarización o bien a lo largo de la misma, determinadas ayudas y atenciones educativas específicas por el hecho de tener discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales. También por manifestar trastornos graves de la conducta o por encontrarse en situaciones sociales o culturales desfavorecidas. A la vez, esta ley establece que las Administraciones Educativas tienen que garantizar la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros sostenidos con fondo público, manteniendo una distribución equilibrada de los alumnos, considerando el número y las circunstancias especiales de cada alumno.

Según recoge el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1992): *“Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por su historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículum”*.

Por lo tanto, podemos afirmar que las dificultades de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales no deben atribuirse solamente al déficit personal ni al ambiente educativo de manera independiente, sino a la interacción entre ambos (Giné y Tirado, 1999). En otras palabras, dichas necesidades no son el resultado de las limitaciones del alumno, sino que dependen tanto de características personales del

mismo como de las características del entorno educativo en el que se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece (Gómez, 2001).

Citando a Giné y Tirado (1999): *“los alumnos con necesidades educativas especiales necesitan ayudas de carácter extraordinario debido al retraso global que manifiestan respecto todas las áreas y en los mecanismos básicos del aprendizaje. Además, por sus condiciones personales de discapacidad requieren, en determinados momentos, de itinerarios curriculares y de formas de agrupación diferentes a las de los demás compañeros y de personal especializado”*. Con esta idea, se enfatiza la importancia de un tratamiento especializado para este tipo de alumnos, a la vez que se determina el concepto de “necesidades educativas especiales”. Estos autores consideran que las limitaciones de toda naturaleza que presentan estos alumnos deben ser tratadas específicamente, mediante métodos especiales y diferentes del tratamiento escolar ordinario.

Según explica el informe de Warnock (1978), el objetivo de la evaluación del alumno con problemas en el aprendizaje ya no es determinar la etiología ni la gravedad de un déficit, sino diseñar la respuesta educativa más adecuada. Para ello, se necesitará evaluar al alumno en la situación de aprendizaje. Esta práctica ha de llevarse a cabo desde marcos más normalizados, es decir, desde el sistema educativo ordinario y el currículum común. Por lo tanto, la publicación de este informe significó el punto de partida para posteriores documentos públicos y consiguientes leyes, dirigidos a trabajar para conseguir un solo sistema educativo para todos los alumnos. Como vemos, el modelo educativo dependerá de lo que marque la sociedad, y por lo tanto, de la política

de cada región en cada período de tiempo; y no de la investigación realizada en este ámbito hasta el momento.

Con la definición de los alumnos con “necesidades educativas especiales” ponemos de manifiesto la heterogeneidad de este término, puesto que engloba a todas aquellas personas que presentan limitaciones de cualquier tipo en el proceso de escolarización. Debido al objetivo de nuestro trabajo, debemos concretar a qué tipo de alumnos nos referimos cuando hablamos del grupo de Educación Especial de nuestra muestra de estudio. Enfatizamos la necesidad de estudiar la personalidad tanto de los alumnos que requieren una educación especial como los de educación ordinaria, adentrándonos en el concepto de inclusión escolar, tratado más adelante.

1.2. Alumnos con Dificultades del Aprendizaje y Trastornos del Aprendizaje

El rendimiento escolar se puede definir como el nivel alcanzado por el alumno en la comprensión y asimilación de los conocimientos en las áreas en las que se ha formado de acuerdo con su edad y nivel escolar (Guillén, 1996). En el marco de la diversidad, vemos que el rendimiento académico depende, entre otros factores, de las diferencias individuales de los alumnos a la hora de aprender (Lalueza, 1994). Hay personas en las que no se detectan dificultades especiales para aprender, y otras que sí que las tienen. Las personas que requieren una atención especial en la escuela forman un grupo heterogéneo, como ya hemos visto. Es por esta razón que se hace controvertido el uso de los recursos para ellos, puesto que no es un grupo completamente definido y delimitado (García, 1997, 1998).

Romero (1990) nos aporta una interesante reflexión sobre los factores que influyen en la enorme dificultad para definir el término “dificultades para el aprendizaje”, y señala que los procesos subyacentes a las dificultades para aprender, los problemas a la hora de definir las alteraciones, las exigencias de los diferentes colectivos implicados en el campo educativo, y los problemas en la investigación en estas personas, impiden la delimitación conceptual de un problema tan común en las escuelas.

No obstante, tal y como señalan Álvarez, González y Núñez (1998), consideramos que se ha hecho un gran esfuerzo para delimitar el concepto de “dificultades en el aprendizaje”, con el fin de poder ofrecer a cada alumno un tratamiento educativo adecuado.

En una breve revisión de la bibliografía sobre el tema, encontramos que las primeras definiciones de lo que ahora conocemos como “dificultades del aprendizaje” se corresponden con la hipótesis del “daño cerebral”, basada en criterios biológicos como las alteraciones cerebrales. Fueron Strauss y Kephart (1955), los primeros autores que utilizaron este término para referirse a las personas con dificultades del aprendizaje, basándose en criterios únicamente conductuales; sin tener en cuenta el aspecto biológico. Finalmente, se optó por denominar “*Síndrome de Strauss*” o bien “*Síndrome de daño cerebral conductual*” al conjunto de comportamientos asociados al “daño cerebral”, de aquellas personas que no cumplían los criterios biológicos para su diagnóstico pero sí se asemejaban en la conducta observada, manifestando ambos un retraso. Este síndrome se diferenciaba del concepto de “*daño cerebral*” en que sus características no eran irreversibles y por ello tenían un mejor pronóstico. Este término

se fue modificando a través del tiempo por autores como Knobloch y Pasamanich (1962); que lo denominaron “*daño cerebral menor*”; y Paine (1962), substituyéndolo por “*daño cerebral mínimo*”. Finalmente Clemens (1966), lo llamó “*disfunción cerebral mínima*”, dada la dificultad que existía para inferir el daño cerebral; y con este término sugería únicamente un déficit en el funcionamiento del cerebro.

Por su lado, y en paralelo a la comunidad médica que intentaba conceptualizar estas personas, Myklebust (1965) propuso el término de “*dificultad psiconeurológica para el aprendizaje*”, dando importancia al punto de vista educativo. Este concepto sirvió de puente entre los dos campos: el médico y el educativo. Además, este autor aportó dentro de este ámbito el concepto de “cociente de aprendizaje”. Éste se define como la medida de relación entre la capacidad de aprendizaje, entendida en términos de posibilidad para aprender; y el nivel de ejecución real, en ejercicios concretos que evalúen esta capacidad. Posteriormente, fue el Comité Nacional de los Niños Incapacitados, encabezado por Kirk, en 1968, quien definió el término de “*dificultades para el aprendizaje*” (learning disabilities). Las dificultades del aprendizaje fundamentan los trastornos del aprendizaje, que veremos posteriormente, ya que en esta definición se enfatizaban los problemas en los denominados “procesos psicológicos básicos”, tales como la comprensión y el uso del lenguaje hablado y escrito. Además, se daba un papel secundario al sistema nervioso central para identificar los problemas del aprendizaje. De todas formas, también fue una definición controvertida dada su poca especificación (Schere, Richardson y Bialer, 1980), especialmente en la poca claridad de la expresión “procesos psicológicos básicos” y en no mencionar la gravedad del trastorno. Este mismo Comité, en 1981, proporcionó otra definición del término “dificultades del aprendizaje”, en la cual se eliminaba la expresión “procesos

psicológicos básicos”, se aceptaron los problemas del aprendizaje en todas las edades, se reconocía el carácter heterogéneo del grupo que manifiesta tales dificultades y se volvía a dar importancia al modelo médico. Esta delimitación del término tampoco fue ampliamente aceptada hasta la definición que ofrecieron Kirk y Gallagher (1983); que se empleó hasta finales de la década de los 80. Ésta enfatizaba, por un lado, la diferencia entre lo que la persona realizaba y su capacidad para hacerlo, y por otro lado, las dificultades en los procesos de aprendizaje. Además, excluía aquellas personas con deficiencia mental, déficit sensorial o emotivo, o bien personas con privación educativa. Actualmente, el National Joint Committee on Learning Disabilities (fundado en 1975) define este concepto como el *“desorden que afecta a las personas en la habilidad de interpretar lo que ven y escuchan, o enlazar información de diferentes partes del cerebro. Puede referirse como una dificultad del aprendizaje o como una diferencia en el aprendizaje.”*

También encontramos autores como Miranda (1987) que intentan definir las dificultades del aprendizaje utilizando tres criterios de evaluación. El primero, de discrepancia, el cual compararía la diferencia entre el rendimiento académico real y el esperado. El segundo criterio es el de exclusión, es decir, no se considerarían los problemas severos de tipo sensorial, motor, emocional o de deficiencia mental. Por último, el criterio de especificidad, con lo que las dificultades en el aprendizaje se manifiestan por materias académicas (lectura, escritura, matemáticas...).

Cabe mencionar, también, que las personas con dificultades del aprendizaje presentan un déficit en las habilidades sociales, en la relación con los demás. Los autores Álvarez, González y Núñez (1998), afirman que las dificultades del aprendizaje

tienen causas muy diversas. Éstas pueden ser intrínsecas, y por lo tanto implican una disfunción en el sistema nervioso; o bien extrínsecas o contextuales; o debidas a la interacción entre variables situacionales y personales. Además, sostienen que las dificultades de aprendizaje se caracterizan por unos criterios de inclusión, que corresponderían a desórdenes cognitivos, especialmente en el área del lenguaje, del pensamiento, de la atención, de la memoria y de la percepción. También tiene que existir una disfunción en el sistema nervioso central; y en consecuencia, un déficit en el rendimiento escolar. Los criterios de exclusión corresponderían a las dificultades debidas a problemas auditivos, visuales o motores graves, retraso mental, perturbaciones emocionales graves o desventajas ambientales. Estos autores consideran que el proceso de aprendizaje, se relaciona con estrategias, habilidades (puesta en práctica de las capacidades), estilos de aprendizaje y competencia curricular; de tal manera que para detectar los alumnos con dificultades del aprendizaje se necesitaría estudiar sus capacidades, sus habilidades, y las estrategias que utilizan para la adquisición del conocimiento.

Suárez (1995) define las dificultades en el aprendizaje en un sentido amplio, con lo que las identifica con las *necesidades educativas especiales*. Con el fin de no clasificar a estas personas, el autor no delimita a qué dificultades se refiere, ni las medidas educativas que convienen en cada caso. Esta definición está apoyada por autores como Gil (1997), y se centra en el bajo rendimiento escolar siempre y cuando la causa no se encuentre en problemas sensoriales, motores, emocionales o deficiencia mental. No obstante, el autor no aclara el tipo de escolarización que deberían recibir estos alumnos ni cómo trabajar con ellos.

En la actualidad, se utiliza un criterio diagnóstico concreto para diagnosticar los alumnos con dificultades en el aprendizaje. Éste es el Trastorno del Aprendizaje, definido en el DSM-IV- TR (2000). Según este manual: “*Se diagnostican trastornos del aprendizaje cuando el rendimiento del individuo en lectura, cálculo o expresión escrita es sustancialmente inferior al esperado por edad, escolarización y nivel de inteligencia...*”. En la misma definición encontramos que “*... Los problemas de aprendizaje interfieren significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que requieren lectura, cálculo y escritura...*”. Además, el trastorno de la expresión escrita y el trastorno del cálculo se asocian frecuentemente con el trastorno de la lectura. En ese caso, se deben diagnosticar todos ellos.

Los criterios de exclusión de los trastornos del aprendizaje (anteriormente denominados trastornos de las habilidades académicas) son los siguientes. Primeramente, obtener variaciones normales en el rendimiento escolar, de la misma manera que presentar dificultades académicas por falta de oportunidad, enseñanza deficiente o factores culturales. También son criterios de exclusión la visión o audición alteradas, o bien el retraso mental. En la práctica diaria, estos criterios de exclusión son más utilizados que los de inclusión para realizar el diagnóstico de trastorno del aprendizaje, puesto que son más fáciles de detectar (Álvarez, Gonzáles y Núñez, 1998). Asimismo, vemos que en la práctica real, se utiliza frecuentemente el cociente intelectual como argumento básico para diagnosticar estos alumnos. Éste no siempre conlleva diagnósticos acertados en este tipo de personas porque sus dificultades en el rendimiento escolar provocan, a menudo, una puntuación por debajo de su capacidad real. Además, teniendo en cuenta un único criterio, se pueden dar errores en la no detección de algunos alumnos que sí que tengan trastornos del aprendizaje.

Como podemos apreciar, la definición que se acepta en la actualidad de dificultades en el aprendizaje es muy amplia, y por lo tanto, dificulta, no sólo el consenso a la hora de interpretar tal definición, sino que también la comunicación entre los diferentes profesionales que trabajan en esta área. En consecuencia, también se hace difícil el poder tratar correctamente a estas personas dentro del sistema escolar; y por ello deberíamos estudiar más detenidamente estos alumnos desde el ámbito de la Psicología de la Personalidad.

Los autores Kauffman y Hallahan (1994) afirman que los alumnos con dificultades en el aprendizaje deben cursar sus estudios en escuelas de educación especial, donde la escolarización es diferente de la ordinaria, puesto que son sujetos que necesitan un trato o intervención especial. Ya en el 1977, Hallahan y Kauffman publicaban un artículo en el cual justificaban que todos los alumnos con dificultades en el aprendizaje (que ellos etiquetaban en tres categorías: trastornos del aprendizaje, discapacidad intelectual leve y problemas conductuales y emocionales) debían tener un tratamiento dentro de una educación especial. Aunque las conclusiones de Hallahan y Kauffman (1977), causaron furor en la categorización de la educación especial, recientes opiniones sobre este tema están muy lejos de las afirmaciones de finales de los 70. Por ejemplo, autores como Ysseldyke y Marston (1999), aunque a favor de la exclusión de determinados alumnos en escuelas especiales, concluyen que categorizar la educación especial es problemático y argumentan que no debería hacerse. La razón para ello es, según estos autores, que separar grupos agota los esfuerzos de cara a un tratamiento más adecuado, puesto que de esta forma se agudiza la diferencia. Por su lado, autores como Reschly y Tilly (1999) optan por la eliminación de las categorías en educación especial, y juntamente con Grimes (Reschly, Tilly y Grimes;1999)

recomiendan que la educación especial debería ser elegible por parte de los padres o tutores de los alumnos y sin categorías entre los mismos que la forman.

En cambio, autores como Lerner (1993) consideran que los alumnos con dificultades en el aprendizaje deben ubicarse en medio camino entre la educación ordinaria y la educación especial. Esta autora considera que la confusión propia de la edad adolescente, añadida a características relacionadas con las dificultades del aprendizaje, obliga a replantear el tipo de escolarización adecuado para estos alumnos. Así pues, una baja autoestima, una pobre motivación para los estudios y consiguiente fracaso escolar, llevan a un comportamiento social y emocional desadaptativo, y a unos hábitos desorganizados. Por lo tanto, propone trabajar con estos alumnos dentro de la escolarización normal, pero en aulas especializadas en el tratamiento de sus dificultades. Propone diferentes aulas, dependiendo de la severidad de los problemas de aprendizaje que tengan, con materiales adaptados y profesionales que se encarguen de su aprendizaje (Lerner, Evans y Meyers, 1977). Los problemas asociados a los adolescentes con dificultades en el aprendizaje requieren, pues, métodos especiales y programas especializados dentro de las escuelas (Lerner, 1989).

Con todo ello, vemos que al hablar de alumnos con dificultades en el aprendizaje, y de alumnos con Trastornos del aprendizaje, se nos abre un terreno, no sólo amplio, sino controvertido a la hora de ofrecer a estas personas el método educativo más adecuado. Por ello, en la práctica actual, los profesionales que trabajan con estos alumnos usan la etiqueta global de “alumno con necesidades educativas especiales”. De esta forma, por un lado se refieren al alumno que requiere una atención especial en el tratamiento de sus capacidades, habilidades y estrategias a la hora de

aprender; y por otro lado no tienen problemas en el diagnóstico, dada la generalidad del término.

Las dificultades del aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales se asocian, en ocasiones, con una baja autoestima, así como con un déficit en las habilidades sociales, según el DSM-IV (1994). Esta relación nos hace pensar que deberíamos tener en cuenta la personalidad de estos alumnos, a la hora, no solamente de diagnosticarlos como tales, sino también para ofrecerles las ayudas adecuadas de forma adecuada en su proceso de escolarización.

1.3. La Personalidad en la atención a la diversidad

Existen pocos estudios relacionados con la personalidad en referencia a los alumnos con necesidades educativas especiales, debido a la polémica que ha habido durante todos estos años sobre la definición de estos alumnos (Kavale y Forness, 1996; Wong, 1996). Sin embargo, aunque las investigaciones realizadas en este ámbito no se relacionan estrictamente con la personalidad, vemos que se refieren a la formación del autoconcepto y la percepción de las competencias interpersonales (Whyte, 1983), así como a la autoestima y a la percepción de las competencias académicas (Rosenberg y Gaier, 1977).

En relación con estos conceptos, Verdugo (2001) habla de la autodeterminación de las personas con necesidades educativas especiales, constructo relacionado con la autoestima, la eficacia y autoeficacia, la percepción de valía y la calidad de vida. La definición más aceptada y difundida en la actualidad de este término es la descrita por

Wehmeyer (1992). Citando sus palabras: “*Autodeterminación es el proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su propia vida y de las elecciones y toma de decisiones sobre su calidad de vida, libre de influencias externas o interferencias*”. Así pues, lo que llamamos “conducta autodeterminada” sería, según Verdugo (2001), una característica disposicional de la persona, que debe fomentarse para su desarrollo personal. Para este autor, la escuela ha de convertirse en un medio que facilite las conductas autodeterminadas de todos sus alumnos, tengan o no dificultades en el aprendizaje. Con este objetivo, el autor sugiere obtener un programa educativo para cambiar el currículo y estructurar el ambiente escolar; además de transformar el medio escolar, el hogar y la comunidad del alumno.

En esta línea, Greenham (1999), sugiere que los alumnos con necesidades educativas especiales tienden a tener dificultades en su adaptación psicosocial. Según esta autora, estos alumnos acostumbran a tener conflictos con los profesores, recibir demandas irreales por parte de los padres, y en ocasiones, no disponen de un diagnóstico claro en cuanto a su salud mental. Todo ello repercutiría en las dificultades a la hora de aprender. En una revisión realizada por esta autora, destaca que Goldstein y Dundon (1986) relacionaron en su momento las dificultades en el aprendizaje de estos alumnos con la depresión. De la misma manera que Bruck (1986), apuntó que el retraso escolar de estos alumnos, la desaprobación por parte de padres y profesores, pueden llegar a producir una serie de presiones y consiguientes sentimientos negativos que podrían causar problemas sociales y emocionales. En cuanto a los problemas sociales se refiere a la poca aceptación por parte de los demás, demostrar pocas habilidades sociales, relacionarse de forma inadecuada con los demás y no entender la perspectiva de los otros. Los problemas emocionales que refiere son tales como

ansiedad, depresión, sentimientos de baja competencia, falsas atribuciones de éxito y fracaso. Todo ello les podría llevar a exteriorizar conductas agresivas, antisociales, hiperactivas y con falta de atención, y el abuso de sustancias adictivas.

En los trabajos realizados por Stainback, Stainback, East y Sapon-Shevin (1996), comprobamos que estos autores sugieren que los profesionales en las escuelas necesitan estudiar cómo aumentar el desarrollo de un autoconcepto positivo en las personas con dificultades del aprendizaje en el contexto de la escuela inclusiva.

En esta misma línea, encontramos un trabajo reciente realizado por Sabornie, Cullinan, Orborne y Brock (2005) en el que ponen de manifiesto la necesidad de investigar los problemas emocionales y conductuales de los estudiantes con necesidades educativas especiales, y proponen diferentes métodos para ello. Estos son autoinformes, tests de personalidad, métodos sociométricos, autoregistros y heteroevaluación; para ayudar a estos alumnos a adaptarse a un contexto escolar adecuado.

Además, podemos encontrar estudios que relacionan la satisfacción vital con la personalidad en esta población. Hay autores que establecen que los jóvenes satisfechos presentan estilos de personalidad más equilibrados, y con registros de mayor ajuste psicológico, respecto los que se sienten más insatisfechos. Además, los jóvenes más insatisfechos se sienten así en mayor cantidad de aspectos de sus propias vidas (Castro y Díaz, 2000).

Esta revisión sobre el tema nos permite subrayar la importancia del estudio de la personalidad en los alumnos con dificultades en el aprendizaje, puesto que los estudios revisados ponen de manifiesto una relación entre ésta y la salud mental; especialmente teniendo en cuenta que en este grupo de personas, la personalidad puede ser una utilidad a la hora de tratar con sus limitaciones. Como vemos, no hay estudios propios de personalidad en esta población, ya que los que encontramos se refieren a variables relacionadas con ella, pero sin tenerla en cuenta. Por ello, y desde el ámbito de la Psicología de la Personalidad, esta tesis pretende estudiar las características de personalidad en estos alumnos con el fin de ver la importancia de la personalidad en su detección, diagnóstico y tratamiento psicoeducativo y psicológico.

Por nuestra parte, consideramos que la educación individualizada a la que nos referimos cuando proponemos un modelo efectivo de enseñanza, se consigue con el conocimiento de la persona. Y pensamos que este conocimiento se alcanza con el estudio de la personalidad de cada alumno.

La personalidad se puede considerar como *“una hipotética estructura de tendencias a actuar, pensar y sentir que caracteriza la individualidad de las personas”* (Tous y Andrés, 1990). A partir de esta definición, entendemos que la evaluación de la personalidad de los alumnos con necesidades educativas especiales en el marco escolar, es útil para trabajar en la prevención en salud mental y en el aprovechamiento de su educación, tanto a nivel académico como afectivo y social. Las aplicaciones de nuestro estudio son prácticas. De cara al futuro laboral y personal de todos los alumnos se hace imprescindible tener en cuenta la personalidad, puesto que la adecuada elección

profesional, la obtención de un empleo y el mantenimiento del mismo es el último de los objetivos a los que la escuela tiene que dar respuesta.

En cuanto a la inclusión escolar, de la que hablaremos a continuación, los estudios que hallamos se centran en cómo afecta la inclusión a los alumnos, pero nos dan poca información sobre el papel de la personalidad dentro del contexto de inclusión. Es decir, no sobre cómo trabajar la personalidad como herramienta dentro del proceso de aprendizaje en los alumnos con necesidades educativas especiales. Aguilar (2003), por su parte, considera la evaluación de la personalidad como una variable necesaria a tener en cuenta a la hora de predecir un trastorno psicopatológico del lenguaje. De este modo, creemos que su evaluación puede ser útil también para la predicción de otros trastornos psicopatológicos.

1.4. La inclusión escolar

Cuando hablamos de “inclusión escolar” nos referimos a un concepto que va más allá de una determinada práctica educativa. Nos referimos a lo que Ainscow (2005) define como un proceso de búsqueda para conseguir caminos eficaces que den respuesta a todo el alumnado, sean cuales sean sus características. Según Giné (2005), la inclusión es, en principio, una cuestión básicamente filosófica, pues se trata de una manera de entender la educación y su finalidad; orientada hacia una escuela para todos. Citando sus palabras, *“la escuela inclusiva es aquella que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades y ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal”* (Giné, 2001).

En la misma línea, Stainback (2001) habla del proceso por el cual se ofrece la oportunidad a todos los alumnos, sin ninguna distinción en discapacidad, raza o cualquier otra diferencia; de formar parte de una misma aula. Así pues el éxito de un sistema educativo inclusivo (Pujolàs, 2005) no se valora únicamente por la cantidad de estudiantes que llegan a una meta académica establecida, sino por el progreso que han conseguido los alumnos en el desarrollo de todas sus capacidades. Con todo ello, la inclusión escolar no pretende menguar la importancia de los objetivos académicos, puesto que son necesarios para el progreso y la mejora del aprendizaje personal de cada alumno. Como vemos, la inclusión escolar abre una brecha para el estudio de la personalidad al destacar que la escuela inclusiva debe potenciar el desarrollo de las capacidades de su alumnado, incluidas las personales, afectivas y sociales.

En un sistema inclusivo se trabaja para que el alumno participe, tenga un papel activo y colabore con sus iguales para conseguir, no sólo un buen rendimiento en aprendizajes curriculares, sino sobretodo para aprender a desarrollarse como persona. Para ello, es necesario que el alumno se acepte y se valore; y por lo tanto, exige el trabajo de los padres y de todo el equipo profesional de la escuela. Además, se disminuyen las barreras para el aprendizaje, sean éstas físicas, psíquicas o territoriales. Las limitaciones con las que se encuentran aquellos alumnos con dificultades, del tipo que sean, han de poder solucionarse desde el mismo centro, y para ello la escuela ha de estar dotada de toda la infraestructura necesaria, y preparada, en todos los niveles, para ofrecer a cada uno de los alumnos que integran el centro, una escolarización adaptada a sus capacidades.

La inclusión ofrece una ayuda para proporcionar los recursos necesarios para trabajar con personas concretas, de forma individual. En otras palabras, aporta todas aquellas actividades para que un centro educativo atienda a la diversidad de todos y cada uno de los alumnos que lo forman. Con todo ello, se trabaja para la no-exclusión de las personas con un riesgo alto a ser excluidos, es decir, de aquellas personas que requieren recursos especiales, respecto a las demás, para que adquieran un aprendizaje normal. Se trata de una lucha para superar los discursos y las prácticas excluyentes, y en contra de la idea de que somos completamente diferentes (Ainscow, 2005). La diversidad debería entenderse, según los autores a favor de la inclusión escolar, como ya hemos mencionado, como aquélla con la que los alumnos son diferentes y singulares. Esta heterogeneidad es con la que tiene que trabajar la escuela para que sea provechosa desde un punto de vista educativo y social (Pujolàs, 2003). Con nuestro estudio pretendemos aportar que el trabajo en la escuela ha de ser provechoso, también, a nivel individual.

Para conseguir una “Educación para todos” es necesario que los gobiernos actuales tengan en cuenta lo aprobado en la Declaración de Salamanca (1994) que fue escrita durante la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, UNESCO (1994). En ella, no sólo se reafirmó el derecho a todas las personas a una educación, tal como se recogió en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948; también se reivindicó lo acordado en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990) de garantizar tal derecho a todas las personas. Además, la Declaración de Salamanca se basó en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, en las cuales se pretende que los gobiernos garanticen que la educación de estas personas se integre en el sistema

educativo. A partir de estos supuestos, la Declaración de Salamanca reafirma el compromiso con la “Educación Para Todos”, y reconoce la necesidad y la urgencia de enseñar a todas las personas con necesidades educativas especiales dentro de un sistema común de educación. Como cita Giné (2005), refiriéndose a esta Declaración: *las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva se revelan como el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, construir una sociedad más inclusiva y conseguir educación para todos.*

Se han realizado numerosas investigaciones sobre cómo es el impacto personal de la inclusión, en alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas inclusivas, respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas exclusivas (Daniel y King, 1997). Encontramos, por un lado, estudios que consideran que los alumnos con necesidades educativas especiales deberían ubicarse en escuelas exclusivas, y no abogan por la educación de la inclusión, puesto que consideran que el impacto de la educación inclusiva no es positivo en el desarrollo personal de los alumnos con dificultades en el aprendizaje. Podemos encontrar los trabajos de Lewis, Chard y Scott (1994), que no encontraron evidencias empíricas suficientes para apoyar la educación inclusiva, y concluyen que ésta puede afectar de forma negativa a los alumnos que necesitan educación especial y a sus profesores. Así pues, Delisle (1994) considera que en las escuelas inclusivas se ignoran los alumnos con necesidades educativas especiales. Kauffman (1995), por su parte, considera que la educación inclusiva afecta negativamente al proceso psicosocial del alumno con necesidades educativas especiales. Vaughn y Elbaum (1999) encontraron que los alumnos con necesidades educativas especiales eran menos aceptados por sus compañeros que los demás alumnos. Además, en un estudio Willis (1994) encontró que la educación

inclusiva afectaba de forma negativa a los alumnos de la educación ordinaria puesto que el rendimiento de los alumnos sin problemas de aprendizaje descendía en las aulas inclusivas. Todos estos autores acusaban a los partidarios de la inclusión escolar de dar una importancia absoluta a la socialización de los alumnos con dificultades del aprendizaje, mientras no se consideraba tanto el logro académico de todos los alumnos, lo que ellos entendían como el logro en educación.

Sin embargo, en la actualidad encontramos una tendencia general hacia la inclusión escolar, tendencia que va tomando forma a través del tiempo y que en unos años será una realidad inminente en nuestro país. De forma consistente con esta directriz, existen numerosos trabajos que apoyan la educación inclusiva para estos alumnos, puesto que se considera beneficiosa para su adaptación a la sociedad, y la de sus compañeros. Encontramos en esta línea los trabajos de Behrmann (1993), Jonson, Proctor y Corey (1994), Sapon-Shelvin (1994), Stainback y Stainback (1996, 1999), Staub y Peck (1994). Todos ellos defienden la abolición de las escuelas selectivas, apostando para que los alumnos con necesidades educativas especiales reciban educación en las escuelas ordinarias, ya que en ese ambiente se establece una atmósfera humana y de cooperación entre todos los alumnos. Wiener y Tardif (2004) también vieron que existe una superioridad en los programas más inclusivos en cuanto al ajuste social y emocional de los alumnos con necesidades educativas especiales, y por lo tanto sugieren que sería apropiado aumentar las escuelas inclusivas, e insisten en la necesidad de más investigaciones en este ámbito.

En la misma línea que Wiener y Tardif (2004), encontramos autores que estudian las competencias sociales de los alumnos con necesidades educativas

especiales y cuyos argumentos favorecen la educación inclusiva. Hallamos una serie de trabajos, entre los cuales se encuentran los de Juvonen y Bear (1992), Bear, Juvonen y McInerney (1993), Vaughn, McIntosh, Schumm, Haager y Callwood (1993) y Vaughn, Elbaum y Schumm, (1996) que estudian el funcionamiento social y emocional de estos alumnos. Sugieren que los alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas inclusivas no difieren de los alumnos sin problemas de aprendizaje en cuanto al estatus social, número de amigos, soledad, autoestima y autopercepción de la aceptación social.

En nuestro país, siguiendo con el proceso de inclusión en las escuelas, contamos con el “Pla Director de l’Educació”, elaborado por el “Departament d’Ensenyament” de la Generalitat de Catalunya en el 2003; que se encarga de regular todo este proceso que se está llevando a cabo en las escuelas hacia la inclusión.

De todas formas, todavía no se ha superado la crítica, realizada por los defensores de las escuelas exclusivas, que señala la poca importancia del logro académico por parte de todos los alumnos, tengan o no dificultades en el aprendizaje, en la escuela inclusiva.

Tal como define Ainscow (2001), la inclusión se podría definir como “*un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos*”; y de esta forma, cabe tener en cuenta que este proceso afecta a todos y cada uno de los alumnos que conforman la escuela. Las prácticas inclusivas conforman un cambio en el sistema educativo, poniendo el énfasis en el trabajo conjunto de los profesionales (Ainscow, Howes, Farrell y Frankham, 2003). Además, su fin es el de mejorar la calidad

educativa de todos ellos, para tener un adecuado desarrollo personal. Según Ainscow (1998), la experiencia confirma que la identificación y el tratamiento de los alumnos con necesidades educativas especiales mejora la calidad y la efectividad de la educación. La educación es entendida por este autor por un conjunto de valores, culturas y prácticas destinadas al aprendizaje de una persona en todos los ámbitos de su vida. Por su parte, Booth (1999) pone de manifiesto la realidad de la exclusión en el actual sistema de educación y la necesidad de identificar los alumnos con necesidades educativas especiales para mejorar este sistema, y trabajar adecuadamente con todos los alumnos.

Tal y como refieren Baglieri y Knopf (2004), el cambio hacia una escuela inclusiva no es fácil, puesto que aunque la inclusión promueve un cambio en la justicia social y algunas prácticas inclusivas todavía continúan marginando alumnos con necesidades educativas especiales. Por ello, remarcan la importancia de los profesores y educadores en la construcción de este cambio, valorando todos los alumnos, y normalizando la diferencia entre el tipo de educación distinto entre ellos. La inclusión, pues, es un proceso lento y costoso. El coste que supone la inclusión es de momento, económico y organizacional, puesto que implica mantener más profesionales y tener más infraestructura dedicada a ellos. Además, tal y como se plantea actualmente la inclusión y cómo se está llevando a cabo, el coste para los alumnos sin problemas de aprendizaje es el de bajar su nivel académico.

Desde nuestro planteamiento, la realidad de la educación responde a dos objetivos igualmente importantes. El primero, la educación debe ser sociooperativa, es decir, la misión de la escuela es la de transmitir unos conocimientos concretos, con un

grado creciente de dificultad, para otorgar al alumno las capacidades necesarias para afrontar el mundo laboral e intelectual. El segundo, la educación debe ser socioafectiva, puesto que en la escuela, aunque tenga el pretexto académico, los alumnos deben crecer a nivel personal y emocional, y por lo tanto han de aprender a aceptarse a ellos mismos, a los demás y poderse comunicar adecuadamente (Maisonneuve, 1951). Para mantener los dos objetivos, se debería equilibrar la importancia que los profesionales de este ámbito dan a cada uno de ellos.

Hasta el momento, como hemos visto, existen dos posturas en cuanto al modelo de educación más adecuado en nuestro país: aquélla que defiende una educación selectiva o exclusiva en referencia a los alumnos con necesidades educativas especiales; y la que defiende una educación hacia la inclusión y plantea razonamientos a favor de la práctica inclusiva. Según nuestro modo de entenderlas, la primera de ellas favorecería el objetivo sociooperativo de la educación. Es por esta razón que se enfatiza básicamente el logro académico y se considera que las aulas escolares tienen un objetivo únicamente académico. La segunda, favorecería el objetivo socioafectivo de la educación. Por ello, los autores a favor de la inclusión dan mucha importancia a aprender a aceptarse, a comunicarse entre los iguales y a tratarse a partir del respeto hacia la diferencia.

Con el fin de conseguir un equilibrio entre ambas posturas, consideramos que es necesario replantearse cómo abordar la educación para dar respuesta a los dos objetivos. Para que uno de ellos no sea impedimento del otro, proponemos una enseñanza individualizada, en la que se eduquen tanto las capacidades intelectuales como las habilidades emocionales y sociales de la persona. De este modo, consideramos que se tiene que atender a la diversidad, tanto en el aspecto operativo como en el aspecto

afectivo. Desde nuestra experiencia, creemos que el fenómeno de la inclusión es una práctica positiva en nuestro país y para nuestra sociedad actual, aunque debería redefinirse para dar cabida a las necesidades de todos los alumnos que configuran el sistema educativo. Creemos que la vía de la inclusión es una práctica adecuada, puesto que va más allá del terreno educativo, pero debería plantearse de modo que diera una respuesta más funcional y efectiva a nivel académico.

1.5. El papel de la Escuela Ordinaria en la inclusión: El *Índice para la Inclusión* (Booth, Ainscow, 2002)

El *Índice para la Inclusión* (Booth y Ainscow, 2002), traducido a la lengua catalana por el *Grup de treball sobre escola inclusiva* del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona (2004), es una guía clarificadora y necesaria para entender los pasos para conseguir este cambio profundo en la enseñanza hacia la inclusión escolar.

A partir de la experiencia de estos autores con centros que se han implicado y participado en la inclusión escolar a lo largo de los años, el Índice configura un recurso de ayuda a todos los centros para avanzar hacia la educación inclusiva. Éste consiste en un documento cuya utilidad es la de conseguir cambiar la idea tradicional de la enseñanza selectiva hacia una concepción de la enseñanza inclusiva, en la que se respete y se dé cabida a todas las personas. Es, pues, la guía que sugiere unos pasos secuenciales en el proceso de cambio ideológico, y ofrece elementos de mejora de las prácticas educativas mediante la continua evaluación de cada paso.

El documento sirve para promover una enseñanza de calidad a todos los alumnos que forman parte de la escuela, y no solamente a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales; así como proporcionar elementos concretos en los que trabajar profesores y profesionales del ámbito escolar, orientados hacia la atención a la diversidad. Favorece la autoevaluación en educación y se adecua a cada centro, ya que el documento tiene tantos usos como planteamientos se expongan. Además, en él intervienen los padres y madres y también los alumnos, de acuerdo con los valores de la educación para todos. Se trata de un documento para orientar la enseñanza hacia los valores de la comprensión y el respeto a la diferencia, con el fin de incluirla dentro del sistema educativo actual.

En cuanto al tratamiento de los alumnos con necesidades educativas especiales, tema referido al objetivo del presente trabajo, el Índice propone la figura del coordinador de ayuda al aprendizaje, coordinador de atención a la diversidad o coordinador de la inclusión. Se trata de un profesional que coordina las tareas relacionadas con estos alumnos, y que se encarga de regular y organizar el trabajo relativo a su desarrollo académico y personal. Para Booth (1999), la “educación para todos” pretende convertir la exclusión que reciben actualmente los alumnos con necesidades educativas especiales, en inclusión; con la intención de superar las barreras para el aprendizaje y proporcionar una comunidad basada en la educación de todos los alumnos que la componen.

1. 6. El papel actual de la Escuela de Educación Especial en la educación inclusiva

En la línea de la Educación inclusiva, debemos replantearnos el papel que actualmente juega la Educación Especial en nuestro país, sobretodo en cuanto a la educación secundaria. El objetivo de la Educación Especial ha sido hasta el momento el dar respuesta a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y que desde la escolarización ordinaria no pueden ofrecerles un tratamiento adecuado.

Encontramos muchos casos de estudiantes que formaban parte de centros educativos ordinarios, y fueron excluidos e inscritos en centros especiales por diversos motivos, tales como las dificultades de aprendizaje, la baja motivación, los problemas de conducta...etc. Pese a tener unas leyes vigentes en nuestro país que están en la línea de la inclusión escolar, todavía son utópicas sobretodo en la educación secundaria, puesto que la realidad nos enseña que los centros ordinarios no tienen los recursos necesarios para atender a los alumnos que requieren un tipo de escolarización adecuado a sus características. Además, en la educación secundaria encontramos un sistema aún más selectivo y centrado en lo estrictamente académico, que ha hecho muy difícil la integración de estos alumnos en la escuela ordinaria (Giné y Tirado, 1999).

Delante de esta realidad, los centros de educación especial han sido y son instituciones imprescindibles, puesto que han ofrecido y todavía ofrecen, todos los recursos carentes en las escuelas ordinarias. Pero el cambio conceptual, puesto en marcha a partir de la idea de la inclusión escolar, nos pone de manifiesto que deben replantearse los objetivos de la educación especial, puesto que en un futuro, las escuelas de este índole no tendrán cabida en el sistema ordinario, tal y como las entendemos

actualmente. En otras palabras, el cambio hacia una escuela inclusiva supone que los alumnos con necesidades educativas especiales formen parte de las escuelas ordinarias, y en consecuencia, que la Educación Especial no tenga el papel que ha tenido hasta el momento.

Así pues, el objetivo que debe plantearse la Educación Especial a medida que se vaya produciendo el paso total hacia una escuela inclusiva, sería ayudar a las escuelas ordinarias a tratar con estos alumnos, y proporcionarles los recursos necesarios para atender y proporcionar una respuesta educativa adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales. Según Giné y Tirado (1999), los centros de Educación Especial deben servir de ayuda a las escuelas ordinarias, ofreciendo el material adecuado y profesionales especializados, además de atender casos concretos de alumnos con más problemas en su proceso de aprendizaje.

En esta línea de trabajo, en 1983 se crearon en Catalunya, como una experiencia piloto, las UEEs (Unidades de Educación Especial en centros ordinarios) en Educación Primaria. Éstas tenían la finalidad de atender a los alumnos con necesidades educativas especiales en el mismo centro ordinario, aunque no compartiendo los mismos espacios en todo momento. Más tarde, en 2004, se empezaron a implantar las USEEs (Unidades de Soporte a la Educación Especial en centros ordinarios), donde la inclusión es mayor, puesto que se trata de proporcionar recursos (humanos, técnicos y materiales) para facilitar la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales; es decir, compartiendo los mismos espacios todos los alumnos. El futuro previsto para las Escuelas de Educación Especial actuales, entonces se va dirigiendo hacia esta idea de

inclusión escolar, en tanto que formen parte de la escuela ordinaria, y den respuesta a las necesidades educativas de los alumnos con problemas de aprendizaje.

A pesar de todo, cabe enfatizar que la labor actual de los centros de Educación Especial se hace todavía necesaria, puesto que el paso hacia una escuela inclusiva es un proceso lento que requiere una reflexión para conseguir un cambio respecto a la idea que entendemos por educación de todo el alumnado. Este cambio ha de darse por parte de los diferentes ámbitos implicados: profesionales de la educación, padres y comunidad.

1.7. Evaluación psicopedagógica en las escuelas

Cuando hablamos de una evaluación psicológica, entendemos el proceso que implica una toma de decisiones y que tiene como objetivo el análisis del comportamiento humano en un contexto determinado (Forns, Abad, Amador, Kirchner y Roig, 2002). En el ámbito escolar, y concretamente en el marco de la educación secundaria que nos ocupa, se realiza con el fin de asesorar a padres, profesores y educadores en la educación y en el desarrollo individual de los alumnos. En este contexto, pues, hablaremos de una evaluación psicopedagógica.

En la actualidad, la evaluación psicopedagógica en los centros educativos la realizan equipos multiprofesionales que dependen del Ministerio de Educación. Concretamente en Cataluña, estos equipos (*Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica*, EAPs) son servicios de la administración pública catalana sectorizados dentro de la comunidad educativa de Cataluña. Los EAPs conforman los

servicios educativos del *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*, junto con otros equipos, tales como el *Centre de Recursos Pedagògics (CPR)*, *Llengua, Inserció i Cohesió Social (LIC)*, *Camps d'Aprenentatge (Cd'A)*, o el *Centre de Recursos per a Deficients Auditius (CEDAT)*, de entre otros.

Los EAPs son equipos multiprofesionales compuestos por psicólogos, pedagogos, psicopedagogos y trabajadores sociales que en colaboración con otros profesionales de los centros escolares y de ámbitos socio-educativos y de salud trabajan para una mejora de calidad de la educación, con la voluntad de avanzar hacia un modelo escolar y social inclusivo. Sus intervenciones, como asesores externos a los centros educativos, se centran principalmente en los centros y en las diferentes etapas educativas, priorizando las obligatorias, en estrecha relación con servicios y profesionales del sector. La característica principal que identifica el ejercicio profesional de sus componentes es el asesoramiento psicopedagógico y social en los diferentes ámbitos de la comunidad educativa (alumnos, familias, centros educativos y sector). La intervención de los EAPs con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales y con sus familias se realiza a lo largo de diferentes momentos del desarrollo personal y educativo del alumno. Ésta favorece su inclusión en los contextos naturales de vida y su posterior inserción en la vida adulta, convirtiéndose así en un referente importante de este tipo de alumnos y de sus familias a lo largo de su escolaridad. Su intervención tiene carácter global y dinámico, al tenerse en cuenta la estrecha interacción entre los aspectos personales, familiares, escolares y sociales de los alumnos.

En la práctica diaria, se hace difícil decidir cuándo y qué tipo de alumnado requiere una evaluación psicopedagógica dentro del centro escolar. Generalmente, algunos profesionales de los centros intentan solucionar los posibles problemas de aprendizaje o de relación con los demás dentro de la misma aula, con los recursos que disponen. Es decir, con estrategias educativas tales como exigirles más responsabilidades, explicarles la importancia de los logros académicos o bien aplicándoles castigos y recompensas. En otros casos se deciden a pedir consejo al personal especializado en el tema. Todavía existe una cierta ambigüedad a la hora de decidir si un alumno necesita una evaluación psicopedagógica, ya que el tipo de la demanda puede ser tan heterogénea como la diversidad educativa, personal y social de sus alumnos. El problema no sólo se ciñe a esta decisión, también al tipo de instrumento que se utiliza para realizar una adecuada evaluación.

Las evaluaciones psicopedagógicas aplicadas a nivel colectivo han sido y continúan siendo objeto de debate debido a la posibilidad de encontrar casos de falsos positivos, es decir, alumnos con un diagnóstico de anormalidad incorrecto debido al instrumento de medida. Por lo tanto, en la interpretación de los resultados psicológicos hay que tener en cuenta, no solamente los resultados de los tests aplicados sino también otras vías de evaluación de los alumnos, tales como la entrevista personal, la observación directa y los datos personales y familiares de cada alumno.

De acuerdo con Latorre y Sanfélix (1997), el psicólogo en la escuela realiza un soporte técnico. De este modo, vemos que debe tener un conocimiento de todos los aspectos del sistema educativo. Por un lado, saber cómo funciona a nivel general, teniendo en cuenta el marco legal y las competencias que puede asumir. Por otro lado,

debe conocer las situaciones más específicas que se pueden dar dentro del aula, con los profesores y entre los estudiantes. Asimismo, debe poder comunicarse tanto con los profesores, como con los padres de los alumnos, con el objetivo de realizar una evaluación y una intervención integral, desde diferentes aspectos del desarrollo del estudiante. La colaboración de los profesores y los padres será imprescindible para una buena intervención psicopedagógica.

Aunque las evaluaciones psicopedagógicas en las escuelas tienen cada vez un papel más relevante en el tratamiento psicopedagógico individual y en la orientación profesional al alumno y su familia, creemos que se trata de una práctica esencial, y no adicional, para dar respuesta a aspectos de la vida académica, social y personal de cada alumno. Sin embargo, consideramos que en la actualidad, la evaluación psicológica en los centros escolares debería tener en cuenta el estudio de la personalidad de sus alumnos, sobretodo de aquellos que presentan necesidades educativas especiales. El estudio de la personalidad tiene la finalidad de prevenir en salud mental y promover la autonomía personal de cada alumno. Se trata de que la escuela sea capaz de dar respuestas más allá de las capacidades intelectuales de cada alumno, y por lo tanto, de garantizar y promover una educación que sea tanto socioafectiva (Maisonneuve, 1952) como sociooperativa.

Nuestro trabajo, enmarcado en el marco de la Psicología de la Personalidad, pretende aportar información sobre cómo conocer y organizar las conductas de los alumnos con trastornos del aprendizaje que presentan necesidades educativas especiales. Proponemos el estudio de la personalidad con el fin de detectar los alumnos que requieren necesidades educativas especiales para tratarlos de forma adecuada dentro del

sistema educativo. Vemos la importancia de tener en cuenta su desarrollo personal a la hora de proporcionarles una educación apropiada a sus características personales. Por lo tanto, tan necesario será el conocimiento de la personalidad de los alumnos que requieren una educación ordinaria como los que requieren una educación especial.

2. Aproximación a la adolescencia

La palabra “*adolescencia*” proviene del verbo latino “*adolescere*”, que significa “*crecer*”. La adolescencia se considera la etapa en la vida de una persona que supone la transición entre la infancia y la edad adulta. Se trata de un periodo de continuos cambios y de adaptación a ellos. Estos son físicos, cognitivos y sociales. Cómo el individuo percibe y afronta tales cambios, repercutirá en la formación del autoconcepto y su desarrollo de la personalidad (Pont, 1998).

El comienzo y la duración de la adolescencia son difíciles de determinar, y pueden variar mucho en cada individuo. Generalmente el tiempo suele fijarse entre los 11 o 12 años hasta los 18 o 20 años. Su inicio corresponde a la aparición de la pubertad, que denota cambios hormonales, y consecuentemente, físicos; y su fin se considera cuando el individuo ha adoptado una serie de responsabilidades que conciernen a las que caracterizan las personas adultas. Dada la amplitud del periodo, hay autores que lo dividen en diferentes etapas. Por ejemplo, encontramos autores como Petersen y Hamburg (1986), que hablan de tres períodos: “Adolescencia temprana” entre los 11 y los 14 años, “Adolescencia media”, entre los 15 y los 18 años; y “Adolescencia tardía”, a partir de los 18 años.

Aunque no es nuestro objetivo describir exhaustivamente todos los cambios que supone este periodo vital, sí que es necesario explicarlos brevemente en la medida en que influyen en la percepción de uno mismo, y por lo tanto, en el desarrollo psicológico del individuo. El proceso de adaptación o rechazo de cada uno de ellos influirá en la autoimagen, el autoconcepto y en la estructura de personalidad de cada uno. En este capítulo expondremos los cambios que se producen en la adolescencia, con el objetivo de explicar cuán importante es esta etapa vital en el desarrollo de la personalidad y cómo poder trabajar con alumnos adolescentes con necesidades educativas especiales de cara a proporcionarles un aprovechamiento óptimo de la educación que reciben.

2.1. Cambios físicos y autoimagen

Los cambios físicos que se producen durante esta etapa se asocian con la pubertad. Se denomina pubertad al proceso de crecimiento físico rápido y de maduración sexual en el cual el cuerpo de un niño se convierte en adulto, capaz de la reproducción.

Se considera que el inicio de dicha etapa es diferente en las chicas que en los chicos. Mientras que para ellas, se asocia con la primera menstruación; en el caso de los chicos coincide con la aparición del vello púbico. Además, las diferencias corporales entre niños y niñas antes de la pubertad son casi únicamente los órganos genitales; mientras que durante la pubertad se denotan diferencias mucho más grandes, tales como el tamaño, la forma, la composición y el desarrollo de muchas estructuras corporales (Stassen y Thompson, 1997).

En el caso de las chicas, los cambios físicos visibles en la pubertad suponen el desarrollo de los senos, la aparición del vello púbico, el período menstrual y el ensanchamiento de las caderas. Además, debido a los niveles ascendentes de estrógeno, las chicas experimentan un crecimiento rápido, y aparece el vello axilar, perianal, encima de los labios, patillas y periareolar. Su composición corporal aumenta, debido a los tejidos adiposos, cuyas grasas se reparten en los senos, caderas y muslos; produciendo la forma típica de la mujer. La membrana mucosa de la vagina engorda y adquiere un tono rosáceo, dando respuesta al nivel de estrógenos. Existe un desarrollo de los sistemas respiratorio y circulatorio. Asimismo, los niveles ascendentes de andrógenos pueden variar la composición de los ácidos grasos de la transpiración, y por ello se produce un cambio en el olor corporal. Por último, los niveles de andrógenos también aumentan la secreción de aceite y pueden provocar la aparición de acné, en cantidad variable.

En el caso de los chicos, los cambios físicos suponen un crecimiento corporal, habitualmente mayor que el de las chicas, un crecimiento de los testículos, del pene, la aparición del vello púbico alrededor de los órganos genitales, y la primera eyaculación. También experimentan cambios en la voz, que se agrava, y la aparición del vello facial, en barba y bigote. Igual que en las chicas, los niveles altos de andrógenos producen cambios en el olor corporal, en el que contribuye la alta secreción de sudor por parte de las glándulas sudoríparas, especialmente tras el ejercicio físico. Además, aparece el acné, debido a los niveles altos de andrógenos. Se da, también, un aumento del peso, relacionado con el desarrollo de los sistemas respiratorio y circulatorio; que conducen a un aumento de la fuerza y de la resistencia física, más marcada en los hombres que en las mujeres.

Los efectos hormonales desencadenan la pubertad en ambos sexos. Una señal hormonal del hipotálamo estimula la glándula pituitaria, cuyas hormonas estimulan a su vez a las glándulas adrenales y las glándulas sexuales (o gónadas). La hormona liberadora de gónadas (llamada GnRH) provoca que las gónadas incrementen su producción de hormonas sexuales, especialmente los estrógenos y la testosterona. Este incremento hormonal afecta otra vez al hipotálamo y a la pituitaria, que aumentarán su producción de la hormona del crecimiento (GH) y de más hormonas liberadoras de gónadas. A su vez, esto provoca que las glándulas adrenales y las gónadas produzcan más hormonas sexuales. Ambos sexos experimentan un incremento de volumen de la testosterona y los estrógenos. De todas formas, cabe destacar que en los chicos, el nivel de testosterona es alrededor de 18 veces mayor que en la infancia; y en las chicas, los estrógenos se multiplican aproximadamente por ocho los niveles de la infancia (Malina y Bouchard, 1991). Estos niveles hormonales se dan al menos un año antes de las primeras manifestaciones visibles de la pubertad, y se mantienen durante toda la adolescencia.

Con todos estos cambios físicos, el adolescente va desarrollando su propia autoimagen. El cambio experimentado en la imagen corporal que se genera en la adolescencia pone de manifiesto una serie de cambios en la manera de percibirse, sentir y actuar, y por lo tanto, en el desarrollo de la estructura de su personalidad. De esta forma, ya no se percibe como un niño, como ha hecho hasta entonces, sino que tiene que aceptar sus cambios físicos y su crecimiento corporal, y adaptarse a ellos.

2.2. Cambios cognitivos

Además de los cambios físicos anteriormente revisados, se requieren otros cambios, más variables y menos visibles, para alcanzar la madurez. Se trata de los cambios cognitivos, que acercan los adolescentes a personas más adultas en cuanto a su utilización del análisis, la lógica y el razonamiento.

Las habilidades básicas del pensamiento, el aprendizaje y la memoria que empezaron a desarrollarse durante la edad escolar, continúan avanzando durante la adolescencia (Keating, 1990). La atención selectiva se da con una mayor habilidad, y permite al adolescente poder hacer diferentes tareas en un mismo momento. La habilidad memorística es mayor, y conlleva que puedan llegar a almacenar más conocimientos, y sean capaces de relacionar nuevas ideas y conceptos; habilidad que mejora su comprensión de todas las áreas. Además, continúa su creciente dominio del lenguaje, aumentando el vocabulario y creando un estilo propio de expresarse, tanto de forma oral como escrita. Construyen frases de estructuras más complejas, causales o consecutivas, y su lenguaje puede adoptar diferentes registros según si la situación lo requiere. También cabe destacar el adelanto en metacognición que se da durante esta etapa. La metacognición es la capacidad de pensar sobre el pensamiento. En los adolescentes, esta aptitud se ve aumentada, y por ello tienen más capacidad para reflexionar y regular sus razonamientos. Toman consciencia de cómo, cuándo, cómo y por qué estudiar, así como de las consecuencias de sus actos. También les hace ser más competentes en las tareas intelectuales, y de esta forma son capaces de profundizar sobre sus propios procesos mentales. Por lo tanto, pueden cuestionar lo que dicen los

demás y lo que ellos mismos piensan (Chandler, 1987), con lo cual pueden advertirse de que ningún proceso mental de nadie conlleva necesariamente la verdad.

Según Piaget (1981), el razonamiento que caracteriza la edad adolescente es el pensamiento de las operaciones formales, que corresponde al último estadio del desarrollo cognitivo de su teoría. Por su parte, los investigadores cercanos a la teoría del procesamiento de la información consideran que el pensamiento en la adolescencia se encuentra en un nivel más alto de la cognición, que se alcanza a partir de las mejoras en las habilidades concretas. Ambas perspectivas están de acuerdo en que el pensamiento adolescente es cualitativamente diferente y está por encima del pensamiento infantil. Se trata, pues, de un razonamiento capaz de pensar en términos de posibilidad, es decir, de emitir hipótesis y especular, separando lo que es real de lo que es posible. Esto conlleva a una forma hipotética-deductiva de abordar las distintas situaciones y de comprender la lógica proposicional (Pont, 1998). De esta forma, cuando hablamos de pensamiento hipotético nos referimos al pensamiento que implica proposiciones y posibilidades que pueden reflejar o no la realidad. Y cuando hablamos de razonamiento deductivo (Byrnes, 1988) tratamos de aquel que deriva inferencias y conclusiones lógicas de premisas generales. Los adolescentes, pues, serán capaces de asimilar conceptos de probabilidad y creencia, así como de llegar niveles altos de abstractismo.

Con todo el desarrollo cognitivo que experimentan, los adolescentes crean teorías globales e integradoras sobre hechos específicos del mundo que les rodea, relativas, más que absolutas (Stassen y Thompson, 1997). Aunque, tal y como señalan Rybash, Hoyer y Roddin (1986), el pensamiento formal capaz de crear teorías, debe

desarrollarse progresivamente en función del bagaje de las experiencias y de la formación individual, para dar paso al pensamiento científico.

A partir de todo lo que hemos considerado hasta el momento, cabe decir que cada adolescente desarrolla su capacidad cognitiva de forma distinta de los demás, y que, por lo tanto, la calidad de sus introspecciones y sus pensamientos no es uniforme para todos ellos. El desarrollo de las capacidades del razonamiento formal es lento y no es extraño encontrar adultos que carecen de algunas de las características típicas de esta etapa, tal y como indican autores como Niemark (1975). Además, el hecho de ser experto en la utilización del razonamiento deductivo en un área determinada no implica generalizarlo en las demás situaciones. De esta forma, como nos señala Keating (1990), será más seguro suponer que los cambios cognitivos que suceden en la adolescencia representan logros potenciales, más que pensamientos típicos.

2.3. Cambios sociales

Los cambios cognitivos inducen al adolescente a progresar en el conocimiento social. Pensar en términos hipotéticos y abstractos les permite llegar a un nuevo nivel de auto-examen y a adquirir la capacidad de comprender la perspectiva de los demás. Los adolescentes están pendientes de cómo les consideran los demás e intentan ordenar los sentimientos conflictivos respecto a sus padres, sus amigos y la escuela. Además, estos cambios coinciden con la finalización de la escuela primaria y la incorporación a la educación secundaria.

Siguiendo la teoría de Piaget (1969/1972), los autores García y Pardo (1997) plantean que el conocimiento social se adquiere a partir de tres áreas. Éstas son el conocimiento de uno mismo, el conocimiento de las relaciones interpersonales y el de las instituciones sociales. En cuanto al conocimiento de uno mismo, que veremos más adelante, los adolescentes elaboran nuevas definiciones de sí mismos. La percepción de las relaciones interpersonales se hace más compleja y elaborada; mientras que las instituciones sociales se hacen necesarias para abordar los aspectos que les motivan y que quieren desarrollar.

Durante esta etapa, los adolescentes se enfrentan a la adopción de nuevos papeles y expectativas. Aunque hayan superado la etapa de la niñez en términos físicos, deben conseguir alcanzar la adultez desde un punto de vista psicológico y social; y este proceso es el que caracteriza la etapa adolescente. Tal y como señala Muuss (1988), el adolescente debe conseguir un autocontrol emocional. Se trata conseguir habilidades cognitivas que le permitan tener relaciones positivas, así como habilidades para solucionar los problemas, sobretodo en tanto que generen alternativas; y que prevengan las consecuencias de sus conductas. Según Zárraga (1985), las tareas evolutivas que una persona adulta social y psicológicamente competente debe lograr son tales como: alcanzar relaciones maduras con personas de ambos sexos, adquirir un papel social masculino o femenino, aceptar el propio físico, lograr una independencia económica y emocional respecto a los padres, adquirir unos valores y un sistema ético que guíe su conducta, prepararse para crear una nueva familia y lograr una conducta socialmente responsable. Con el paso del tiempo, estas tareas a las que se refiere este autor pueden haber variado adecuándose a los tiempos actuales, pero en definitiva se resumen en

tener una conducta social adaptada a la sociedad en que se vive, teniendo en cuenta la capacidad de independencia, en todos los sentidos, que caracteriza al adulto.

En cuanto a las relaciones familiares, se produce un cambio en la forma de ver a los padres. La visión del padre y la madre varía, y son juzgados tanto personalmente como por la función de autoridad que representan (Sabaté, 2003). Para conseguir la independencia funcional de los padres, el adolescente vive un conflicto, que debe ser resuelto con la colaboración de ellos, según explica esta autora.

Hay autores que consideran que la evaluación del adolescente sobre sí mismo está en función de las reacciones de los demás respecto su conducta; o bien del juicio que prevé que los demás harán de él, sea éste real o ficticio. Por ejemplo, según Connolly (1991), construimos el autoconcepto a partir de la selección de valoraciones que nos hacen los otros (significativos para nosotros) desde la niñez, tomando conciencia durante la adolescencia, y teniendo en cuenta tanto el tipo de valoración como su estabilidad y continuidad.

Existen una serie de trastornos de la personalidad que, según Millon y Davis (1998), están vinculados a problemas interpersonales, es decir, en la relación con los demás. Serían aquellos trastornos propios de personas que no han integrado de forma adecuada todos los cambios sociales implicados en la adolescencia. Se trata de los trastornos de personalidad dependiente, histriónico, narcisista y antisocial. En el caso de los trastornos dependiente e histriónico, están muy orientados a satisfacer las necesidades de los demás, sin tener en cuenta las suyas propias. En cambio, los trastornos narcisista y antisocial, se orientan hacia la satisfacción de sus propios deseos

y aspiraciones. Este desequilibrio entre las propias necesidades y las de los demás tiene su origen en la adolescencia, puesto que es durante este periodo que se forma el concepto sobre uno mismo, como veremos más adelante. De esta forma, tanto la adaptación a los otros como la inadecuación es un proceso que tendrá lugar durante la etapa adolescente.

2.4. La construcción del concepto sobre uno mismo

Todos los cambios que hemos mencionado anteriormente constituyen las bases sobre las cuales el adolescente construye su propio concepto sobre sí mismo. El análisis de sus propias ideas, sentimientos y experiencias provoca una mayor reflexión y consciencia sobre ellos mismos y sobre los demás. De esta manera, las nuevas capacidades cognitivas, que incluyen el dominio de la abstracción y la planificación, le permitirán elaborar una imagen de sí mismo mucho más detallada y articulada.

La consciencia sobre uno mismo se puede distorsionar con el egocentrismo que caracteriza al adolescente (Elkind, 1967, 1984). Se trata de una opinión de sí mismos en la cual los adolescentes se consideran mucho más importantes en la escena social de lo que lo son en la realidad, y por lo cual se centran en ellos mismos excluyendo a los demás. Llegan a creer que sus pensamientos, experiencias y sentimientos son los únicos. Según Elkind (1978), a los adolescentes les cuesta diferenciar lo que es único de lo que es general, universal; y por ello no logran saber cuándo una experiencia ha sido experimentada de igual manera por otra persona. Se trata de una fábula de sí mismos en la que creen firmemente que su historia es particular y única.

Otra consecuencia del egocentrismo adolescente es la llamada fábula de la invencibilidad (Stassen y Thompson 1997). Algunos adolescentes piensan que no serán víctimas de las conductas peligrosas, aunque las hagan. Por ejemplo, que ellos no sufrirán las consecuencias de la actividad sexual sin protección, o del abuso de drogas, o de los accidentes de tráfico por imprudencia. Relacionado con este concepto, muchos adolescentes construyen una fábula personal, por la que están convencidos que están destinados a la fama, a la fortuna y a los grandes logros personales y laborales.

Poco a poco, el adolescente entra en contacto con una audiencia imaginaria, con lo que entiende que los demás también son capaces de experimentar las vivencias de la misma manera o parecida que la de él. La audiencia imaginaria se refiere a la idea de que los otros le están constantemente observando, y le lleva muchas veces a fantasear sobre las reacciones de los demás ante su apariencia y conducta. Surge de la suposición de que las otras personas están tan interesadas en sus vidas como lo están ellos mismos. Esto puede provocar en algunos adolescentes que cualquier trivialidad, tal como una mancha o un simple grano, sea motivo de ofuscación e induzca al adolescente a reaccionar de manera exagerada, puesto que puede creer que será estrictamente juzgado por ello. La sensación de sentirse constantemente juzgado por una audiencia imaginaria hace que muchos de ellos no se sientan a gusto con el mundo que les rodea, y explica que muchos dediquen una atención exagerada al cuidado de la apariencia física. Además, este egocentrismo, que por una parte es positivo en la medida en que el adolescente reflexiona sobre su existencia; puede a la vez provocar una autocrítica exagerada y un rechazo hacia sí mismo.

Tal y como señala Schütze (1989), para superar este egocentrismo, el adolescente debe darse cuenta de que su punto de vista no siempre coincide con el de los demás, tiene que ver que se puede llegar a un acuerdo a partir de los diferentes puntos de vista; y por último, debe comprender que los demás entienden su opinión. Cuando el adolescente va dándose cuenta de que forma parte de un contexto y que él no es único, va normalizando las relaciones interpersonales con los demás y establecerá las bases de una comunicación adecuada con los otros (Pont, 1998).

Con todo ello, podemos afirmar que la nueva comprensión sobre sí mismo y sobre el entorno, lleva al adolescente a crear su autoconcepto, muchas veces en función de la interacción con los demás. Con lo cual podemos indicar que el autoconcepto es el resultado de la socialización de la estructura de personalidad (Pont, 1998). Tal y como señala Selman (1980), el desarrollo del autoconcepto implica conocer la perspectiva de los demás y diferenciarse de ellos. Por su lado, Fierro (1986) hace referencia al concepto de sí mismo como el conjunto de representaciones o esquemas cognitivos sobre uno mismo, que son integrados y a partir de los cuales se comportará cada uno.

El proceso por el cual el adolescente se define a sí mismo implica integrar su personalidad, esto es, considerar sus conductas, pensamientos y sentimientos como coherentes en todas las situaciones en que se encuentra. Para ello, el adolescente se identifica con múltiples roles, que corresponderán a quién y cómo es, cómo le gustaría ser y cómo no le gustaría ser; en los diferentes contextos. En función de estas identificaciones, podrá alcanzar su propia identidad (Gilbert y Connolly, 1991).

El autoconcepto ha sido un constructo muy estudiado desde la perspectiva de las relaciones interpersonales. Los autores que han seguido esta línea coinciden en que se trata de un producto social; y por lo tanto el papel de los demás contribuye esencialmente en su desarrollo (Pervin, 1990). Además, según este autor, el autoconcepto regula nuestra conducta, y dependerá del tipo de relaciones que establecemos con los demás. En relación con este constructo, hablamos de la autoestima. Se trata, según Bandura (1987), de la valoración que una persona hace sobre el concepto de sí mismo, y consiste en comparar lo que hace o lo que es, con algún criterio estándar propuesto por uno mismo o por otras personas.

Siguiendo esta línea encontramos los autores que consideran que el concepto de identidad es un constructo social, por el cual los sentimientos, experiencias y emociones se comparten con los demás, y estos vínculos nos otorgan identidad, a la vez que categoría social y semejanzas con los otros (Pont, 1998). De esta forma, podemos encontrar autores como Snyder (1974), cuya teoría de la auto-observación propone que las diferencias individuales surgen, por un lado, de las conductas adecuadas a la situación y de la información personal que se tenga de ellas. Tajfel (1984), por su lado, considera que la adquisición de la identidad se relaciona con cómo percibimos a los demás y a nosotros mismos; a partir de una comparación social, y una categorización posterior. De esta forma, Munné (1995) considera que la individualidad se desarrolla socialmente. Para este autor, uno llega a constituirse como persona a partir de una biología (temperamento), un ambiente distinto y un patrón de conductas estable y adaptable a cada situación.

Se trata de un momento de adaptación a un nuevo estatus personal, con lo cual el adolescente puede experimentar ansiedad, estrés, inestabilidad emocional, irritabilidad, cambios de humor, así como desajustes o inadaptaciones sociales en diferentes situaciones. Hay que tener en cuenta que, en la búsqueda de esta identidad, el adolescente puede tener unas expectativas muy distintas a las reales. Esto puede llegar a generar problemas serios de autoestima y desencadenar episodios depresivos, ansiosos; y hasta protagonizar conductas violentas y/o de abuso de drogas o adicciones. Además, si el conflicto está relacionado con la imagen corporal, puede llevar a desórdenes alimentarios, tales como la anorexia o la bulimia (Sánchez-Planell, 2000). Para autores como Toro y Vilardell (1987), los factores psicológicos y sociales actúan como elementos predisponentes, precipitantes y perpetuantes de tales trastornos. Para estos autores, la adolescencia configura un factor de riesgo para las alteraciones emocionales y conductuales. Por su parte, Offer y Schonnet-Reichl (1992) encontraron que uno de cada cinco adolescentes tenía un problema de salud mental. De todas formas, la versatilidad del adolescente debe tenerse en cuenta en el momento de hacer la evaluación y un diagnóstico durante esta etapa (Doménech, Subirà y Cuxart, 1996).

Hasta el momento hemos visto cómo el adolescente construye el concepto de sí mismo, a partir de la integración de los cambios que experimenta durante esta etapa de la vida, y cómo va adquiriendo su identidad. A continuación veremos el papel de apoyo de los padres, de los amigos y de la escuela en este proceso de identificación, con el fin de entender el comportamiento adolescente. Así pues, los adolescentes desarrollarán su personalidad en función de este proceso de identificación, tal como veremos en el siguiente capítulo.

2.5. Apoyo psicológico

Existen numerosos estudios que ponen de manifiesto que el apoyo psicológico puede actuar de soporte para mantener la salud psíquica de un individuo, así como prevenir un desajuste psicológico en momentos estresantes ante determinados acontecimientos de la vida (Buendía, 1991). En el periodo adolescente, el apoyo psicológico adquiere una importancia crucial, puesto que la persona está desarrollando su concepto sobre sí mismo, y por tanto, su personalidad. Además, el apoyo social parece tener una relación positiva con la autoestima (Brown y Bifulco, 1986). De esta forma, el papel que juegan la familia, los amigos y la escuela durante la etapa adolescente, influirán significativamente en este desarrollo. A continuación abordaremos estos tres ámbitos, esenciales en el periodo adolescente.

2.5.1. El papel de la familia

Como hemos visto, la representación de los otros más cercanos a uno mismo, y el mantenimiento de tales valoraciones, es importante en el desarrollo del autoconcepto y la adquisición de la identidad. No es nuestro objetivo entrar en consideraciones éticas referentes al papel que debería tener la familia para un desarrollo adecuado de la personalidad de un individuo. Aunque sí podemos afirmar que la familia influye en muchos de los aspectos de la conducta de un adolescente.

Uno de los tópicos más generalizados sobre la adolescencia es que durante este período existen conflictos importantes en la relación entre padres e hijos. Contraria a

esta idea existe la concepción que apunta a la normalidad en las relaciones entre el joven con sus padres. Lo que sí podemos sostener es que durante la adolescencia se dan una serie de cambios en la relación con los padres, pero estos no han de suponer necesariamente la aparición de conflictos graves. La magnitud del conflicto, así como la proporción en la que domine la relación dependerá, en parte, del estilo educativo utilizado en la familia.

Autores como Schlegel y Barry (1991) ponen de manifiesto que la adolescencia es una etapa de perturbaciones temporales en las relaciones familiares. Los adolescentes pasan menos tiempo en casa, con lo que disminuye el número de interacciones positivas. Aun así, con el tiempo, estas relaciones tienden a normalizarse, disminuyendo el número de conflictos. No obstante, estos conflictos suelen relacionarse con aspectos de la vida cotidiana. Entre las razones que pueden justificar este cambio encontramos los cambios cognitivos, anteriormente descritos. La mejora a nivel intelectual permite al adolescente tener una forma distinta de apreciar las normas y las regulaciones familiares; y por lo tanto, pueden llegar a cuestionarlas. Mediante la capacidad de diferenciar lo real de lo hipotético el joven podrá concebir diferentes alternativas al funcionamiento de su familia, así como tener la capacidad de argumentar sólidamente y de manera convincente su punto de vista en las discusiones familiares. Esto supondrá un claro cuestionamiento de la autoridad de los padres. Es habitual, pues, que aparezca un cambio en la imagen que tiene de sus propios padres. Mientras hasta el momento sus progenitores eran capaces de todo, ahora la visión es más realista, reconociendo sus virtudes, pero también sus defectos (Steinberg, 1990). A pesar de ello, el adolescente seguirá identificándose con ellos, y que le influirán en cuestiones de valores, de visión de la educación y del futuro profesional.

Existen muchos estudios que comparan los valores y las aspiraciones de padres e hijos adolescentes, frente al mito de que los hijos adolescentes tienen valores totalmente opuestos a los de sus padres. Steinberg (1990) investigó sobre esta realidad y concluyó que los hijos tienen formas de ver el mundo muy parecidas a las de sus propios padres, aunque difieran de las de los adultos en general. Además, Dunham y Alpert (1987) señalaron que, independientemente de su potencial académico, los adolescentes que obtenían resultados buenos en la enseñanza media y superior solían ser hijos de padres que valoraban positivamente la educación. En cambio, los adolescentes que abandonaban sus estudios, solían tener padres que no entendían la importancia de la educación ni se interesaban por ella. De la misma forma, Eccles (1993) señaló que los padres ejercen una influencia significativa en los objetivos y motivaciones académicas. Por su parte, Jurich, Polson, Jurich y Bates (1985), realizaron un estudio que puso de manifiesto que el hecho de experimentar o no con drogas, por parte de los adolescentes, está relacionado con la actitud de los padres frente a éstas.

Otra cuestión destacable es que los adolescentes, al pasar cada vez más tiempo con sus iguales, tendrán una mayor experiencia en las relaciones igualitarias o simétricas, con lo que pueden desear un tipo de relaciones parecidas en su familia. Esto puede llegar a crear conflictos, puesto que a menudo los padres no están dispuestos a conceder el nivel de independencia que reclaman sus hijos. Además, los padres, en un primer momento, suelen pretender mantener su autoridad. Una vez pasado este momento, suelen flexibilizar su postura, y los hijos van ganando capacidad de influencia, lo que explica la disminución de problemas durante la adolescencia tardía (Montemayor, 1986; Hurrelmann y Engel, 1989). Por su parte, Steinberg Fegley y

Dornbusch (1993) mantienen que si los padres no se muestran sensibles a las nuevas necesidades de sus hijos, es muy probable que aparezcan problemas de adaptación en el adolescente. El distanciamiento entre padres e hijos que se produce de manera normal se considera parte de la búsqueda de la identidad del adolescente. Si el distanciamiento es emocional, se produce una desvinculación entre ellos que dejaría al adolescente en una situación de riesgo psicosocial (Dryfoos, 1990).

De esta manera, vemos que la familia es uno de los medios óptimos para el desarrollo y la autonomía del adolescente. Son favorecedoras las relaciones que promueven el afecto y a la vez la individualidad del adolescente. Esto se consigue mediante conductas que estimulen la autonomía cognitiva y la propia iniciativa, tales como intercambiar puntos de vista respecto un tema, animar a la discusión o bien favorecer las opiniones propias. Otros medios que ayuden al desarrollo del adolescente serán sus iguales y la escuela. Es evidente, pues, la necesidad de coordinar el trabajo entre los padres y los profesionales de la escuela para conseguir una autonomía y un desarrollo adecuado. El diálogo entre la familia y la escuela es necesario para conseguir este objetivo.

2.5.2. El papel de los iguales

Las relaciones con los iguales van ganando importancia a medida que se va produciendo la desvinculación con los padres, anteriormente mencionada. Hasta el momento, el niño se había relacionado con compañeros, con los que compartía juegos y actividades. El adolescente, en cambio, empieza a experimentar relaciones de amistad, en las cuales existe la lealtad, la reciprocidad y el compromiso (Fierro, 1986). Los

vínculos que se generan entre ellos les proporcionarán seguridad emocional, y les servirá para desarrollar habilidades sociales, asumir conceptos tales como la cooperación, la competitividad y propiciar la intimidad.

La importancia de estas relaciones pone de manifiesto que los adolescentes que tienen amistades recíprocas presentan una mayor autoestima que los que no tienen amistades recíprocas (Bishop e Inderbitzen, 1995). Con lo cual, podemos concluir que el aislamiento social puede representar un factor de riesgo para futuros problemas en salud mental. El aislamiento en la adolescencia puede tener relación con una baja autoestima, escasas habilidades sociales o bien necesidad de apoyo emocional. También pueden influir factores ambientales, tales como cambios de domicilio o vivir en zonas rurales aisladas. Sea como sea, vemos que las relaciones con los iguales son vínculos horizontales que proporcionan al adolescente apoyo para ajustarse a los cambios de su entorno social, así como ayuda para definirse a sí mismos. Tal como señalan Brown, Mounts, Lamborn y Steinberg (1993), cuando los adolescentes se identifican con un grupo, están rechazando a otros grupos, a la vez que a las definiciones atribuidas a estos.

Mientras que, tal y como hemos señalado anteriormente, los padres influían a sus hijos en cuestiones relacionadas con la educación o el futuro profesional; los amigos influirán en asuntos relativos a las aficiones, la elección de amistades o la forma de vestir. Existen estudios que indican que la presión del grupo de amigos influye a la hora de empezar a asumir comportamientos de riesgo, como involucrarse en actos delictivos o consumir drogas, tabaco o alcohol (Maxwell, 2002). De todas formas, esta influencia no tienen porqué ser negativa, puesto que los amigos también pueden influir en el hecho de implicarse en actividades escolares (como sacar o no buenas notas) o deportivas.

Vemos, pues, que el adolescente escoge sus amistades de acuerdo con sus valores e intereses. Tal como indica Sabaté (2003), los adolescentes otorgan su amistad a los jóvenes con quienes se sienten identificados, seguros, comprendidos, tolerados y admitidos.

Con todo ello, vemos que el papel que ejerce el grupo de iguales sobre el adolescente es importante en el desarrollo de su autoconcepto, así como en la adquisición de su propia identidad. El grupo de amigos se considera una fuente de información y de apoyo en la adolescencia. De esta forma, vemos que los amigos y los padres realizan influencias complementarias sobre el adolescente.

2.5.3. El papel de la escuela

El contexto escolar también contribuye en el desarrollo individual y favorece la autonomía personal de los estudiantes. Los adolescentes pasan gran parte de su tiempo en la escuela, con lo cual, todo lo que acontezca en este entorno será importante para ellos. Es en la escuela donde se detectan los problemas de aprendizaje, así como los problemas conductuales, motivacionales y aptitudinales. El sistema escolar, entonces, debe tener una función educativa y socializadora. Tal y como hemos apuntado en el capítulo anterior, debe enseñar aspectos tanto operativos como afectivos.

Como hemos visto hasta el momento, en la adolescencia surge la capacidad para pensar de forma hipotética y abstracta. Consecuentemente, los adolescentes se interesan por los juicios y las opiniones de las otras personas. A la vez, acostumbran a ser muy sensibles a las críticas de los demás. La combinación entre la abertura hacia algo nuevo

y la sensibilidad e inseguridad que les caracteriza, les hace más vulnerables a las dudas sobre sí mismos pero también deseosos de poner a prueba su capacidad intelectual. Es por ello que el sistema educativo debería estar diseñado para animar a la interacción y el apoyo entre los estudiantes y entre los profesores y estudiantes. Además, también debería ofrecer estrategias que promoviesen la confianza en sí mismos. (Stassen y Thompson, 1997).

La Educación Secundaria Obligatoria actual se caracteriza por una educación masiva, clases de corta duración, orientadas a objetivos básicamente académicos. Dispone de numerosos profesores, de los cuales algunos no conocen los nombres de sus alumnos, ni sus rasgos de personalidad, intereses, motivaciones ni aspiraciones. Imponen demandas más rígidas que en la Educación Primaria y tiene un sistema de puntuación punitivo, que exige la competitividad entre los alumnos. Consecuentemente existirá, según señalan Stipek y Mac Iver (1989), un descenso en la confianza en sí mismos en cuanto a la competencia académica. Con todo ello, los adolescentes pueden llegar a sentirse menos capaces, menos conscientes y más desmotivados que durante la escuela primaria. De esta forma, un rendimiento académico bajo, unas técnicas de estudio pobres y una actitud negativa respecto la escuela provocan una falta de motivación para el aprendizaje que si no se responde de forma adecuada desde el sistema escolar, generará problemas conductuales, psicológicos y de convivencia entre los alumnos (De Andrés, 2003).

El papel del profesor es muy importante en el buen desarrollo personal, cognitivo y social del adolescente. Según Panchón (2000), el profesor que valore exclusivamente el rendimiento académico individual, manifieste pocas expectativas en

el alumno y tenga poca capacidad para satisfacer las necesidades educativas especiales, puede determinar la aparición o bien el agravamiento de problemas conductuales en los estudiantes. Asimismo, el profesor es el responsable de que se establezca una dinámica de colaboración en la clase.

Desde la psicología evolutiva, y de acuerdo con el marco de la escuela inclusiva, existe un consenso en la idea que supone que la cooperación debería promoverse en la clase, por encima de la competitividad; con lo cual, la motivación para el aprendizaje debería ser un placer intrínseco. En esta línea encontramos en la actualidad diferentes estrategias académicas orientadas a favorecer el aprendizaje de los alumnos adolescentes. Nicholls (1989) señala que, según dónde pongamos el énfasis, diferenciamos entre el aprendizaje centrado en uno mismo, y el aprendizaje centrado en la tarea. Por un lado, el aprendizaje centrado en uno mismo se define como una estrategia educativa que basa la puntuación académica en el rendimiento individual de las pruebas, en las que los alumnos compiten entre sí. Se trata de hacer exámenes, trabajos y ejercicios individuales. El riesgo de este tipo de estrategia es que los alumnos con puntuaciones académicas inferiores puedan considerarse fracasados y llegar a desmotivarse, y hasta a abandonar la escuela (Roberts y Petersen, 1992). De todas formas, el aprendizaje centrado en uno mismo lo consideramos positivo en tanto que incita al alumno a pensar por sí mismo, concentrarse en la tarea y utilizar técnicas que ejercitan la memoria y la lógica. La competencia que promueve este tipo de aprendizaje puede ser valorada como positiva en la medida en que el alumno se supere a sí mismo, a nivel intrapersonal. Por otro lado, encontramos el aprendizaje centrado en la tarea. Éste consiste en que la puntuación académica se basará en el dominio de ciertas competencias y conocimientos, y anima a los estudiantes a aprender de forma

cooperativa entre iguales. Se trataría de un tipo de aprendizaje que promueve implicarse en la tarea, realizar trabajos de investigación en equipo, organizar grupos de debate y de trabajo en casa, y por lo tanto, conseguir el éxito mediante la cooperación y la participación entre ellos. Este tipo de aprendizaje tiene el objetivo de motivar y conseguir una interacción social que permita disfrutar de la tarea y alcanzar una comprensión más profunda del tema. Promueve el ejercicio de encontrar un consenso y de organizar el trabajo. Ambas estrategias del aprendizaje son complementarias entre ellas, puesto que se ocupan de diferentes aspectos necesarios en el desarrollo personal, cognitivo y social del individuo.

Asimismo, encontramos en la práctica actual en los centros de secundaria, lo que llamamos “clasificación por aptitudes”. Se trata de la separación de los estudiantes de una misma clase según los resultados de pruebas normalizadas de aptitud o bien de rendimiento académico, por ejemplo el nivel en matemáticas o en inglés. El objetivo de realizar esta clasificación es disminuir la heterogeneidad de los alumnos, según sus características y motivaciones; y por lo tanto adaptar la educación a cada uno de los estudiantes. Parte de la idea de que existen diferencias individuales en el desarrollo cognitivo; de forma que una persona debería poder cambiar de grupo a medida que sus aptitudes para las diferentes materias van cambiando. El diferente ritmo en el aprendizaje de los alumnos adolescentes, según Fontana (1995), obliga a los profesionales a plantear respuestas educativas para motivar y adecuar el aprendizaje a cada uno de ellos. Es decir, asumiendo la heterogeneidad de las características personales de los estudiantes, se pone de manifiesto la necesidad de abordar y trabajar con los alumnos de forma individual.

La práctica real nos muestra que la clasificación por aptitudes, tal y como se lleva a cabo, puede tener consecuencias negativas, puesto que se etiqueta a todos los alumnos, y promueve la desmotivación y el bajo rendimiento de los estudiantes con menores notas académicas. Por otro lado, tal y como señalan Steinberg, Fegley y Dornbusch (1993), el nivel general de los logros escolares se ve reducido si no hay una clasificación de los alumnos por aptitudes; puesto que, al atender a todos los estudiantes en la misma aula, cada uno con sus características personales, se haría inevitablemente más lento el ritmo de las clases. Esto nos pone de manifiesto que, dada la necesidad de atender a la diversidad, la clasificación para un mejor aprendizaje de los alumnos debería hacerse también según sus tendencias conductuales, es decir, teniendo en cuenta su personalidad. Además, si tenemos en cuenta que ciertas características de personalidad predicen alumnos con necesidades educativas especiales (Toro, García-Forero, Pont y Tous, 2007), vemos que el estudio de la personalidad en la escuela es inexcusable. Una forma efectiva de tratar individualmente cada uno de ellos, podría ser, entonces, clasificándolos según sus características personales, esto es, aptitudes y personalidad. Mediante esta estrategia es posible optimizar el tiempo y los tipos de recursos dedicados a cada alumno, así como mejorar su capacidad de aprendizaje.

Esta estrategia psicopedagógica requiere poco coste económico y de personal adicional. Se basa en la aceptación de que el estudio de la personalidad en el contexto escolar, sobretudo de los alumnos con necesidades educativas especiales, es necesario para garantizarles, no sólo una buena educación, en términos académicos, sino también una prevención en salud mental, y un desarrollo personal adecuado, que les permita un futuro laboral apropiado a sus características.

3. Prevención en trastornos de personalidad y otras psicopatologías

Abordar la problemática que constituye conseguir el aprovechamiento de recursos educativos para fomentar el aprendizaje de los alumnos adolescentes con necesidades educativas especiales requiere un trabajo integral. Éste debe ser fruto de la colaboración entre diferentes profesionales dentro del ámbito escolar.

El psicólogo escolar tiene un papel esencial en tanto a miembro de este equipo, puesto que debe encargarse de la evaluación psicológica de los alumnos, así como llevar a cabo su seguimiento. La finalidad es que estos alumnos puedan beneficiarse al máximo del aprendizaje que reciben, y que, independientemente de su capacidad intelectual, cuenten con los recursos necesarios para conseguir un funcionamiento autónomo. Además, la figura del psicólogo sirve también para proporcionarles u orientarles hacia las salidas laborales adecuadas a sus características personales.

En los capítulos anteriores hemos intentado situarnos en el marco de la diversidad en las escuelas, y hemos visto los problemas inherentes en la definición de los alumnos que manifiestan dificultades en el aprendizaje, y más aún cuando los alumnos son adolescentes. En lo que parece haber un consenso es en que estos alumnos muestran dificultades de adaptación, puesto que no han desarrollado unas habilidades sociales ni emocionales adecuadas con el medio que les rodea. Asimismo, presentan las

mismas dificultades sea cual sea el nivel de exigencia intelectual de una tarea, con lo que se tendrían que tratar otros aspectos, además del académico (Tous, 2004). Esto nos hace pensar, como ya hemos visto, que dentro del aula deberíamos atender la personalidad de estas personas, y trabajar en función de ella. Así pues, el estudio de la personalidad en los alumnos adolescentes, especialmente en aquellos que presentan necesidades educativas especiales, es esencial para garantizar su autonomía personal.

Como ya mencionamos en el primer capítulo del presente trabajo, la personalidad puede sernos útil en la detección de los alumnos con necesidades educativas especiales. Además, puede ofrecer un mayor aprovechamiento de la escolarización y un consiguiente funcionamiento autónomo, tal como vimos en el segundo capítulo. Asimismo, queremos fundamentar que el estudio de la personalidad también sirve para la prevención de estos alumnos en salud mental. De este modo, conocer la disponibilidad o vulnerabilidad de cada persona hacia uno u otro de los trastornos de personalidad será necesario si queremos realizar una actividad preventiva eficaz en salud mental. El conocimiento de la personalidad previa a un trastorno, o personalidad premórbida, contribuye al correcto diagnóstico de un trastorno de personalidad, en el caso que los síntomas tengan coherencia con la forma de ser anterior de esta persona; o bien de un síndrome psicopatológico, en el caso que la persona que lo sufra no se haya comportado nunca de ese modo, y lo perciba con extrañeza hacia uno mismo.

El concepto de prevención se puede definir como el conjunto de medidas encaminadas a evitar en el individuo la aparición, desarrollo y propagación de una enfermedad (en nuestro caso, mental), manteniendo y promoviendo la salud y limitando

aquellas invalideces que puedan ocasionarse (Vallejo, 2000). Además, se distinguen tres niveles de actuación en la prevención: impedir la aparición de un trastorno (prevención primaria), reducir su duración (prevención secundaria) y evitar sus posibles secuelas, es decir, desarrollar sus capacidades compensadoras (prevención terciaria).

Partiendo de la premisa que existe un “continuum” entre la personalidad normal y el trastorno de personalidad (Millon, 1969/1983), consideramos que una persona es normal y sana cuando se relaciona de forma flexible y adaptativa con su entorno. En cambio, cuando evita responsabilidades y se relaciona con los demás de forma inflexible y defectuosa, consideramos que existe un patrón de personalidad patológico. Dentro de este planteamiento, las aportaciones de T. Millon configuran el marco a partir del cual centraremos nuestro estudio. En el siguiente capítulo hablaremos del concepto de personalidad, profundizándolo dentro de la teoría de Millon (1990) y de su importancia en relación a todos los aspectos de la evaluación psicológica. De esta forma, incidimos en la relevancia que tiene el estudio de la personalidad en cualquier ámbito del funcionamiento de un individuo, y destacamos la necesidad de conocerla y comprenderla, con el fin de mejorar la calidad de vida de todos los alumnos.

3. 1. La personalidad

Definir la personalidad es una tarea que requiere un estudio exhaustivo. Allport (1937), realizó una sistematización sobre la diversidad de conceptos propuestos sobre este constructo. Como vemos en su estudio, la gran variedad de definiciones se ha ido modificando en función de los distintos momentos históricos en que se ha intentado

describir y explicar el comportamiento de las personas. A partir de esta diversidad de conceptualizaciones fue posible abstraer los aspectos que definen el término “personalidad”. Para sintetizar, consideramos que la aproximación de Ruiz (2001), puede sernos útil para situar este término psicológico. Según este autor, la personalidad es un constructo teórico que hace referencia a atributos relativamente consistentes y estables. Estos atributos abarcan toda la conducta, a la vez que resaltan el carácter único de cada individuo.

Entendemos, pues, que la personalidad se compone de una variedad de manifestaciones de pensamientos, sentimientos y acciones, por lo que está constituida por procesos cognitivos, emocionales y de aprendizaje que se presupone que interactúan entre sí y que constituyen un todo interdependiente (Pont, 1998).

Muchas definiciones de personalidad tienen en cuenta las diferencias individuales, tanto en la conducta, como en el pensamiento y en las emociones; para caracterizar a las personas. Autores como Mischel (1986) y Gilbert y Connolly (1995) señalan la importancia de las relaciones interpersonales a la hora de estudiar la personalidad, e indican que debe ser evaluada dentro de un contexto social.

Además, tal como indica Epstein (1979, 1983), el término personalidad implica un grado de estabilidad temporal y transituacional moderado en cada individuo, así como la interacción de la situación ambiental con el componente temperamental o genético (Eysenck y Eysenck, 1985).

Así pues, las concepciones modernas de la Psicología de la Personalidad, tal como nos indica Tous (1995), han de explicar las diferencias interindividuales e intraindividuales basadas en la organización interna de los pensamientos, los sentimientos y las acciones de cada persona. Esta organización interna depende tanto de la naturaleza biológica de cada individuo como de la experiencia social que haya alcanzado. De este modo, la personalidad ha de servir tanto para explicar como para predecir la conducta individual de las personas.

Por todo ello, consideramos importante resaltar lo que, según Levy (1970), son los objetivos de la Psicología de la Personalidad. Este autor considera que el estudio de la personalidad debe describir y explicar cómo la persona ha llegado a desarrollar las características que le definen como individuo. Además, debe determinar cómo la organización de estas características pueden cambiar o mantenerse con el tiempo; con la finalidad última de explicar y predecir su comportamiento futuro.

De acuerdo con Bermúdez (1991), la personalidad implica una variedad de definiciones que conllevan diferentes aproximaciones teóricas. Los distintos marcos conceptuales modulan la construcción de modelos operativos y teorías, el uso de determinadas metodologías, tácticas de investigación, técnicas de recogida de datos y su tratamiento, así como la explicación de los resultados obtenidos. En otras palabras, la importancia que se le dé a las disposiciones internas de la persona, a la influencia del entorno o bien a la interacción de ambas para explicar el comportamiento humano, dará lugar a diferentes modelos teóricos.

Nuestro trabajo parte de la tesis que la herencia y la experiencia temprana constituyen un temperamento que incide en los procesos de expresión y selección del tipo de respuestas a los diferentes estímulos y situaciones. También influyen en los procesos de impresión, seleccionando unos determinados ambientes y no otros. Del conocimiento de uno mismo se consigue una diferenciación en la estructura de la personalidad en la edad adolescente (Tous y Andrés, 1990). Tal y como señalan estos autores, la estructura de personalidad se desarrolla en cada individuo progresivamente, adquiriendo una cierta estabilidad en la adolescencia. A partir de esta idea, basada en la teoría de T. Millon (1969), cimentamos el presente trabajo, puesto que este planteamiento fundamenta el eje II del DSM-IV.

3. 2. Marco teórico y conceptual de T. Millon

La teoría de personalidad de Millon (1969/1983) enunciada en *Modern Psycopathology* (1983) está pensada para el estudio de los estilos patológicos de la personalidad, aunque también puede aplicarse a estilos de personalidad normal, tal y como él mismo indica en su trabajo.

Antes de exponer su modelo conceptual, se nos hace necesario explicar el significado de personalidad dentro del marco teórico en que nos situamos. A partir de este, en las últimas décadas, la personalidad es entendida como un patrón complejo de características interrelacionadas, en gran medida constantes y no conscientes, que se expresan de manera casi automática en las conductas humanas (Sánchez y Casullo, 2000). Estas características a las que se refiere son denominadas también con el nombre de rasgos. Se entiende por rasgo la disposición personal a comportarse, pensar y actuar

de forma parecida delante de diferentes situaciones, y por lo tanto, son categorías del comportamiento. Para Eysenck y Eysenck (1985), los rasgos son “*esencialmente factores disposicionales de comportamiento que regulan y persistentemente determinan nuestra conducta en muy diferentes tipos de situaciones*”.

El concepto de rasgo fue revisado y actualizado por McCrae y Costa (1994), que lo definieron como la tendencia subyacente del individuo que causa y explica estructuras consistentes y estables de pensamientos, sentimientos y acciones. Este concepto se encuentra enmarcado dentro de una perspectiva léxica de la personalidad; que se fundamenta en las palabras del lenguaje que describen las características de personalidad; y que utilizan el análisis factorial como técnica estadística que detecta las dimensiones básicas de la estructura de personalidad (Andrés, 1997).

Los rasgos, según Millon, tienen una naturaleza biológica y social, puesto que en ellos están implícitas tanto las disposiciones biológicas como las experiencias del aprendizaje de un individuo. A partir de los rasgos podemos hablar de los estilos de personalidad. Éstos son los patrones de conducta, sentimientos, pensamientos y relaciones con los demás que caracterizan a una persona respecto la otra (Millon y Davis, 1998). Es decir, las organizaciones estables de los rasgos a la hora de pensar, sentir, percibir el mundo, afrontar las diferentes situaciones y relacionarse con las personas y el medio; forman los estilos de personalidad.

Cabe decir que los estilos de personalidad se ubican dentro de la tradición nomotética, en la cual se describe la personalidad de una persona en función de la de su grupo. La tradición nomotética tiene su mejor representante en las ideas de Allport

(1937), quien propone el estudio de la personalidad en términos abstractos generales. Para Brody y Ehrlichman (2000), el punto de vista nomotético está centrado en las variables. El objetivo de un estudio centrado en las variables es, según estos autores, entender una característica en particular, en lugar de entender la persona en términos globales. De esta forma, se compara cuánto la gente que se distingue respecto a esta variable. Desde esta línea enfocamos nuestro estudio de la personalidad en el presente trabajo. Para Millon, esta perspectiva considera que una vez aisladas las unidades que integran el constructo, se puede entender cómo cada individuo se expresa en función de ellas. Así pues, los autores que se ubican en esta línea buscan regularidades entre distintos grupos de personas, con el fin de formular proposiciones científicas de carácter general (Sánchez y Casullo, 2000).

Por otro lado, no cuestionamos la perspectiva idiográfica de la personalidad, que pone su énfasis en la individualidad y la unicidad de la persona, puesto que entendemos que la historia personal de cada individuo es relevante para una evaluación de la personalidad y para entender su comportamiento. Desde este enfoque se considera que la individualidad resulta de una historia particular en la que interactúan genética y ambiente; y la personalidad puede ser comprendida y explicada a partir de la historia personal de cada uno. De hecho, en los trabajos de Millon, vemos como el autor intenta integrar lo nomotético con lo idiográfico. La perspectiva nomotética, que es la que adopta básicamente, se hace patente en cuanto propone los estilos y prototipos de la personalidad, constructos que se desarrollan a partir de su modelo, y que requieren la comparación entre sujetos. En cambio, los subtipos de personalidad son creados a partir de un estudio de carácter más idiográfico.

No es nuestra intención exponer el marco teórico de Millon, aunque sí que se nos hace necesario explicar cómo el autor entiende el desarrollo de la personalidad. Para ello nos remontamos al modelo biosocial de Millon (1990), elaborado en términos de principios evolutivos y polaridades; y llamado también teoría del aprendizaje biosocial, o el modelo biopsicosocial, identificado por Strack (1987).

Millon considera que los factores biológicos interactúan con el ambiente, de forma bidireccional, para dar lugar a la personalidad de un individuo. Las predisposiciones biológicas pueden facilitar o bien delimitar la naturaleza de los aprendizajes de uno; a la vez que el ambiente también puede influir en el desarrollo neurológico de la persona. Además, las disposiciones temperamentales/biológicas de un individuo influyen en los demás, de tal forma que la interacción interpersonal acentúa y favorece tales tendencias en el desarrollo de la personalidad.

Por lo tanto, la forma cómo se comporta e interactúa con los demás una persona en su edad temprana, influirá inevitablemente en su conducta futura, y en el desarrollo de su personalidad. De este modo encontramos, por ejemplo, estudios que indican que las personas que se han desarrollado en condiciones de restricción de estímulos, muestran problemas de conciencia social y de reactividad emocional; así como baja resistencia al estrés. También presentan deficiencias en el rendimiento intelectual y disfunciones en el sistema sensoriomotor (Millon y Davis, 1998). Estas dificultades pueden llevar a retrasar capacidades adaptativas, importantes para su desarrollo personal (Bowlby, 1960; Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978; Bretherton, 1985; Volkmar y Provence, 1990). Sin caer en el “determinismo genético”, que justifica la variabilidad psicológica únicamente en función de las características genéticas, ni en el

“determinismo ambiental”, que la justifica en base a los efectos del ambiente; Millon considera que en el desarrollo de la personalidad interactúan ambos factores. De todas formas, como veremos más adelante, considera que algunas de las situaciones del aprendizaje son “patogénicas”, es decir, contraproducentes para el desarrollo psicológico sano. Su teoría puede aplicarse a estilos de personalidad normales y patológicos, puesto que la personalidad surge de las mismas fuentes, como veremos más adelante. Por consiguiente, las diferencias entre el desarrollo normal y patológico de la personalidad las encontramos en el carácter, la intensidad, la persistencia y la duración de ciertas influencias, a partir de las cuales algunas personas adquieren actitudes y hábitos maladaptativos, mientras que otras no (Millon, 1981).

Las situaciones patogénicas influirán, pues, en el desarrollo de la personalidad, puesto que se trata de experiencias de aprendizaje que se dan en ambientes determinados y dependen también, de los eventos vitales de cada uno. Se trata, por un lado, de las experiencias insuficientes, que ya hemos mencionado, y cuya carencia de estímulos así como de experiencias de socialización, producen un déficit en el aprendizaje de las conductas adaptativas. También encontramos las condiciones emocionalmente neutras, que también promueven el aprendizaje no adaptativo puesto que refuerzan estilos de comportamiento poco adecuados en las relaciones interpersonales. Por último, encontramos las situaciones ansiógenas cuando las personas no disponen de la suficiente capacidad madurativa para afrontarlas o bien porque debilitan la seguridad y el control de las situaciones. Todas estas experiencias tempranas producen la necesidad de encontrar estrategias, que generalmente impiden un desarrollo psicológico sano.

Siguiendo con la teoría del aprendizaje biosocial de Millon, llegamos a su modelo evolutivo, redefinido en 1990, en el cual describe las características profundas en las que se basa el funcionamiento humano. En éste identificamos tres premisas básicas (o polaridades) para el entendimiento de los tipos o estilos de personalidad normal y anormal:

- La dimensión *actividad/pasividad*: según la percepción de la fuerza o la debilidad del sistema nervioso antes de realizar una conducta. Ésta predispondrá a la persona a enfrentarse a las situaciones de modo diferente, sea de forma activa o pasiva. Las personas activas tienden a un tipo de comportamiento con iniciativa, energía y de alerta. Sus acciones se dirigen a provocar cambios en las situaciones para acomodarlos a sus necesidades personales. En cambio, las personas pasivas muestran una actitud resignada, dejando que las situaciones dominen sus acciones. Son personas que no manifiestan energía para conseguir sus finalidades. Para Millon, la salud psíquica requiere conseguir un equilibrio entre las dos formas de adaptarse al medio.

- La dimensión *placer/dolor*: según las motivaciones de cada uno para obtener el placer o bien evitar el dolor. Se trata de la tendencia hacia los acontecimientos que refuerzan positivamente y que son atractivos para

la persona; frente a la tendencia de alejarse de aquellos que refuerzan de forma negativa. El estilo de personalidad se desarrollará en función de cómo las personas reconozcan y busquen las experiencias emocionales y afectivas, tanto sean positivas como negativas. Un funcionamiento psicológico sano supone encontrar un equilibrio, por un lado, entre buscar el placer y la recompensa de las experiencias agradables. Y por el otro lado preservar la existencia, intentando concentrar sus esfuerzos en evitar aquello que les causa dolor, peligro o amenaza.

- La dimensión *sujeto/objeto*: según dónde encontremos el refuerzo social de nuestro comportamiento, es decir, con el logro de realización personal a través de uno mismo o de los demás. En esta dimensión encontramos personas Independientes, centradas en sí mismas; personas Dependientes, que encuentran la gratificación en los demás. También encontramos personas Ambivalentes, puesto que no han aprendido a localizar la fuente de refuerzo y la atribuyen al azar. Por último, las personas Distantes, que tienen poca capacidad para sentir placer y dolor, y son incapaces de sentir placer o dolor en el refuerzo social.

A partir de estas premisas, Millon describió los patrones de personalidad que correspondían a cada uno de los trastornos de personalidad del DSM-III (1980). Los patrones de personalidad eran entendidos como formas de conseguir el refuerzo positivo y evitar el refuerzo negativo. Con lo cual, definió los estilos de la personalidad (que pueden ser llamados también tipos) en función del tipo de refuerzo que las personas tienden a perseguir o bien evitar (dimensión de la naturaleza o bien del placer-dolor), dónde deben intentar encontrarlo (dimensión del origen o bien sí mismo-los otros) y cómo han aprendido a comportarse para obtenerlo o escapar de él (dimensión de los comportamientos instrumentales o bien actividad-pasividad) (Millon y Davis, 1998).

Según Millon (1990), en función de la combinación de la fuente de refuerzo social (polaridad sujeto/ objeto) y del tipo de energía disponible (polaridad actividad/pasividad) se puede elaborar un paradigma aplicable a la naturaleza del refuerzo y a la fuente de Placer- Dolor. De éste surgen ocho tipos de personalidad básicos, más tres severos. Su relación con los tipos de personalidad normal fue estudiada por Strack (1987). Se trata de los ocho trastornos básicos de la personalidad y los tres severos, descritos actualmente en el DSM-IV. En la siguiente tabla (Tous y Andrés, 1990) encontramos este paradigma, en el que vemos todos los trastornos de personalidad (clínicos y graves) descritos por Millon (1963, 1989), que encontramos actualmente en el DSM-IV; y relacionados con los tipos de personalidad normal de Strack (1987).

Tabla 1. Paradigma explicativo de la teoría de T. Millon (1983)

	Fuente de Refuerzo			
Bio	Social			Psico
Energía	Independiente	Dependiente	Ambivalente	Distante
Actividad	Convincente* T.Antisocial** T.Paranoide***	Sociable* T.Histriónico** T.Cicloide*** (T. Límite en el DSM-IV)	Sensitivo* T.Negativista** (No especificado en el DSM-IV) T.Cicloide*** (T. Límite en el DSM-IV)	Inhibido* T. Evitativo** T. Esquizotípico***
Pasividad	Confiado* T.Narcisista** T.Paranoide***	Cooperativo* T.Dependiente** T.Cicloide*** (T. Límite en el DSM-IV)	Respetuoso* T.Obsesivo-compulsivo** T. Paranoide***	Introvertido* T.Esquizoide* T.Esquizotípico***

* Tipos de personalidad normal descritos por Strack (1987)

** Trastornos de personalidad básicos según Millon (1963, 1989) y que encontramos en el DSM-III.

*** Trastornos de personalidad graves según Millon (1963, 1989) y que encontramos en el DSM-IV.

(Fuente: Tous, 1986)

De esta forma, concluimos que en función de los estilos de personalidad o patrones derivados de las premisas básicas de Millon, encontramos los diferentes tipos de personalidad (Millon y Davis, 1998) que pueden derivar en trastornos de personalidad. Los tipos de personalidad normal son el resultado de nuestra herencia genética y del aprendizaje temprano que hemos tenido, en parte por nuestra predisposición biológica y en parte por los eventos vitales que cada uno, por circunstancias diferentes, ha experimentado. Así pues, cuando hablamos de tipos de personalidad, se trata de estilos de afrontamiento adaptativos de un individuo al medio que le rodea. De esta forma, cuando no aparece un trastorno, las personas muestran

tipos de personalidad flexibles en las interacciones con su ambiente. Por tanto, sus respuestas son adecuadas a las situaciones y estables en el tiempo.

Los trastornos de personalidad, en cambio, según este autor, se refieren a los estilos de afrontamiento desadaptativos debidos a los conflictos, deficiencias o desequilibrios que se producen al afrontar demandas del medio que les rodean (Millon y Davis, 1998; Sánchez y Casullo, 2000). En cuanto a los trastornos de personalidad descritos por Millon y Davis (1998), encontramos que estos autores los diferencian según sean:

- Personalidades que muestran dificultades para reconocer el esfuerzo positivo o negativo: en este grupo se hallan el Trastorno Esquizoide de la personalidad (Personalidad Introversa de Strack), y el trastorno de personalidad por evitación (Personalidad Inhibida de Strack).

- Personalidades con problemas de relación con los demás: encontramos cuatro tipos de trastornos en este grupo. Por un lado, el Trastorno de personalidad por Dependencia (Personalidad Cooperativa de Strack). El Trastorno histriónico de la personalidad (Personalidad Sociable de Strack). También encontramos el Trastorno Narcisista de la Personalidad (Personalidad Confiada de Strack). Y por último, el Trastorno Antisocial de la personalidad (Personalidad Convincente de Strack).

- Personalidades que tienen dificultades para atribuir la fuente de refuerzo: en este grupo hallamos el Trastorno Obsesivo- Compulsivo de la personalidad (Personalidad Respetuosa de Strack); y por otro lado, el Trastorno Negativista de la Personalidad (Personalidad Sensible de Strack).

Por lo tanto, la relación entre los tipos de personalidad normal y los trastornos de personalidad, así como con los trastornos de personalidad severos, descritos en el DSM-IV, se explica mediante la continuidad sindrómica que expone Millon en su teoría de la personalidad. Según ésta, desde un tipo de personalidad normal se puede llegar a una conducta alterada, que puede derivar a un trastorno leve o moderado de la personalidad. Este trastorno leve o moderado puede pasar, de forma cualitativa, a un trastorno severo de la personalidad.

3. 3. Relación entre personalidad y psicopatología

La psicopatología es el área de estudio de la salud que describe y sistematiza los cambios en el comportamiento que no son explicados por la maduración o el desarrollo del individuo ni como el resultado de procesos del aprendizaje. En otras palabras, estudia las enfermedades o trastornos mentales. Como término descriptivo, la psicopatología hace referencia al estudio de los signos, síntomas o síndromes, precursores o pertenecientes a una enfermedad o trastorno mental. Según el DSM-IV, cada trastorno mental se conceptualiza como un patrón de comportamiento o psicológico de significación clínica, que aparece asociado a un malestar, a una discapacidad o a un riesgo de morir, de sufrir un dolor, discapacidad o pérdida de

libertad. Además, este patrón no debe ser únicamente una respuesta cultural de un acontecimiento puntual. Independientemente de su causa, debe considerarse como la manifestación individual de una disfunción comportamental, biológica o psicológica. En un principio, tanto los comportamientos sociales desviados como los conflictos entre las personas y la sociedad no son trastornos mentales, a no ser que tales desviaciones sean síntomas de una disfunción anteriormente mencionada.

A lo largo de los años, la psicopatología se ha estudiado teniendo en cuenta el individuo en particular y /o en la interacción de éste con su entorno. Es por esta razón que según el marco conceptual a seguir, los diferentes estudios han tendido a centrarse en los recursos personales y los procesos internos individuales, como en el caso de los teóricos de la personalidad; mientras que otros, como los teóricos ambientales, se han orientado hacia el análisis de una pobre o inadecuada adaptación conductual.

Es por ello que existen numerosos estudios que relacionan la personalidad con la psicopatología. Gilbert y Connolly (1995) hacen una revisión de los estudios que indican que los rasgos de personalidad predicen el inicio y desarrollo de posibles trastornos psicopatológicos. Vallejo (2000) también afirma que la personalidad es un factor que condiciona el origen, el tratamiento y el pronóstico de los trastornos mentales.

En primer lugar, cabe destacar la importancia del ambiente, en el desarrollo de la personalidad y en la consiguiente aparición de tales trastornos. Parece claro que un ambiente extremadamente disfuncional puede conducir a déficits en las habilidades sociales, defectos en la personalidad que difícilmente medien en la aparición de un

trastorno psicopatológico. Además, siguiendo Brokaw y McLemore (1995), las relaciones sociales desadaptativas, resultantes del individuo con el entorno, llevan a predecir un trastorno psicopatológico. En esta línea, encontramos autores como Kiesler (1982,1988) que postulan que la salud y el bienestar psicológico dependen de la habilidad para comunicarse claramente. De esta forma, las conductas inadaptadas se caracterizarían por comunicaciones alteradas, tales como mensajes ambiguos, confusos o incongruentes. Así pues, según los autores que enfatizan el papel del contexto en relación con un trastorno, la personalidad está enraizada en el ambiente social, y por lo tanto habrá cierto tipo de conductas que predispongan a pensamientos, sentimientos y patrones de acción trastornados. Estos patrones, considerados limitados, inflexibles y rígidos, serán “anormales” respecto a las conductas de las otras personas. Además, los trastornos psicopatológicos pueden mantenerse debido a la interacción con los demás. Por ejemplo, tal y como nos explica Wachtel (1977), una persona con un trastorno dependiente de la personalidad, a través de conductas de indefensión y debilidad, instaría a los demás a asumir responsabilidades, con lo cual no se le permitiría desarrollar sus propios recursos y se le reforzarían sus conductas dependientes.

Por otro lado, hay autores que reconocen la importancia de la genética en el desarrollo y posterior trastorno de la personalidad. De acuerdo con Scarr y McCartney (1983) y Millon y Davis (1998), las personas cuya genética predisponga a tener habilidades sociales adecuadas, tendrán una menor probabilidad de sufrir un trastorno psicopatológico delante de una situación prolongada de estrés. Ya en la década de los 60, Thomas Chess y Birch (1968) afirmaban que los niños con un temperamento difícil (humor negativo, arrítmico, de reactividad intensa, tendente al retraimiento y de adaptaciones lentas) tenían más posibilidades de desarrollar algún tipo de

psicopatología que los niños de temperamento fácil. Siguiendo esta línea, Buck (1995) propone que la herencia biológica en la personalidad nos hace diferentes en las disposiciones emocionales; claves en la conducta social y posterior posible desarrollo de la psicopatología.

Los estudios que relacionan los rasgos de personalidad con la satisfacción vital siguen esta línea de investigaciones. Autores como Costa y McCrae (1980), encontraron que algunos rasgos temperamentales como el neuroticismo, la extroversión y la inteligencia se relacionan con la satisfacción vital; y Conley (1985) la relaciona únicamente con una alta extroversión social y un bajo neuroticismo.

De este modo, los estudios longitudinales revisados por Gilbert y Connolly (1995) demuestran que las variables evaluadas tempranamente (extroversión, impulsividad...) predicen problemas emocionales posteriores (alcoholismo, insatisfacción marital, hiperactividad...). En su revisión, encontramos que Eysenck (1967) argumenta que los principales rasgos de personalidad hereditarios (el neuroticismo, la extroversión y el psicoticismo) representan, también, predisposiciones a unos determinados tipos de trastornos psicológicos. Por ejemplo, sostiene que niveles de neuroticismo altos y niveles de extroversión bajos propician los trastornos distímicos (tales como la ansiedad y la depresión). Mientras que niveles de neuroticismo y de extroversión altos predisponen a los trastornos psicopáticos. Por su parte, autores como Golden y Meehl (1979) mantienen que, por ejemplo, la predisposición genética a la esquizofrenia se manifiesta en la personalidad esquizotípica; y en su desarrollo no intervienen los refuerzos sociales.

Gilbert y Connolly (1995), relacionan la personalidad y la psicopatología poniendo el énfasis en la interacción temperamento- ambiente. Estos autores proponen que las personas heredamos temperamentos que influyen en los demás cuando interactuamos; y que a la vez, influyen en nuestra actividad psicofisiológica, y por lo tanto, en nuestro comportamiento. Por ejemplo, una persona con un temperamento irritable, y que además tenga dificultades en el aprendizaje, puede experimentar desde sus primeros días en la escuela reacciones de rechazo, tener escasas habilidades sociales, o bien ser ansioso y reservado socialmente. Estos rasgos pueden derivar en un trastorno psicopatológico.

Con todo ello, podemos concluir que existen estudios que evidencian una relación entre la personalidad y la psicopatología. Como hemos visto, cada uno de ellos está fundamentado en un marco teórico concreto, con lo cual dará más o menos importancia a cada aspecto que configura la personalidad, así como a los trastornos mentales. El estudio de esta relación es un área interesante de investigación, que se está empezando a desarrollar en la actualidad y que será de ayuda, en tanto que responderá a la necesidad de prevención en salud mental.

Siguiendo el DSM-IV, vemos que la relación entre personalidad y trastornos mentales la podemos especificar según se trate de los cuadros clínicos (correspondientes al eje I), de los trastornos de la personalidad (correspondientes al eje II) o bien de los demás ejes del manual diagnóstico. Así pues, a continuación explicamos cómo la personalidad mantiene una correspondencia con cada uno de los apartados del manual multiaxial de evaluación de los trastornos mentales.

3.3.1 Relación entre personalidad y los síndromes clínicos (Eje I del DSM-IV)

Los síndromes clínicos son aquéllos que encontramos actualmente en el Eje I del DSM-IV- TR (2002), además de encontrar otros problemas que pueden ser también objeto de atención clínica. Se trata de todos los trastornos incluidos en la clasificación excepto los trastornos de la personalidad y el retraso mental (que están incluidos en el Eje II).

Tal como indican Millon y Davis (1998) hay diversos modelos que relacionan la personalidad con los síndromes clínicos del Eje I del DSM. Esta relación es más frecuente cuando hablamos de trastornos de la personalidad; esto es, las personas que sufren trastornos de la personalidad se ven inmersas en situaciones más propicias para la aparición de un trastorno psiquiátrico. A continuación mencionamos brevemente los diferentes modelos a los que se refieren tales autores.

En primer lugar, estos autores citan el modelo de vulnerabilidad, el cual se sustenta en que la personalidad es vulnerable a los estresantes psicosociales, y en consecuencia, el no disponer de respuestas de afrontamiento provocaría más probabilidad de sufrir un síndrome psicopatológico clínico.

También encontramos el modelo de la complicación, que al contrario que el modelo de vulnerabilidad, postula que los trastornos prolongados del Eje I provocan inevitablemente cambios en la personalidad de un individuo. Por ejemplo, personas que hayan sufrido un brote esquizofrénico, aunque esté controlado por la medicación, pueden desarrollar una depresión al ser conscientes de su enfermedad psíquica. Dicha

depresión puede conducir a un cambio en su autoconcepto y autoeficacia, y por lo tanto, un cambio en su personalidad.

Existe también el modelo de patoplastia, en el cual se expone que, aunque la personalidad no haya tenido ningún peso en la aparición de la psicopatología que muestre una persona, una vez exista, sí que tendrá un papel importante en su desarrollo. Es decir, el inicio de un cuadro clínico es independiente del estilo de personalidad, pero su manifestación implica determinadas características de personalidad.

Por último, según Millon y Davis (1998), encontramos el modelo del espectro. Este modelo postula que existe un continuum, no sólo en las manifestaciones de los rasgos de personalidad y los trastornos de personalidad; sino que el último extremo de este continuum es el cuadro clínico descrito en el Eje I del DSM.

Vemos que existe una relación entre la personalidad y un cuadro clínico. De todos modos, hemos de ser cautelosos a la hora de diferenciar un trastorno de personalidad y un síndrome. Para hacer tal distinción es importante tener en cuenta la personalidad previa de la persona, puesto que está relacionada con los posibles trastornos que le puedan afectar (Tous, Pont y Muiños, 2005). Hemos de tener en cuenta la comorbilidad entre los trastornos y los síndromes, con el fin de permitirnos discriminar entre ellos y ofrecer un tratamiento óptimo. Teniendo en cuenta que el trastorno acostumbra a ser anterior al síndrome; vemos que el pronóstico entre un trastorno y un síndrome es diferente: mientras que en el trastorno, los síntomas seguirán siendo los mismos pero con menor intensidad y disfuncionalidad; en el síndrome

psicopatológico, el pronóstico es mejor; puesto que los síntomas pueden desaparecer absolutamente, ya que no constituyen una forma de ser habitual en la persona.

3.3.2. Relación entre personalidad y trastornos de la personalidad (Eje II del DSM-IV)

Como hemos apuntado anteriormente, según Millon y Davis (1998), los trastornos de personalidad son constructos que representan los estilos o patrones de la personalidad que funcionan de forma desadaptativa en relación con el entorno. Se encuentran en el Eje II del DSM-IV, junto con el retraso mental, que no trataremos en este apartado.

Vemos que los tipos de personalidad se componen de la organización de recursos a partir de los cuales las personas nos enfrentamos con la realidad. Estos recursos se han ido seleccionando durante la evolución, quedando aquellos que mejor han servido hasta el momento para su supervivencia (Tous, 2003). En situaciones permanentes de estrés, es decir, cuando las personas deben acudir a sus recursos personales para afrontar la realidad, es cuando éstos pueden agudizarse, pudiendo caer en un patrón de conducta repetitivo y desadaptativo respecto el medio. Según Tous (2003), la personalidad, y por lo tanto sus trastornos, forman una estructura de tipos, factores o rasgos, y la desadaptación o desajuste de éstos incrementa a medida que esta estructura se ve sometida a uno solo de estos rasgos. Esto puede suceder por la limitación o falta de versatilidad de los mismos, o bien por hipertrofia de los restantes, es decir, por la falta de equilibrio entre ellos.

Con todo ello, vemos que existe un trastorno de la personalidad cuando la variabilidad de las conductas de una persona (la cantidad de recursos con los que cuenta) no es apropiada al entorno que le rodea. Esto es, las estrategias para conseguir objetivos, relacionarse con los demás o enfrentarse con el estrés, son rígidas, no flexibles. También cuando estos comportamientos inflexibles intensifican las dificultades que ya existían para la persona. Cuando todo ello se intensifica de tal manera que se pasa de la “normalidad” a la clínica, se impide la autonomía personal de un individuo desde el punto de vista psicológico (Tous, 2003). De este modo, las categorías de los trastornos que constituyen el Eje II del DSM-IV forman parte de una estructura de trastornos que se solapan entre sí y que se pueden manifestar desde niveles moderados, pasando a graves, y profundos de imposibilidad de la autonomía personal (Tous, Pont y Muiños, 2005). Así pues, se presupone una ordenación jerárquica de los trastornos de personalidad clínicos y severos (Millon y Davis, 1998); con lo cual se puede acceder a un trastorno severo a partir de diferentes trastornos de la personalidad, o bien a partir de rasgos de la personalidad. Esta ordenación jerárquica de los trastornos de personalidad fundamenta el continuum entre normalidad- anormalidad, propuesto por dicho autor.

Los trastornos de personalidad clínicos según el DSM-IV son ocho: esquizoide, evitativo, dependiente, histriónico, narcisista, antisocial, obsesivo-compulsivo y no especificado (que incluye la antigua denominación de negativista y pasivo-agresivo). Los trastornos severos de la personalidad son tres: esquizotípico, paranoide y límite.

No es nuestro objetivo explicar cada uno de los trastornos de personalidad, aunque sí que apuntaremos que todos ellos se pueden agrupar en función de tres grandes

grupos de características genéricas, y son establecidos a partir de criterios estrictos. En primer lugar encontramos los sujetos extraños o excéntricos: el trastorno de personalidad esquizoide, esquizotípico y paranoide. Este grupo de trastornos se caracteriza por un patrón anormal y agudo de cognición, expresión y relación con los otros. En segundo lugar vemos los sujetos denominados dramáticos, emotivos o inestables: son los trastornos de personalidad histriónico, narcisista, antisocial y límite. Este grupo de trastornos se caracteriza por un patrón inflexible de desobediencia y quebrantamiento de las normas sociales establecidas, conductas impulsivas y emotividad excesiva y exagerada; exteriorizan sus rasgos llevando a cabo ataques de rabia y comportamientos auto-abusivos. Por último, encontramos el grupo de personas temerosas o ansiosas: se trata de los trastornos de personalidad evitativa, dependiente, obsesivo-compulsiva y el que denominamos trastorno no especificado según el DSM-IV (que en el DSM-III se encontraba con el nombre de trastorno negativista de la personalidad). Este último grupo de trastornos se caracteriza por un patrón severo de temores anormales, incluyendo las relaciones sociales, necesidad de separación y de control. Todos ellos exhiben comportamientos y pensamientos rígidos que perturban la vida personal, social y laboral de las personas que los sufren.

A partir de lo expuesto, y siguiendo con el supuesto de la existencia de un “continuum” entre tipos de personalidad y trastornos de personalidad, llegamos a una conclusión. Ésta es que las personas no sufren trastornos de personalidad al azar; sino que existe una base de características de funcionamiento previas, de personalidad normal o ajustada, expresada en diferentes tipos de personalidad. Con lo cual, reforzamos la idea de que los diferentes tipos de personalidad predisponen o bien son vulnerables a los diferentes trastornos de la personalidad.

En el apartado del diagnóstico diferencial de los trastornos de personalidad del DSM-IV, se ve implícita la idea de la continuidad entre personalidad y trastorno, puesto que se dice que las características definitorias de los trastornos aparecen antes del comienzo de la edad adulta. Con lo cual se presupone que tales características han de estar presentes en las personas *a priori*, y por lo tanto configuran su personalidad previa (o premórbida).

Existen estudios que evidencian la relación entre la personalidad y los trastornos de personalidad. Uno de ellos es el de Wiggins y Pincus (1989), en el cual comparan las concepciones de los trastornos de personalidad en las escalas correspondientes del Minnesota Multiphasic Personality Inventory y del Personality Adjective Checklist con las dimensiones de personalidad del modelo de los cinco factores; con el fin de mejorar la evaluación de los trastornos de personalidad. Widiger y Costa (1994), por su parte, realizaron un estudio usando el modelo de los cinco factores, para encontrar posibles relaciones entre los trastornos de personalidad y los rasgos normales de personalidad. En él, encontraron relación entre ellos, y señalaron la necesidad de futuras investigaciones en esta línea.

Consideramos, pues, que el estudio de los diferentes tipos de personalidad normal se hace necesario, puesto que cada uno de ellos es vulnerable a un trastorno de la personalidad, tanto sea trastornos clínicos como trastornos graves de la personalidad. Nuestro trabajo se sustenta en este supuesto de continuum entre personalidad normal y trastornada, ya que los tipos de personalidad que encontramos en el IA-TP (Tous, Pont

y Muiños, 2005), instrumento de evaluación utilizado en el presente estudio, están relacionados con los trastornos moderados de personalidad establecidos en el DSM-IV.

A continuación, citamos cada uno de los tipos de personalidad del IA-TP (Tous, Pont y Muiños, 2005), nombrados a partir del rasgo que les define, y el trastorno leve asociado a cada uno de ellos en el DSM-IV, teniendo en cuenta el continuum entre normalidad y trastorno.

Tabla 2. Relación entre tipos de personalidad del IA-TP y trastornos de personalidad asociados.

Tipo de personalidad	Trastorno de personalidad del DSM-IV
Introverso	T. Esquizoide
Inhibido	T. Evitativo
Cooperativo	T. Dependiente
Sociable	T. Histriónico
Confiado	T. Narcisista
Convincente	T. Antisocial
Respetuoso	T. Obsesivo-Compulsivo
Sensible	T. No Especificado (Negativista en el DSM-III)
Impulsivo	T. Límite

Para el objetivo de nuestro estudio se hace necesario explicar cada una de las escalas que evalúan los tipos de personalidad expuestos. Las escalas del IA-TP miden la predisposición del sujeto a sufrir el trastorno asociado a aquélla, por lo que no podemos

asegurar que se manifieste el trastorno. Y en el caso en que apareciera dicho trastorno, éste sería coherente con la estructura de personalidad que evalúa el instrumento, y no sólo con una escala del mismo. A continuación exponemos una breve descripción de cada una de las escalas del IA-TP. Para más información, en el Anexo 87 encontramos las correlaciones entre las escalas del IA-TP, para el grupo de mujeres adolescentes y de hombres adolescentes.

La **Escala 1 (Personalidad Introversa)** caracteriza personas de naturaleza reservada y solitaria. Prefieren mantenerse distantes y con un compromiso limitado hacia los demás. Puntuaciones muy altas aumentan la probabilidad de desarrollar un trastorno esquizoide de la personalidad. En mujeres adolescentes, esta escala correlaciona significativamente ($p<0.05$) en positivo con la escala Neuroticismo y en negativo con la escala Extraversión del NEO PI- R (Costa y Mc Crae, 1999). En hombres adolescentes, la Personalidad Introversa correlaciona significativamente ($p<0.05$) en positivo con la escala Amabilidad y en negativo con las escalas Extraversión y Responsabilidad del NEO PI- R (Costa y Mc Crae, 1999).

La **Escala 2 (Personalidad Inhibida)** refiere a personas consideradas ansiosas, y suelen sentirse desgraciados. A menudo muestran comportamientos nerviosos, inquietos, tensos y temerosos ante el posible rechazo de los demás. Desean encerrarse en su propio mundo y temen las consecuencias de la intimidad generando depresión. Puntuaciones muy altas en esta escala favorecen la presencia de un trastorno evitativo de la personalidad. En mujeres adolescentes, la Personalidad Inhibida correlaciona significativamente ($p<0.05$) en positivo con las escalas Neuroticismo y Amabilidad, y en negativo con la escala Extraversión del NEO PI-R (Costa y Mc Crae, 1999). En los

varones adolescentes, esta escala correlaciona significativamente ($p < 0.05$) en negativo con las escalas Extraversión y Responsabilidad del NEO-PI-R (Costa y Mc Crae, 1999).

La **Escala 3 (Personalidad Cooperativa)** caracteriza personas que buscan constantemente el afecto y la aprobación de los otros. Adaptan su conducta en función de las necesidades de las personas que les rodean, descuidando la suyas propias. Puntuaciones altas en esta escala pueden poner de manifiesto el trastorno de personalidad sumiso. Encontramos correlaciones significativas ($p < 0.05$) de esta escala con las escalas del NEO PI-R (Costa y Mc Crae, 1999) en mujeres adolescentes y positivas en la escala Amabilidad y Responsabilidad. En varones adolescentes, encontramos una correlación positiva con la escala Amabilidad, y una correlación negativa con la escala Neuroticismo.

La **Escala 4 (Personalidad Sociable)** caracteriza personas consideradas espontáneas y alegres, entusiastas, y animadas en sus relaciones. Se comportan de forma variable en sus deseos y sus necesidades; y suelen cambiar de opinión respecto a sus pensamientos y ambiciones. Son personas aventureras y acostumbran a ansiar las novedades. Son muy hábiles y aptos para las relaciones sociales. Las puntuaciones altas son indicativas de la vulnerabilidad a desarrollar un trastorno histriónico de la personalidad. Las correlaciones significativas ($p < 0.05$) entre esta escala y las escalas del NEO PI-R (Costa y Mc Crae, 1999), tanto en el caso de las mujeres como de los hombres adolescentes, son dos: una correlación positiva con la escala Extraversión, y una negativa en la escala Neuroticismo.

La **Escala 5 (Personalidad Confiada)** evalúa personas con un tipo de conducta ególatra. Tienen un sentido elevado de su auto-importancia, y se muestran creídos y arrogantes. Las puntuaciones altas en esta escala informan sobre una mayor vulnerabilidad a desarrollar un trastorno narcisista de la personalidad. Esta escala correlaciona significativamente ($p < 0.05$), y en negativo con las escalas Neuroticismo y Amabilidad del NEO PI-R (Costa y Mc Crae, 1999) en las mujeres adolescentes. En los varones adolescentes, las correlaciones significativas con las escalas del NEO PI-R (Costa y Mc Crae, 1999) las encontramos en positivo con la escala Extraversión, y en negativo con las escalas Neuroticismo y Amabilidad.

La **Escala 6 (Personalidad Convincente)** caracteriza personas fuertes y tenaces en su forma de pensar, tienden a ser personas obstinadas, ambiciosas y competitivas. Puntuaciones muy altas en esta escala pueden poner de manifiesto una vulnerabilidad a un trastorno antisocial de la personalidad, incluso de un trastorno agresivo de la personalidad. La escala Personalidad Convincente correlaciona significativamente ($p < 0.05$) en negativo con el NEO PI-R (Costa y Mc Crae, 1999) en las escalas Neuroticismo y Amabilidad, tanto en el caso de las mujeres como de los varones adolescentes. Además, en los varones, correlaciona en positivo con la escala Extraversión.

La **Escala 7 (Personalidad Respetuosa)** caracteriza personas responsables, correctas socialmente, trabajadoras y obedientes con cualquier autoridad. Intentan defender las reglas y las normas sociales y pueden ser considerados por los demás como moralistas, rígidas consigo mismas y con quienes les rodean. Puntuaciones muy altas en esta escala indican una tendencia hacia un trastorno obsesivo-compulsivo de la

personalidad. Esta escala correlaciona significativamente ($p < 0.05$) y en positivo con las escalas del NEO PI-R (Costa y Mc Crae, 1999) Amabilidad y Responsabilidad en las mujeres adolescentes; y con Responsabilidad, en el caso de los varones adolescentes.

La **Escala 8 (Personalidad Sensible)** caracteriza personas que tienden a la ambivalencia de sus propios intereses y deseos. A menudo se les ve malhumoradas, poco satisfechas consigo mismas y con los demás, caprichosas, indecisas, inconstantes e irritables. Puntuaciones altas en esta escala conducen a una mayor probabilidad de desarrollar un trastorno no especificado de la personalidad, según el DSM-IV. Este trastorno incluye la antigua denominación de pasivo-agresivo (Beck) y el negativismo. La escala Personalidad Sensible tiene correlaciones significativas ($p < 0.05$) negativas con las escalas del NEO PI-R (Costa y Mc Crae, 1999) siguientes: en el caso de las mujeres adolescentes, con la escala Responsabilidad; y en el caso de los varones adolescentes, con las escalas Apertura a la experiencia y Responsabilidad.

La **Escala 9 (Personalidad Impulsiva)** indica personas que presentan conductas impulsivas, de descontrol, insatisfechas con ellas mismas y con los demás, manipuladoras e inestables emocionalmente. La inestabilidad e impulsividad hace que sean personas vulnerables, muy sensibles y dependientes de los demás. Puntuaciones altas en esta escala conducen a una tendencia a desarrollar un trastorno severo de la personalidad, el trastorno límite. Esta escala correlaciona significativamente ($p < 0.05$) en negativo con el NEO PI-R (Costa y Mc Crae, 1999) en las escalas Extraversión y Responsabilidad, tanto en el caso de las mujeres como de los varones adolescentes. Además, en las mujeres adolescentes, correlaciona en positivo con la escala Neuroticismo.

3.3.3. Relación entre la personalidad y los demás ejes del DSM-IV

Como hemos visto hasta el momento, la relación entre la personalidad y los trastornos clínicos del Eje I así como los trastornos de la personalidad del Eje II del DSM es patente, y existen numerosos estudios que la corroboran. Los ejes III y IV también mantienen una relación con la personalidad, puesto que el tipo de afrontamiento de los problemas de ambos ejes depende, en parte, del tipo de personalidad de la persona que los sufre.

En cuanto al Eje III, que corresponde a las enfermedades médicas relevantes para la comprensión y abordaje de un trastorno mental, vemos que la personalidad juega un papel en tanto al modo de afrontamiento de éstas; pero también puede jugar un papel en el origen y desarrollo de tal enfermedad. Vidal (2006) pone de manifiesto que existe una influencia entre los aspectos conductuales y la inmunidad. En su estudio, Vidal plantea cómo la intervención psicológica afecta a la inmunidad de los individuos sanos, y cómo se usa esta intervención en el tratamiento multidisciplinario de los pacientes con enfermedades orgánicas involucradas en el sistema inmunológico. Habría, pues, una interacción bidireccional entre el sistema endocrino y el sistema inmune, que afectaría a cambios conductuales de la persona.

Asimismo, tal y como señalan Brody y Ehrlichman (2000), se necesita más información respecto a la relación entre personalidad, salud y enfermedad física. Por un lado, existen estudios que ponen de manifiesto que la personalidad es un factor de riesgo para las enfermedades, tanto a efectos fisiológicos como a efectos de

comportamientos indirectos. Por ejemplo, encontramos el estudio de Friedman y Rosenman (1974), cuyos resultados mostraron que los varones con personalidad Tipo A eran dos veces más propensos que los varones Tipo B a la hora de desarrollar una angina de pecho o tener infartos de miocardio. También vemos que la personalidad puede relacionarse con la probabilidad de sentirse estresado, y por lo tanto, con afrontar el estrés mediante conductas que provoquen ciertas enfermedades, por ejemplo, fumar o consumir sustancias estimulantes. A la vez, existen estudios que señalan que la personalidad está asociada con estrategias de afrontamiento que tienden a reducir el estrés; como los de Scheier y Carver (1993, 2003). Por otro lado, no existen evidencias empíricas que demuestren que hay una relación causal entre personalidad y salud; puesto que no hay suficientes estudios que utilicen indicadores objetivos de salud. De este modo, y sin entrar en la relación entre personalidad y estrés ni en el debate que suscita la relación entre personalidad y salud, consideramos que la personalidad juega un papel importante en la aparición y el desarrollo de enfermedades médicas.

En el Eje IV del DSM se encuentran los problemas psicosociales y ambientales. Se trata de aquellos problemas que se dan en el contexto de un individuo, que pueden afectar el diagnóstico, el tratamiento y el pronóstico de los trastornos mentales (que encontramos en los ejes I y II). La personalidad también es importante para el entendimiento de este eje, puesto que, independientemente de los problemas que se desarrollen alrededor de una persona, el modo de afrontar la realidad, así como de entender el mundo que le rodea, dependerá del tipo de personalidad que se encuentre en tales circunstancias. Tal como señala Aguilar (2004), el modelo de Eysenck (1947, 1967, 1981) defiende que existen rasgos de la personalidad, tales como el neuroticismo y el psicoticismo, que incrementan la probabilidad de aparición de trastornos del

comportamiento en interacción con variables situacionales (por ejemplo educativas, hospitalarias...). Según este autor, estas variables del ambiente son factores de riesgo de los trastornos del comportamiento.

Con todo ello, vemos que la personalidad se relaciona con el eje V del DSM, puesto que se trata de la evaluación de la actividad global de un sujeto. Esta información será útil para plantear un tratamiento determinado, así como predecir la evolución de la persona. La personalidad, en tanto que conducta, afectará a la evaluación de la actividad global de la persona.

Aunque encontramos relación entre la personalidad y los ejes III, IV y V del manual de diagnóstico de los trastornos mentales, esta relación debería ser objeto de una línea de investigación, dada su importancia para la prevención de los trastornos de la personalidad en cualquier población.

De este modo, ponemos de manifiesto que el estudio de la personalidad es necesario e ineludible cuando realizamos una evaluación psicológica en cualquier ámbito. Debido a la relación que hemos encontrado con todos los ejes del DSM, manual para el estudio de los trastornos mentales, creemos que el estudio de la personalidad es una tarea esencial en cualquier población; tanto para el conocimiento de sus características y su comportamiento, como para trabajar en la prevención en salud mental y predecir sus conductas; así como para asegurar una intervención adecuada.

II. INVESTIGACIÓN

4. Método

En este capítulo expondremos la metodología utilizada en nuestro trabajo de investigación. El primer punto corresponde a la exposición de los objetivos de nuestro trabajo. En el siguiente punto describimos la muestra de los participantes del estudio. A continuación, describiremos el instrumento de evaluación de la personalidad utilizado a lo largo del trabajo. Posteriormente explicaremos el procedimiento que seguimos en la aplicación del instrumento en los alumnos adolescentes de nuestra muestra. Finalmente, citaremos cada uno de los análisis de los datos que recogimos y explicaremos brevemente la intención de tales análisis.

4.1. Objetivos

A partir de lo expuesto en la parte teórica del presente trabajo vemos necesario la evaluación de la personalidad de los alumnos adolescentes sin y con dificultades en el aprendizaje con el fin de lograr estrategias que potencien un máximo rendimiento escolar a cada uno de los alumnos. Esto configura el objetivo de nuestro trabajo. De esta forma, a partir del estudio de la personalidad del alumno pretendemos que nuestro trabajo pueda ser útil para:

- Identificar los perfiles o estructuras de personalidad en una muestra de adolescentes de secundaria y establecer una diferenciación de estos alumnos en relación a un grupo de adolescentes con trastorno del aprendizaje. A partir de ello, detectar un punto de corte

que permita establecer la pertenencia al grupo de trastornos del aprendizaje, y por lo tanto, de aquellos alumnos que requieran unas necesidades educativas especiales.

- Diseñar estrategias psicopedagógicas eficientes de cara a un aprendizaje adaptado a cada alumno. Para ello identificamos clusters basados en la personalidad dentro del grupo de Educación Especial según el sexo.

- Prevenir en salud mental a los alumnos en los centros educativos, especialmente a aquellos alumnos con dificultades del aprendizaje, puesto que entendemos que estos son más vulnerables a sufrir trastornos de personalidad u otras psicopatologías.

4. 2. Participantes

La muestra de nuestra investigación está formada por un total de 527 sujetos adolescentes de los cuales 273 son mujeres (51.80%) y 254 son hombres (48.20%). La media de edad de la muestra total es de 16.87 años ($ds= 0.91$).

De estos 527 sujetos, un total de 92 participantes, 38 mujeres (41.30%) y 54 hombres (58.70%); cursan sus estudios en una escuela de Educación Especial. Los restantes 435 sujetos, 235 mujeres (54.02%) y 200 hombres (45.98%); cursan sus estudios en escuelas de Educación Ordinaria.

Todos los participantes fueron informados del objetivo del estudio, así como sus profesores, y se pidió en todos los casos, el consentimiento informado por parte de los padres de estos alumnos.

Los criterios de inclusión que habían de cumplir los sujetos de la muestra para nuestro estudio eran tener una edad entre 16 y 18 años, que estudiaran los cursos entre Tercero de E.S.O y Segundo de Bachillerato; o bien tener una edad entre 15 y 18 años que cursaran sus estudios correspondientes a los cursos de ESO con modificación curricular y Programas de Garantía Social.

Separamos del estudio todos aquellos sujetos que cumplían los criterios de exclusión del inventario que utilizamos como instrumento de evaluación (IA-TP) (Tous, Pont y Muiños, 2005). Además, prescindimos de los sujetos cuyo idioma no era el castellano, por posibles problemas de comprensión de los ítems del test.

Los alumnos de las escuelas de Educación Ordinaria (82.54%) son estudiantes normales, escogidos al azar, matriculados en centros públicos mixtos y urbanos de Cataluña.

El grupo de Educación Especial (17.46%) se refiere a adolescentes a los que en su momento se dictaminó, por los órganos competentes, que presentaban necesidades educativas especiales. Estos cursan sus estudios en una escuela de Educación Especial ubicada en un centro urbano de Cataluña, donde se trabaja para la integración sociolaboral de sus alumnos. Se trata de personas con dificultades cognitivas, sociales y emocionales con trastornos en el aprendizaje, que han sido excluidas del circuito escolar ordinario por no adaptarse a las necesidades aptitudinales que se demandan desde los colegios de educación ordinaria, y que fueron derivadas al Centro de Educación Especial. Las limitaciones de estos alumnos requieren una atención especial, es decir,

una orientación profesional, laboral y personal, a partir de planes especiales de ocupación, programas de inserción laboral y convenios de cooperación con las empresas, haciendo, además, un seguimiento personalizado para un buen desarrollo laboral y personal del alumno por parte del Centro. El Centro de Educación Especial intenta paliar las dificultades que el alumno encontró al experimentar barreras en su aprendizaje y en la formación en una Escuela Ordinaria.

En un inicio, el estudio se realizó con un total de 672 alumnos preadolescentes (de los 12 hasta los 14 años) y adolescentes (de los 15 hasta los 18 años), pero tuvimos que excluir un total de 142 sujetos por motivos de no cumplimiento del criterio de inclusión anteriormente mencionado. Además, 3 sujetos fueron excluidos de la muestra por ser “outliers” en los análisis estadísticos.

A continuación, mostramos una Tabla descriptiva del grupo de Educación Ordinaria en función de la edad y del sexo de los participantes.

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje del grupo de Educación Ordinaria en función de la edad y el sexo.

Edad	Mujeres		Hombres	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
16 años	100	42,55%	66	33%
17 años	57	24,26%	65	32,50%
18 años	78	33,19%	69	34,50%
Total	235	100%	200	100%

En la Tabla siguiente mostramos una descripción del grupo de Educación Especial en función de la edad y el sexo de los participantes de este grupo.

Tabla 4. Frecuencia y porcentaje del grupo de Educación Especial en función de la edad y el sexo.

Edad	Mujeres		Hombres	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
15 años	7	18,42%	14	25,93%
16 años	12	31,58%	15	27,78%
17 años	12	31,58%	13	24,07%
18 años	7	18,42%	12	22,22%
Total	38	100%	54	100%

4.3. Instrumento

El instrumento que hemos utilizado para realizar nuestra investigación es el IA-TP (Inventario de Adjetivos para la evaluación de los Trastornos de la Personalidad) de Tous, Pont y Muiños (2005). Se trata de un instrumento psicológico de autoinforme que consta de 9 escalas. Todas ellas evalúan y predicen una mayor predisposición o vulnerabilidad hacia nueve tipos de trastornos de la personalidad que se describen en el DSM-IV y que se asocian con los rasgos de personalidad normales. Éstas son:

Escala 1. Introversa- Esquizoide.

Escala 2. Inhibida- Evitativa.

Escala 3. Cooperativa- Dependiente.

Escala 4. Sociable- Histriónica.

Escala 5. Confiada- Narcisista.

Escala 6. Convincente- Antisocial.

Escala 7. Respetuosa- Compulsiva.

Escala 8. Sensible- Negativista.

Escala 9. Impulsiva – Límite.

Cada una de las 9 escalas se definen según el rasgo de personalidad normal y según el trastorno asociado a éste; ello se debe a la presuposición de un continuum entre la personalidad normal y el trastorno de personalidad planteado por Millon (1981), marco conceptual en que se basa el inventario. Estas escalas evalúan la intensidad, y la desproporción con que se manifiestan las autoevaluaciones, lo que nos proporciona información sobre el estado mental, emocional y comportamental de la persona que pretendemos evaluar.

El IA-TP fue elaborado por Tous, Pont y Muiños (2005) en base a los trabajos realizados previamente por Strack (1987), Lorr y Strack (1990), Tous y Andrés (1990) y Pont (1998). En consonancia con los supuestos de la teoría comprensiva de la personalidad de Millon (1969/1986), que propone un modelo monotético de la personalidad, Strack (1987) elaboró el PACL (“Personality Adjective Check List”), que posteriormente prosiguió junto con Lorr (Lorr y Strack, 1990). Se trataba de un inventario, formado por 153 ítems que evaluaba los trastornos de personalidad en población normal, y que muestra cinco factores unipolares de personalidad (Tous, Pont y Muiños, 2006), denominados: agresivo, concienzudo, inhibido, impulsivo y gregario.

Tous y Andrés (1990) realizaron la traducción del PACL a la lengua española. En base a esta traducción, Pont (1998) adaptó y baremó el PACL en población adolescente. Este trabajo aportó a la psicología en lengua española, un instrumento de evaluación de la personalidad que, aplicado a la población normal adolescente, permitiera una actuación preventiva respecto a la personalidad anormal, y por lo tanto, en salud mental. Éste último estudio sirvió de base para diseñar el IA-TP, (Inventario de Adjetivos para la Evaluación de los Trastornos de la Personalidad) (Tous, Pont, Muiños, 2005).

Los trabajos que se han realizado hasta el momento con este instrumento, a parte de los que constan en el manual del inventario (Tous, Pont y Muiños, 2005), han sido aplicados básicamente a población adolescente, excepto en el trabajo realizado por Bas (2005), en el que se estudió la personalidad premórbida de una muestra de población anciana; y el estudio de García-Cantalapiedra, Ruiz-Otazo, Gómez-Mena, Pérez-Ruiz, Ortega-García y López-Lucas (2006), que trabajaron con una muestra de pacientes psiquiátricos adultos. Los estudios que, por el momento, se han realizado con el inventario aplicado a población adolescente son “Proyecto de Evaluación de la Personalidad en una Escuela de Educación Especial” (Toro, 2004); “*Trastornos de Personalidad en Alumnos de Centros de Educación Especial*” (Tous, Pont Muiños y Toro, 2004); “*Self and Hetero- Assessment of Personality Disorders in Special Education Centre Pupils*” (Toro, Pont, Muiños y Tous, 2005), “*Psychometric Properties of Inventory of Adjectives for the assessment of Personality Disorders*” (Pont, Muiños, Toro y Tous, 2005) y, por último, “*Detección de patrones de personalidad con necesidades educativas especiales: Diversidad en el contexto educativo*” (Toro, García-Forero, Pont y Tous, 2007). Todos ellos se relacionan con el

objetivo de la presente tesis, puesto que fueron los trabajos que nos llevaron a plantear la relevancia y la necesidad de estudiar la población adolescente, y en concreto, el grupo de Educación Especial, mediante el IA-TP.

El IA-TP consta de 146 ítems-adjetivos diferentes, distribuidos en igual número en cada una de las escalas. Cada escala está formada por 19 adjetivos, de los que 14 son propios de la escala a la que pertenecen, y se denominan discriminantes; y 5 son compartidos con alguno de los adjetivos de las restantes escalas y se denominan comunes. Excepto en la Escala 9. Impulsiva, en la que los ítems comunes corresponden a adjetivos propios de las restantes escalas. La organización de los adjetivos en ítems propios y comunes viene dada por la presunción teórica del modelo de Millon (1983), en la que explica que los factores de la personalidad no son independientes, sino que se solapan entre sí, constituyendo una estructura jerárquica de los rasgos de la personalidad. En el Anexo 2 de nuestro trabajo encontramos la organización de los adjetivos propios y comunes en cada una de las escalas del inventario.

Las puntuaciones en una escala no pueden decidirse desde las puntuaciones brutas, obtenidas a partir del número de adjetivos señalados que corresponden a aquella escala, sino que se hace necesario transformar y tipificar tales puntuaciones; ya que dependen de la cantidad de adjetivos elegidos por cada sujeto. El diseño del IA-TP permite que los sujetos respondan a tantos adjetivos como consideren que describen su personalidad. De esta libre respuesta, en la cual cada adjetivo suma 1 punto en su escala pertinente, surge una varianza debida a la reactividad de la respuesta al listado, que es necesaria eliminar. Así pues, se calcula la denominada puntuación directa a partir de una ecuación de regresión lineal (Wilson y Hardgrave, 1995). Dado que esta puntuación

puede dar valores positivos y negativos, podemos transformarla a puntuaciones T, si lo deseamos, para poder trabajar sólo con datos positivos. De esta forma, cuando la puntuación T en una escala está entre $T = 40$ y $T = 60$, podemos decir que se encuentra dentro de la normalidad, puesto que la media es $x = 50$ y $ds = 10$.

Cada una de las escalas del IA-TP se evalúa por separado, pero es necesario tenerlas todas en cuenta para la interpretación del perfil o estructura de personalidad que describe el sujeto. En general, se puede determinar una tendencia más elevada en un tipo de personalidad u otro desde una puntuación estandarizada más elevada en su escala respecto las restantes. La descripción de cada una de las escalas la presentamos en el Capítulo 3 del presente trabajo.

Actualmente el IA-TP ofrece una doble versión para su administración, la versión manual y la versión informatizada. Su aplicación puede ser individual, como autoinforme (para la autoevaluación o la heteroevaluación); o bien colectiva, como autoinforme, en un grupo. La versión manual ha sido publicada por TEA Ediciones (2005) (Protocolo que encontramos en el Anexo 3, de hombres y de mujeres), mientras que la versión informatizada se hace especialmente aconsejable en aquellos casos en los que el administrador prevé que la persona a evaluar presenta necesidades específicas, sea por dificultades de lectura, visión, sensoriales, de atención y/o concentración. Los resultados que se obtienen en las dos versiones pueden ser comparados ya que se trata de la evaluación de la personalidad, cuestión que hemos tenido en cuenta a la hora de exponer los resultados del presente estudio.

El IA-TP evalúa la vulnerabilidad o predisposición del adolescente normal hacia trastornos de la personalidad, que encontramos en el Eje II del DSM-IV; con lo cual, la aplicación e interpretación del inventario favorece la prevención en salud mental de esta población. Además, el IA-TP nos permite conocer la personalidad premórbida de una persona, y por lo tanto, poder diferenciar entre los síntomas de un trastorno de personalidad (Eje II del DSM-IV) y los síntomas de un síndrome psicopatológico (Eje I del DSM-IV). De esta manera, se evita la confusión que existe cuando aparece la manifestación simultánea de trastornos de personalidad y síndromes, es decir, cuando existe comorbilidad entre ellos.

La aplicación que se le ha dado al IA-TP desde nuestro trabajo es la de evaluar la personalidad y clasificar a estudiantes adolescentes de Educación Ordinaria y Educación Especial, con el fin de estudiar el papel que juega la personalidad en cada grupo, y cómo tratarla para conseguir un óptimo desarrollo según las capacidades intelectuales, escolares, profesionales y sociales de estos alumnos.

4.4. Procedimiento

El IA-TP fue aplicado a toda la muestra de adolescentes de forma autoevaluada. El grupo de Educación Especial contestó el inventario en su versión informatizada; mientras que en el grupo de Educación Ordinaria, 391 sujetos pasaron la versión manual y 44 contestaron la versión informatizada. La decisión de aplicar a unos alumnos la versión manual del inventario fue tomada por motivos de tiempo y espacio; ya que esta versión permite obtener más muestra en menos tiempo, y no se necesita un espacio concreto para realizarlo. La versión informatizada implica más tiempo para el

evaluador, puesto que conlleva una explicación individualizada de las instrucciones; y un espacio concreto (un aula con ordenador). También exige más exclusividad para atender a las posibles preguntas o dudas del alumno que contesta el inventario. Como veremos en el apartado de Resultados, las dos versiones son comparables entre sí, puesto que la versión del IA-TP que se utilice (manual o informatizada) no influye en las respuestas de los alumnos.

La versión manual, cuya versión la encontramos en el Anexo 3 se aplicó de forma colectiva en el aula del colegio. Para ello, pedimos a los Centros que nos cedieran las clases durante las horas de tutoría, con lo cual no entorpecíamos el desarrollo normal del curso académico. En el aula, se entregaba al alumno una hoja de aplicación, que debía rellenar con sus datos personales y leer las instrucciones. Además, estas instrucciones también eran leídas en voz alta por el evaluador, que aclaraba las dudas en caso necesario. La consigna dada por el evaluador fue la siguiente:

“La lista de adjetivos que constituye este cuestionario es una lista de palabras que se utilizan habitualmente para describir las características de las personas. Lea cada palabra y decida si cree que le describe a usted en cuanto a su forma de ser. Si cree que la palabra es buen descriptor suyo marque X en la hoja de respuestas; no marque nada si cree que este adjetivo no le describe. Algunos adjetivos pueden parecerle muy similares, pero es importante que los lea todos y cada uno de ellos y escoja todos aquellos que mejor respondan a la pregunta ¿Cómo soy? Para contestar este cuestionario no tiene un tiempo limitado pero hágalo tan rápido como le sea cómodo y adecuado”.

En el dorso de esta hoja hay un glosario de todos los adjetivos del IA-TP, ordenados según el inventario, con dos o tres sinónimos y en algún caso con una breve explicación de su significado. Este glosario lo podemos encontrar en Anexo 4 La definición de cada adjetivo se recoge en un protocolo elaborado por Pont (2003). El glosario se realizó debido a que en aplicaciones experimentales del IA-TP, se observó que había algunos adjetivos en los que, en las edades aplicadas, tenían problemas de comprensión.

La administración manual tomó unos 30 minutos de tiempo aproximadamente, para todos los participantes de una misma aula. Cuando acababan de rellenar el inventario, se les recogió el mismo, y posteriormente se pasó por una lectora óptica para su posterior corrección. El análisis estadístico de los datos se realizó mediante un programa informático (SPSS 12.0).

En el caso de la versión informatizada, se pidió al centro que nos dejaran un aula con un ordenador. Los alumnos entraban individualmente, y se les pedía sus datos personales. El evaluador leía las siguientes instrucciones, que, además, estaban escritas en la pantalla para facilitar la comprensión:

“La lista de adjetivos que constituye este cuestionario es una lista de palabras que se utilizan habitualmente para describir las características de las personas. Lea cada palabra y decida si cree que le describe a usted en cuanto a su forma de ser.

Apriete “V” para verdadero

Apriete “F” para falso

Algunos adjetivos pueden parecerle muy similares, pero es importante que los lea todos y cada uno de ellos y escoja todos aquellos que mejor respondan a la pregunta ¿Cómo soy? Para contestar no tiene un tiempo limitado pero hágalo tan rápido como le sea cómodo y adecuado

Apriete la Barra Espaciadora para continuar.”

Una vez nos asegurábamos de que estas instrucciones eran entendidas por cada sujeto, éste ya podía empezar la prueba. Los adjetivos aparecían en la pantalla de uno en uno, y hasta que el sujeto no marcaba una de las dos opciones de respuesta (Verdadero/Falso), el adjetivo no desaparecía para pasar al siguiente. Cuando el sujeto no comprendía algún adjetivo, le podía preguntar al evaluador, y éste le leía su significado basándose en el mismo glosario que aparece en la versión manual (Pont, 2003).

La duración de cada aplicación osciló entre los 20 y 30 minutos aproximadamente, según los adjetivos que tenía que consultar con el evaluador. Cuando la prueba finalizaba, las respuestas quedaban registradas en el programa informático, para su posterior corrección, y análisis estadístico de los datos.

Durante todo nuestro trabajo pudimos observar que todos los participantes colaboraron de forma grata a la hora de contestar el inventario. Pudimos comprobar que la prueba no resultaba complicada para ninguno de los sujetos de la muestra, y por lo tanto únicamente usamos el protocolo realizado por Pont (2003) para aclarar el significado de algunos de los adjetivos con más problemas de comprensión.

4.5. Análisis de datos

En el apartado de Resultados presentamos por un lado, los estadísticos descriptivos de nuestra muestra de estudio, y por otro lado, los análisis estadísticos que hemos realizado. Los estadísticos descriptivos son presentados en puntuaciones directas, extraídas a partir del análisis de regresión lineal realizado para corregir el inventario, anteriormente mencionado. Los análisis estadísticos los hemos agrupado en cuatro puntos, según responden a los objetivos propuestos en la presente tesis. Todos los análisis estadísticos se han realizado mediante el programa SPSS 12.0.

El primer análisis consiste en comparación entre la versión manual versus la versión informatizada del inventario, mediante la Prueba t de comparación de medias. Las tablas correspondientes a la Prueba de Levene las podemos encontrar en el Anexo 5, puesto que tuvimos en cuenta la igualdad de varianzas para realizar la comparación. El objetivo de este análisis consiste en saber si ambos métodos son comparables entre sí, con lo cual no lo realizamos separadamente según el sexo, y usamos un muestreo de conveniencia.

A continuación realizamos una comparación entre los dos grupos de la muestra, (grupo Educación Ordinaria versus grupo Educación Especial), en ambos sexos, mediante un MANOVA. Este análisis lo hicimos con los sujetos mayores de 15 años, para que no existieran diferencias debidas a la edad según el grupo. Utilizamos un MANOVA porque evitamos el problema de realizar numerosas comparaciones independientes sobre la misma muestra y podíamos observar posibles interacciones

entre las variables. El objetivo de este análisis es ver cómo difieren ambos grupos en personalidad y a qué son debidas estas diferencias.

Seguidamente hacemos un análisis de regresión logística con toda la muestra de participantes. Utilizamos toda la muestra de sujetos, incluyendo los sujetos de 15 años del grupo de Educación Especial, porque al extraer estos sujetos, los resultados eran muy parecidos a los obtenidos con la muestra entera, y de esta forma obteníamos un tamaño mayor de la muestra (Toro, García-Forero, Pont y Tous, 2007). La mitad de la muestra total fue seleccionada al azar para utilizarse como muestra de validación cruzada; mientras que el resto de la muestra se utilizó para el ajuste de la regresión logística. El objetivo de este análisis es comprobar si el instrumento utilizado es capaz de clasificar correctamente los alumnos de la muestra de estudio, así como predecir en qué grupo de escolarización (ordinaria o especial) se encuentra cada sujeto. Asimismo, queremos encontrar un perfil de referencia prototípico de personalidad en los alumnos con necesidades educativas especiales. La muestra que utilizamos cumplía con los supuestos estadísticos necesarios para realizar el análisis, éstos son: que la p (probabilidad) esté relacionada linealmente con la variable x , y que las observaciones sean independientes (Hosmer y Lemeshow, 1989). La decisión del punto de corte la tomamos a partir de una curva COR (curva característica operativa del receptor) (Arnau, 1982); y nos será útil para predecir la pertenencia de cada sujeto a cada uno de los grupos de clasificación (grupo de Educación Especial o bien grupo de Educación Ordinaria). En este mismo apartado hacemos un análisis cualitativo del perfil de dos de los grupos obtenidos mediante el análisis de regresión logística, dada la importancia de los resultados alcanzados mediante el anterior análisis estadístico. En este análisis no separamos los resultados según el sexo, puesto que nos interesa dar un solo perfil de

referencia, y no un perfil según el sexo. De todas formas, es una información que podría ser interesante, y por lo tanto podría ser una línea para investigaciones futuras

Por último, hacemos un análisis de conglomerados con todos los alumnos del Grupo de Educación Especial de nuestra muestra, para mujeres y para hombres de forma separada. El objetivo de este análisis es estudiar de forma más específica el grupo de alumnos de educación especial de la muestra de nuestro trabajo, con el fin de dar una orientación psicopedagógica adecuada a las necesidades determinadas de cada uno de ellos.

5. Resultados

En este apartado presentamos los resultados obtenidos a partir de los análisis expuestos en apartado de Método. En primer lugar mostramos los estadísticos descriptivos de las puntuaciones del IA-TP de los dos grupos de la muestra estudiada (Educación Ordinaria y Educación Especial), para mujeres y hombres adolescentes. El siguiente punto corresponde a la comparación entre la versión manual y la versión informatizada del inventario. A continuación, presentaremos los resultados de la comparación entre los alumnos del Grupo de Educación Ordinaria y los alumnos del Grupo de Educación Especial. Seguidamente mostramos los resultados obtenidos de la clasificación y predicción de los alumnos en cada uno de los grupos de estudio, y el análisis cualitativo de dos de los grupos obtenidos. Finalmente, presentamos un estudio descriptivo del Grupo de Educación Especial, realizado mediante el análisis de conglomerados (cluster).

5.1. Estadísticos descriptivos

Mediante el análisis descriptivo de los datos obtenidos podemos observar la distribución de las variables en cada una de las submuestras, así como corregir los posibles errores en la codificación de las mismas, en el caso que existieran. De cada escala del IA-TP mostramos la media (el valor promedio), la desviación típica y el valor

mínimo y máximo de las puntuaciones directas obtenidas, para evaluar su grado de dispersión. Estas puntuaciones (directas) pueden tener valores positivos y negativos debido a la regresión lineal que se aplica para corregir la reactividad de las respuestas al listado de adjetivos. En el Anexo 6 encontramos la sintaxis con la que hemos realizado la conversión de puntuaciones brutas a puntuaciones directas, mediante el análisis de regresión lineal anteriormente mencionado. También encontramos la conversión de las puntuaciones directas en puntuaciones Z y T.

La siguiente tabla muestra los estadísticos descriptivos generales del grupo de Escuela Ordinaria de la muestra de mujeres y los resultados de la aplicación de la prueba de Kolmogorov-Smirnov (Tabla 5). Como podemos apreciar, usando un nivel nominal $\alpha=0.01$ cada escala sigue una distribución normal.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de las variables para las Mujeres del Grupo Educación Ordinaria y Prueba de Kolmogorov- smirnov

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.	Z K.-smirnov	Significación
P. Introversa	235	-5,67	5,41	-0,79	2,41	0.555	0.918
P. Inhibida	235	-8,32	6,10	-1,39	2,39	0.780	0.577
P. Cooperativa	235	-10,26	5,31	-0,77	2,89	0.666	0.767
P. Sociable	235	-8,00	4,34	-0,88	2,62	0.983	0.289
P. Confiada	235	-6,31	6,07	-1,00	2,42	1.165	0.133
P. Convincente	235	-9,58	8,21	-1,35	2,99	0.921	0.364
P. Respetuosa	235	-10,78	6,52	-0,92	3,53	1.115	0.166
P. Sensible	235	-6,50	4,82	-1,71	2,15	0.586	0.883
P. Impulsiva	235	-7,44	4,41	-1,18	2,01	0.636	0.813

P= Personalidad; N= número de sujetos; Desv. Típ.= Desviación Típica.

A continuación mostramos los estadísticos descriptivos generales de los hombres del Grupo de Educación Ordinaria y los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Como podemos comprobar, todas las escalas siguen la distribución normal en este grupo, teniendo en cuenta un nivel nominal $\alpha=0.01$.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de las variables para los Hombres del Grupo Educación Ordinaria y Prueba de Kolmogorov- smirnov

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.	Z K.-smirnov	Significación
P. Introversa	200	-8,25	8,88	-0,76	3,04	1.393	0.041
P. Inhibida	200	-7,66	5,54	-1,17	2,30	1.224	0.100
P. Cooperativa	200	-6,90	6,75	-1,05	2,50	0.531	0.940
P. Sociable	200	-8,87	5,34	-0,97	2,71	1.069	0.203
P. Confiada	200	-8,29	4,71	-1,30	2,42	0.687	0.733
P. Convincente	200	-8,12	5,07	-1,31	2,75	0.754	0.620
P. Respetuosa	200	-12,30	6,37	-1,26	3,34	0.686	0.734
P. Sensible	200	-6,02	5,98	-1,22	2,04	0.942	0.337
P. Impulsiva	200	-5,76	4,23	-1,08	2,06	0.556	0.917

P= Personalidad; N= número de sujetos; Desv. Típ.= Desviación Típica.

Seguidamente, presentamos los estadísticos generales del grupo de Escuela Especial, para las mujeres y los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov en este subgrupo. Usando un nivel nominal $\alpha=0.01$, todas las escalas siguen la distribución normal.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de las variables para las Mujeres del Grupo Educación Especial y Prueba de Kolmogorov- smirnov

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.	Z K.-smirnov	Significación
P. Introversa	38	-5,42	3,69	-0,61	2,01	0.495	0.967
P. Inhibida	38	-7,43	0,63	-3,36	1,99	0.520	0.950
P. Cooperativa	38	-6,07	4,35	1,26	2,02	0.683	0.740
P. Sociable	38	-3,95	2,91	0,17	1,80	0.713	0.690
P. Confiada	38	-3,94	3,58	-0,61	1,79	0.509	0.958
P. Convincente	38	-8,08	3,95	-3,32	2,80	0.868	0.438
P. Respetuosa	38	-5,61	4,50	0,01	2,81	0.653	0.788
P. Sensible	38	-7,52	-0,23	-3,41	1,54	0.353	1.00
P. Impulsiva	38	-5,29	2,97	-1,58	1,99	0.748	0.630

P= Personalidad; N= número de sujetos; Desv. Típ.= Desviación Típica.

Por último, en la siguiente tabla presentamos los estadísticos descriptivos generales de los Hombres del Grupo de Educación Especial y los resultados de la aplicación de la prueba de Kolmogorov-Smirnov en este subgrupo. Como podemos apreciar usando un nivel nominal $\alpha=0.01$, todas las escalas siguen una distribución normal.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos de las variables para los Hombres del Grupo Educación Especial y Prueba de Kolmogorov- smirnov

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.	Z K.-smirnov	Significación
P. Introversa	54	-4,59	6,59	-0,19	2,83	0.746	0.634
P. Inhibida	54	-7,85	3,34	-2,28	2,25	0.408	0.996
P. Cooperativa	54	-5,75	4,48	-0,21	2,21	0.751	0.626
P. Sociable	54	-6,20	2,92	-0,40	2,20	0.812	0.524
P. Confiada	54	-8,97	3,68	-1,80	2,28	0.690	0.729
P. Convincente	54	-8,73	0,93	-3,18	2,24	0.756	0.617
P. Respetuosa	54	-10,16	5,59	-0,20	3,70	0.888	0.410
P. Sensible	54	-5,60	2,55	-1,89	1,85	0.505	0.960
P. Impulsiva	54	-5,39	4,28	-1,75	2,15	0.845	0.473

P= Personalidad; N= número de sujetos; Desv. Típ.= Desviación Típica.

5.2. Comparación del IA-TP entre su versión manual vs informatizada.

Para la comparación entre los dos métodos de aplicación del IA-TP en el presente estudio, realizamos una Prueba t de comparación de medias independientes. Para la obtención de los datos se siguió el mismo sistema de cálculo de la regresión en uno y otro método (Ver Anexo 6).

Para ello, escogimos los 44 sujetos (22 hombres y 22 mujeres) pertenecientes al Grupo de Educación Ordinaria de nuestra muestra, que habían realizado el inventario en

su versión informatizada. Del resto de sujetos de este grupo, escogimos aleatoriamente 44 sujetos (22 hombres y 22 mujeres), que habían realizado el inventario en su versión manual, mediante un muestreo de conveniencia. La siguiente tabla muestra los resultados del análisis.

Tabla 9. Prueba t de Comparación de medias entre el grupo de Versión manual vs Versión informatizada.

	t	Grados de libertad	Significación. (bilateral)
P. Introversa	-1,263	86	0,210
P. Inhibida	-1,584	86	0,117
P. Cooperativa	0,786	86	0,434
P. Sociable	1,543	86	0,126
P. Confiada	-0,128	86	0,899
P. Convincente	-1,220	86	0,226
P. Respetuosa	1,378	86	0,172
P. Sensible	-1,937	86	0,056
P. Impulsiva	0,609	86	0,544

P= Personalidad

Se utilizó la corrección de Bonferroni para comparaciones múltiples, por lo que en cada comparación se utiliza un $\alpha=0.005$. Comprobamos que no existen diferencias significativas en ninguna de las escalas, puesto que en todas las escalas la significación es $p>0.005$, con lo cual podemos asegurar que los métodos son comparables entre sí en todas ellas (Ver Tabla 9).

5.3. Diferencias entre el Grupo de Educación Especial y el Grupo de Educación Ordinaria

Para poder analizar las diferencias en las escalas del IA-TP entre los grupos de escuelas de Educación Ordinaria y Educación Especial, utilizamos un MANOVA con las puntuaciones directas, tomando las escalas como variables dependientes y el grupo como variable independiente, tanto para mujeres como para hombres. Los requisitos de los supuestos del MANOVA se cumplían en ambos sexos, y para obtener los datos se siguió el mismo sistema de cálculo de la regresión en ambos grupos (Ver Anexo 6).

Para este análisis se excluyeron los sujetos de 15 años recogidos en la muestra del grupo de Educación Especial, para que de este modo no existieran diferencias significativas en las edades a la hora de comparar los dos grupos. El total de la muestra del análisis fue de 506 sujetos. El total de mujeres fue de 266 (235 de Educación Ordinaria y 31 de Educación Especial); mientras que el grupo de hombres constaba de 240 (200 de Educación Ordinaria y 40 de Educación Especial). Todos ellos, como ya hemos indicado, de entre 16 y 18 años. Por lo tanto, los estadísticos descriptivos específicos, correspondientes a las mujeres y los hombres mayores de 15 años del Grupo de Educación Especial los encontramos en el Anexo 7 del presente trabajo.

Todos los resultados que obtenemos de este análisis los encontramos en el Anexo 8. A continuación mostramos el resumen de los resultados obtenidos para las mujeres (Tabla 10). Los datos estadísticamente significativos los señalamos con letra negrita.

Tabla 10. MANOVA entre el grupo Educación Ordinaria y el grupo de Educación Especial. Mujeres

Fuente	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	Grados de libertad	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
problema	P. Introversa	1,564	1	1,564	0,277	0,599	0,001
	P. Inhibida	111,133	1	111,133	20,277	0,001	0,071
	P. Cooperativa	107,701	1	107,701	13,693	0,001	0,049
	P. Sociable	38,421	1	38,421	5,927	0,016	0,022
	P. Confiada	0,472	1	0,472	0,086	0,770	0,000
	P. Convincente	95,228	1	95,228	10,794	0,001	0,039
	P. Respetuosa	21,341	1	21,341	1,802	0,181	0,007
	P. Sensible	84,844	1	84,844	19,382	0,001	0,068
	P. Impulsiva	6,842	1	6,842	1,721	0,191	0,006
Error	P. Introversa	1492,950	264	5,655			
	P. Inhibida	1446,931	264	5,481			
	P. Cooperativa	2076,498	264	7,866			
	P. Sociable	1711,213	264	6,482			
	P. Confiada	1450,540	264	5,494			
	P. Convincente	2329,139	264	8,822			
	P. Respetuosa	3126,871	264	11,844			
	P. Sensible	1155,624	264	4,377			
	P. Impulsiva	1049,372	264	3,975			

P= Personalidad

Comprobamos que en las mujeres, existen diferencias significativas entre ambos grupos en las escalas Inhibida ($p= 0.001$), Cooperativa ($p= 0.001$), Sociable ($p= 0.016$), Convincente ($p= 0.001$) y Sensible ($p= 0.001$) (Ver Tabla 10). Así pues, mediante los estadísticos descriptivos podemos observar que las mujeres del grupo de Educación Ordinaria puntúan significativamente más alto en las escalas: Inhibida ($M= -1.39$ vs $M= -3.41$), Convincente ($M= -1.35$ vs $M= -3.21$) y Sensible ($M= -1.71$ vs $M= -3.47$); y las mujeres de Educación Especial puntúan significativamente más alto que las mujeres del grupo de Educación Ordinaria en las escalas Cooperativa ($M= 1.22$ vs $M= -0.77$) y

Sociable (M= 0.30 vs M= -0.88). Las escalas en las que no existen diferencias significativas entre ambos grupos son la Introversida (p= 0,599), Confiada (p= 0, 770), Respetuosa (p= 0,181) e Impulsiva (p= 0,191) (Ver Tabla 10).

A continuación presentamos un gráfico en el cual apreciamos, de forma visual, las diferencias en puntuaciones directas entre las mujeres de ambos grupos en las escalas del IA-TP que hemos mencionado.

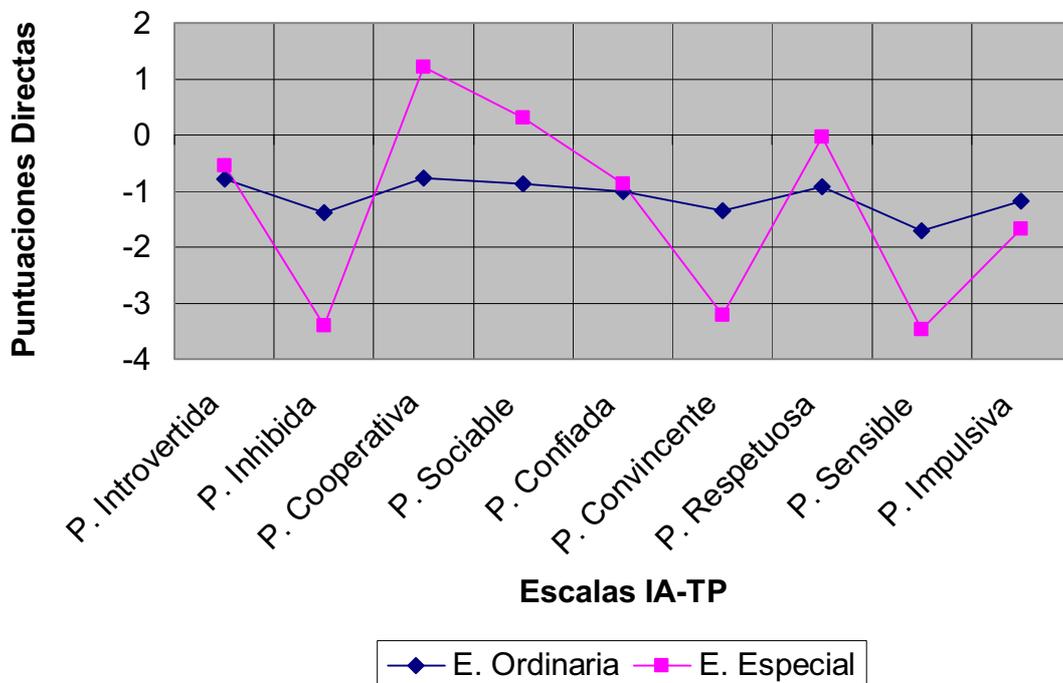


Figura 1. Perfil de personalidad medio mediante el IA-TP (puntuaciones directas) de las Mujeres de Educación Ordinaria y Educación Especial

A continuación presentamos la tabla que corresponde al resumen de los resultados obtenidos mediante la MANOVA entre los hombres del Grupo de Educación

Ordinaria y el Grupo de Educación Especial. Los resultados estadísticamente significativos los señalamos con letra negrita.

Tabla 11. MANOVA entre el grupo Educación Ordinaria y el grupo de Educación Especial. Hombres

Fuente	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	Grados de libertad	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
problema	P. Introversa	3,821	1	3,821	0,437	0,509	0,002
	P. Inhibida	51,620	1	51,620	10,063	0,002	0,041
	P. Cooperativa	26,091	1	26,091	4,511	0,035	0,019
	P. Sociable	14,139	1	14,139	2,049	0,154	0,009
	P. Confiada	2,587	1	2,587	0,468	0,495	0,002
	P. Convincente	115,230	1	115,230	16,104	0,001	0,063
	P. Respetuosa	61,221	1	61,221	5,541	0,019	0,023
	P. Sensible	25,038	1	25,038	6,268	0,013	0,026
	P. Impulsiva	31,627	1	31,627	7,561	0,006	0,031
Error	P. Introversa	2082,700	238	8,751			
	P. Inhibida	1220,840	238	5,130			
	P. Cooperativa	1376,561	238	5,784			
	P. Sociable	1642,175	238	6,900			
	P. Confiada	1316,142	238	5,530			
	P. Convincente	1703,027	238	7,156			
	P. Respetuosa	2629,836	238	11,050			
	P. Sensible	950,701	238	3,995			
	P. Impulsiva	995,489	238	4,183			

P= Personalidad

En el caso de los hombres, comprobamos que existen diferencias significativas entre ambos grupos en la escala Inhibida ($p= 0,002$), Cooperativa ($p= 0,035$), Convincente ($p= 0,001$), Respetuosa ($p= 0,019$), Sensible ($p= 0,013$) e Impulsiva ($p= 0,006$). De esta forma, vemos que los hombres del Grupo de Educación Ordinaria puntúan significativamente más alto que los hombres del grupo de Educación Especial en las escalas: Inhibida ($M= -1.17$ vs $M= -2.42$), Convincente ($M= -1.31$ vs -3.17),

Sensible ($M= -1.22$ vs $M= -2.08$) e Impulsiva ($M= -1.08$ vs -2.05); y los hombres del Grupo de Educación Especial puntúan significativamente más alto que los hombres del Grupo de Educación Ordinaria en las escalas Cooperativa ($M= -0.17$ vs $M= -1.05$) y Respetuosa ($M= 0.09$ vs $M= -1.26$). Las escalas donde no había diferencias significativas entre ambos grupos fueron la escala Introversiva ($p= 0,509$), Sociable ($p= 0,154$) y Confiada ($p= 0,495$) (Ver Tabla 11).

En el gráfico siguiente mostramos las diferencias en puntuaciones directas entre los hombres de ambos grupos (Educación Ordinaria y Educación Especial) en las escalas del IA-TP.

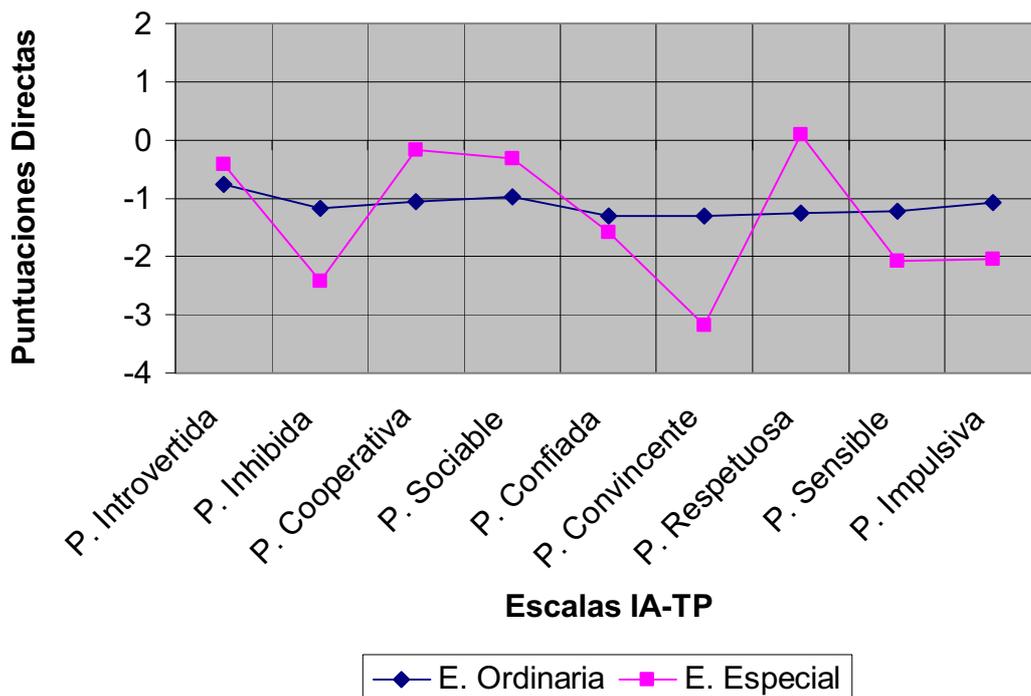


Figura 2. Perfil de personalidad medio mediante el IA-TP (puntuaciones directas) de los Hombres de Educación Ordinaria y Educación Especial

5.4. Clasificación y Predicción de los sujetos según el IA-TP

Para discriminar, clasificar y predecir los sujetos de ambos grupos, realizamos un análisis de regresión logística con 264 sujetos (118 mujeres y 100 hombres de Educación Ordinaria; 19 mujeres y 27 hombres de Educación Especial) mediante un muestreo de conveniencia con el total de los sujetos. El resto de la muestra, es decir 263 sujetos (117 mujeres y 100 hombres de Educación Ordinaria; 19 mujeres y 27 hombres de Educación Especial), fueron seleccionados para utilizarse como muestra de validación cruzada del análisis. El objetivo de este análisis es el de predecir la variable criterio o dependiente, que en nuestro caso corresponde al grupo al que pertenecen los participantes (Escuela Ordinaria o bien Escuela de Educación Especial); a partir de las variables independientes, que fueron las puntuaciones directas de las escalas del IA-TP. De esta forma, la pertenencia a cada grupo se explicaría por las características de personalidad de cada alumno adolescente. De esta forma, a partir de este valor dicotómico (Grupo Educación Especial o bien Grupo de Educación Ordinaria) y de las puntuaciones directas del IA-TP de cada sujeto, el procedimiento de la regresión logística es capaz de predecir la estimación de la probabilidad de que el sujeto pertenezca a la Escuela de Educación Especial o no (y si es que no, implicaría por defecto, pertenecer al Grupo de Educación Ordinaria).

Los resultados obtenidos del análisis de Regresión logística de nuestro trabajo se presentan en la tabla siguiente. Los resultados estadísticamente significativos los señalamos con letra negrita. El modelo de regresión resultante tiene un buen ajuste a los datos ($\chi^2_8 = 9,62$; $p = 0.29$).

Tabla 12. Resultados del ajuste del análisis de la regresión logística.

	B	E.T.	Wald	gl	Significación	Exp(B)
P. Introversa	-0,107	0,084	1,635	1	0,201	0,899
P. Inhibida	-0,567	0,090	39,836	1	0,001	0,567
P. Cooperativa	-0,106	0,081	1,729	1	0,189	0,899
P. Sociable	0,041	0,085	0,235	1	0,628	1,042
P. Confiada	-0,290	0,084	11,813	1	0,001	0,748
P. Convincente	-0,533	0,081	42,743	1	0,001	0,587
P. Respetuosa	-0,240	0,071	11,303	1	0,001	0,786
P. Sensible	-0,263	0,095	7,716	1	0,005	0,769
P. Impulsiva	-0,161	0,091	3,138	1	0,076	0,851
Constante	-5,263	0,691	57,982	1	0,001	0,005

Nota: B son los coeficientes estimados, medidas en el cambio de probabilidades. Estos están expresados en logaritmos, y se transformarán en antilogaritmos para estudiar más fácilmente su efecto sobre la probabilidad; y vienen dados por el mismo análisis de regresión. E.T. corresponde al error típico. El estadístico de Wald (1950) nos proporciona la significación estadística para cada uno de los coeficientes estimados, y de esta forma poder contrastar la hipótesis de que un coeficiente sea diferente de cero. El Exp(B) nos informa de la probabilidad en que cambia la proporción del grupo positivo (Educación Especial) respecto el negativo (Educación Ordinaria) a medida que cambia la puntuación directa; y en nuestro caso, cuanto mayor sea la puntuación directa de las escalas, encontramos menor proporción de sujetos de Educación Especial, y viceversa. Por último, la constante se trata del valor de la predicción en ausencia de predictores.

Como podemos apreciar en la tabla anterior, las escalas significativas, es decir, aquellas cuyo coeficiente de regresión es significativo, contribuyen a la predicción del grupo de pertenencia al grupo de Educación Especial, y son mencionadas por orden de relevancia: Personalidad Inhibida ($p=0.001$) ($\text{Exp}(B)=0.567$); Personalidad Convincente ($p=0.001$) ($\text{Exp}(B)=0.587$); Personalidad Confiada ($p=0.001$) ($\text{Exp}(B)=0.748$); Personalidad Sensible ($p=0.005$) ($\text{Exp}(B)=0.769$); Personalidad Respetuosa ($p=0.001$) ($\text{Exp}(B)=0.786$); y por último, la Personalidad Impulsiva ($p=0.076$) ($\text{Exp}(B)=0.851$), que también tendremos en cuenta porque se acerca a la significación permitida, y al

aumentar el tamaño de la muestra sería significativo; además de ser una escala importante a destacar, dado su significado teórico. Creemos que la información que nos da la escala Impulsiva puede ser interesante en la discusión de los resultados.

De los resultados del ajuste de la regresión logística obtenemos una probabilidad de pertenencia (“p”), y buscamos un punto de corte en esta probabilidad a partir de una curva COR (curva característica operativa del receptor) (Arnau, 1982), que nos permita tener un criterio de decisión a partir del cual predecir el grupo de cada sujeto. Ésta señala el punto en el que se maximiza la clasificación, es decir, donde nos permite tener el mayor grado de sensibilidad (probabilidad de clasificar correctamente a un sujeto cuyo estado real es positivo) y de especificidad (probabilidad de clasificar correctamente a un sujeto cuyo estado real es definido como negativo) a la vez. Las curvas COR tienen su origen en la Teoría de Detección de señales, desarrollada en el ámbito de la neuropsicofísica. Esta teoría ofrece un sistema de análisis que permite determinar el grado en que un sujeto es capaz de ejecutar observaciones correctas independientemente del criterio de decisión del sujeto prescindiendo del concepto de umbral de percepción.

Dependiendo del punto de corte que decidamos, la probabilidad nos acercará a uno de los dos grupos de estudio, y por lo tanto, predecirá a cuál de los grupos pertenece el sujeto. En nuestro estudio, la elección del punto de corte estuvo basada en la probabilidad de clasificación óptima. Se corresponde con el punto en el que se cruza la diagonal izquierda del gráfico con la curva COR. Como podemos comprobar en el siguiente gráfico, es $p=0.20$ (p =probabilidad). Para consultar los valores de sensibilidad y especificidad según los diferentes puntos de corte, el lector puede acudir a la Tabla

10A del Anexo 9. Podemos observar la curva COR y el punto de corte escogido en el siguiente gráfico:

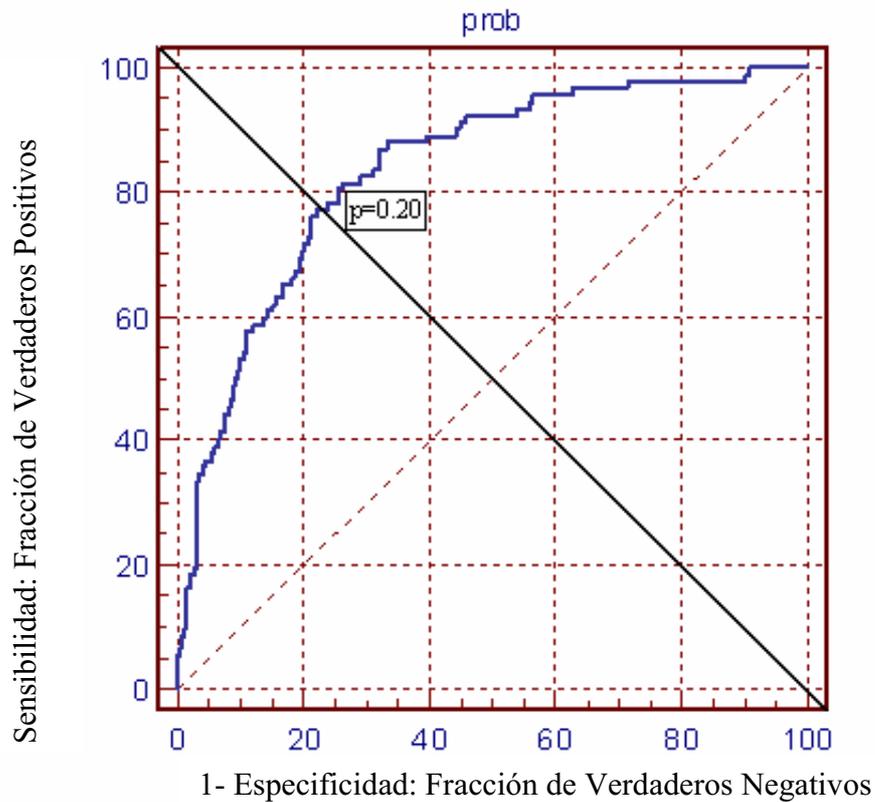


Figura 3. Curva COR de la muestra de ajuste de la regresión logística. La ubicación del punto de corte escogido ($p=0,20$) está señalado en el recuadro del interior del gráfico.

El área bajo la curva es del 83.6%, siendo esta área significativa ($p<0.001$). El error típico de la curva es 0.022 y el intervalo de confianza al 95% del área bajo la curva está entre 0.79 y 0.88. Este resultado permite concluir que la clasificación que puede hacerse con la regresión logística a partir de estos resultados puede calificarse de grande según los criterios de Dolan y Doyle (2000).

Una vez decidido el punto de corte, es decir, la puntuación que usamos de criterio para determinar la pertenencia al grupo predicho (Educación Especial); usamos el grupo de validación cruzada para clasificar la muestra en los dos grupos.

A continuación mostramos en la Tabla 13 el número de sujetos y el porcentaje de sujetos de la muestra de validación cruzada clasificados correctamente a partir del valor de corte de la regresión logística, anteriormente mencionado.

Tabla 13. Clasificación de los sujetos en la muestra de validación cruzada.

		Pronosticado		Porcentaje correcto
		Grupo		
Grupo		E. Ordinaria	E. Especial	
Observado	E. Ordinaria	171	47	78,6%
	E. Especial	11	35	76,1%
Porcentaje global				78,2%

Nota: Observamos que con un punto de corte $p=0,20$, la sensibilidad es del 76,1%, la especificidad del 78,6%; mientras que el porcentaje global de aciertos es del 78,2%.

La tabla anterior nos indica que, mediante el IA-TP seríamos capaces de clasificar de forma correcta el 78,2% del total de los casos que estudiamos, y por lo tanto, equivocarnos en el 21,8% del total de los casos; lo que significaría que deberíamos evaluar y estudiar con más detenimiento los casos mal clasificados, estos son el 21,4% que corresponden a Falsos Positivos y el 23,9% que son Falsos Negativos. Mediante este análisis, podríamos predecir correctamente, pues, el 78,6% de los sujetos de Educación Ordinaria y el 76,2% de los sujetos de Educación Especial.

De esta manera, los sujetos que quedan por debajo del valor de corte ($p < 0.20$) son los Negativos, en el caso de aquellos que pertenecen a Educación Ordinaria y se clasifican en dicho grupo, o bien los Falsos Negativos, aquéllos que realmente pertenecen a Educación Especial pero son clasificados en el grupo de Educación Ordinaria. Los sujetos que quedan por encima del valor de corte ($p > 0.20$) corresponden a los Positivos, los que pertenecen a Educación Especial y se clasifican como tales; y los Falsos Positivos, los alumnos de Educación Ordinaria clasificados como Educación Especial.

Con la elección del punto de corte podemos generalizar los resultados más allá de los obtenidos en nuestro estudio. Así pues, cualquier sujeto que conteste el inventario posteriormente a nuestro estudio, podremos ubicarlo en uno de los dos grupos de clasificación (Educación Especial o bien Educación Ordinaria); a partir de la fórmula de la regresión logística que presentamos a continuación, según su probabilidad de pertenencia (P) sea mayor o menor que 0.20.

$$P = \frac{1}{1 + e^{-(\beta_0 + \beta_1 \cdot x_1 + \dots + \beta_n \cdot x_n)}} ;$$

$$P = \frac{1}{1 + e^{-(-5.263 - 0.107 \cdot dif\ 1 - 0.567 \cdot dif\ 2 - 0.106 \cdot dif\ 3 + 0.041 \cdot dif\ 4 - 0.290 \cdot dif\ 5 - 0.533 \cdot dif\ 6 - 0.240 \cdot dif\ 7 - 0.263 \cdot dif\ 8 - 0.161 \cdot dif\ 9)}}$$

Los resultados de la clasificación de los sujetos de nuestro estudio los vemos representados en la siguiente imagen (Gráfico 4):

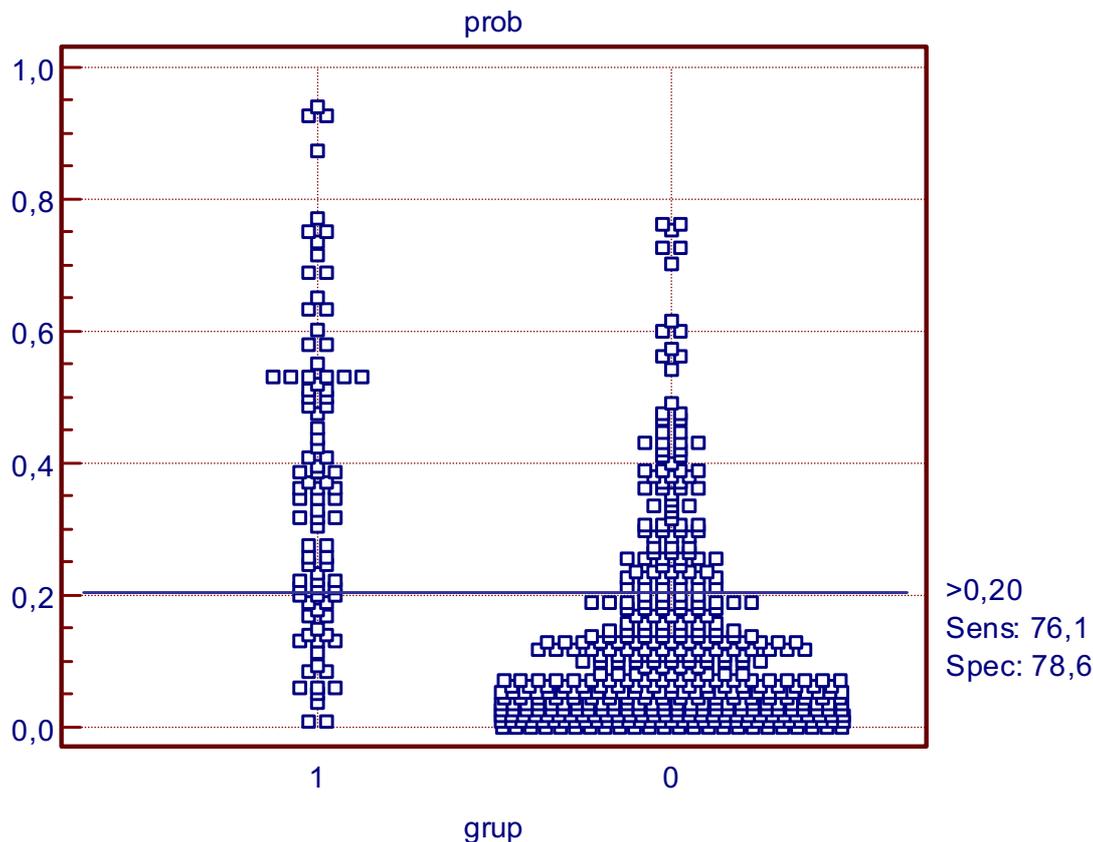


Figura 4. Clasificación de los sujetos de la muestra de validación cruzada. En este gráfico podemos observar cómo se distribuyen los sujetos de ambos grupos en función de la “p” que hayan obtenido. El valor de corte ($p=0.20$), representado por la línea horizontal, nos indica la clasificación que obtenemos a partir del análisis de regresión logística. De la línea hacia abajo quedan representados los sujetos que el análisis clasifica en el grupo de Educación Ordinaria, mientras que los sujetos clasificados en el grupo de Educación Especial son los que se encuentran a partir de la línea horizontal hacia arriba en el gráfico. Los sujetos del grupo 1 (Educación Especial) que quedan por debajo del valor de corte corresponderían a los Falsos Negativos, mientras que los sujetos del grupo 0 (Educación Ordinaria) que están por encima del valor de corte son los que denominamos Falsos Positivos.

Una vez detectados en nuestra muestra cada una de las 4 clasificaciones que nos aporta el análisis de la regresión logística, el paso siguiente sería estudiar con detenimiento cada uno de los grupos y saber dónde difieren unos de otros. En el Anexo

10 encontramos los estadísticos descriptivos, en puntuaciones directas, de cada uno de los grupos en función de la clasificación realizada mediante la regresión logística de la muestra de validación cruzada. Los 4 grupos estudiados son los Verdaderos Positivos, los Verdaderos Negativos, los Falsos Positivos y los Falsos Negativos.

Finalmente, exponemos el gráfico que muestra las medias de cada uno de los grupos mencionados y que resume los resultados anteriores.

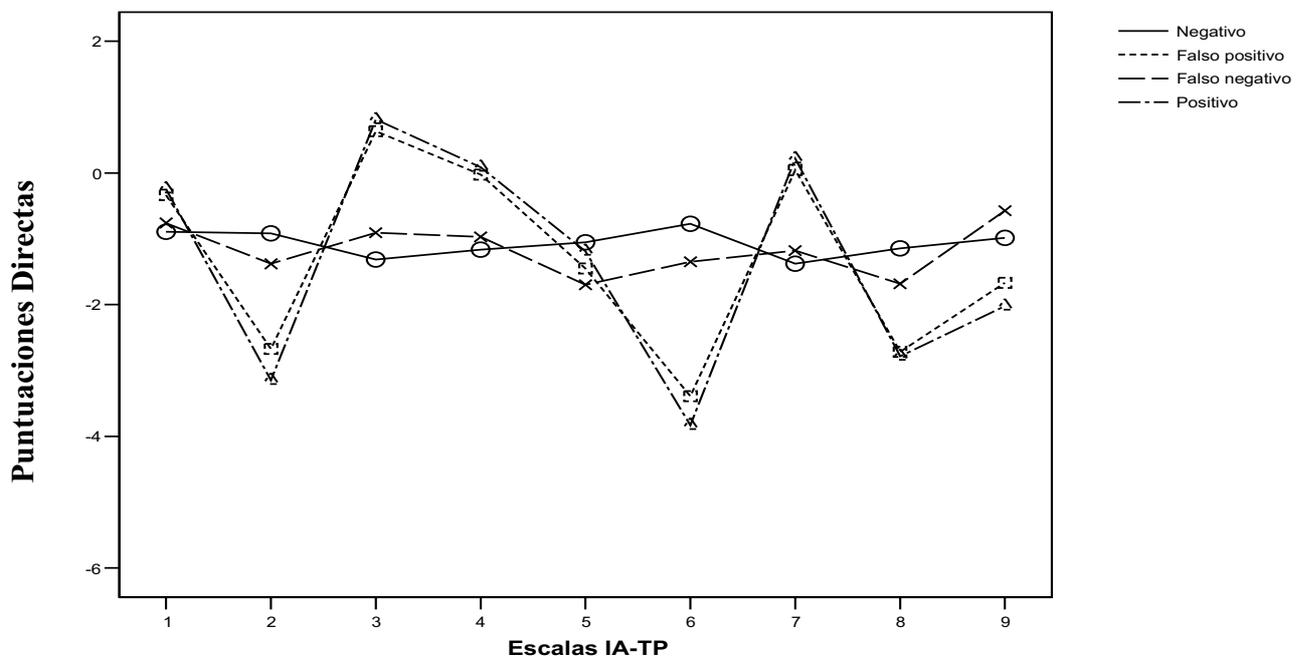


Figura 5. Perfiles correspondientes a los valores promedios de las puntuaciones de los grupos obtenidos de la regresión logística: Positivos, Negativos, Falsos Positivos y Falsos Negativos.

Nótese la gran semejanza que existe entre el grupo de positivos y falsos positivos; y que, por otro lado, no vemos entre el grupo de negativos y falsos negativos. Este parecido llama la atención, ya que aunque negativos y falsos negativos tienen

perfiles similares y atenuados, el parecido no es tan grande como en los perfiles de positivos y falsos positivos. Esta similitud será objeto de discusión a continuación.

5.4.1. Estudio de comparación de los perfiles de personalidad: falsos positivos vs positivos y negativos

Como ya mencionamos, el error de la clasificación del análisis de regresión logística realizado nos llamó la atención por el parecido entre el perfil de los sujetos positivos y los falsos positivos; es decir, los alumnos que cursan sus estudios en una Escuela de Educación Especial y son clasificados como tales, y los que estudian en una Escuela de Educación Ordinaria pero el análisis los clasificó erróneamente en el grupo de Educación Especial.

A partir de aquí, es interesante saber cómo cambia el perfil de los sujetos falsos positivos si desglosamos este grupo; es decir, iremos viendo los perfiles (expresados en puntuaciones directas) de cada franja del grupo de falsos positivos en función de la probabilidad obtenida a partir de la regresión logística; y veremos si estos perfiles son diferentes entre ellos y cómo difieren respecto al grupo de positivos y al de negativos.

A continuación mostramos los gráficos en los que se ve el perfil de los sujetos positivos (clasificados correctamente como Educación Especial), los sujetos falsos positivos en función de distintas franjas de valores de probabilidad (clasificados como Educación Especial siendo de Educación Ordinaria), y el de los sujetos negativos (clasificados correctamente como Educación Ordinaria).

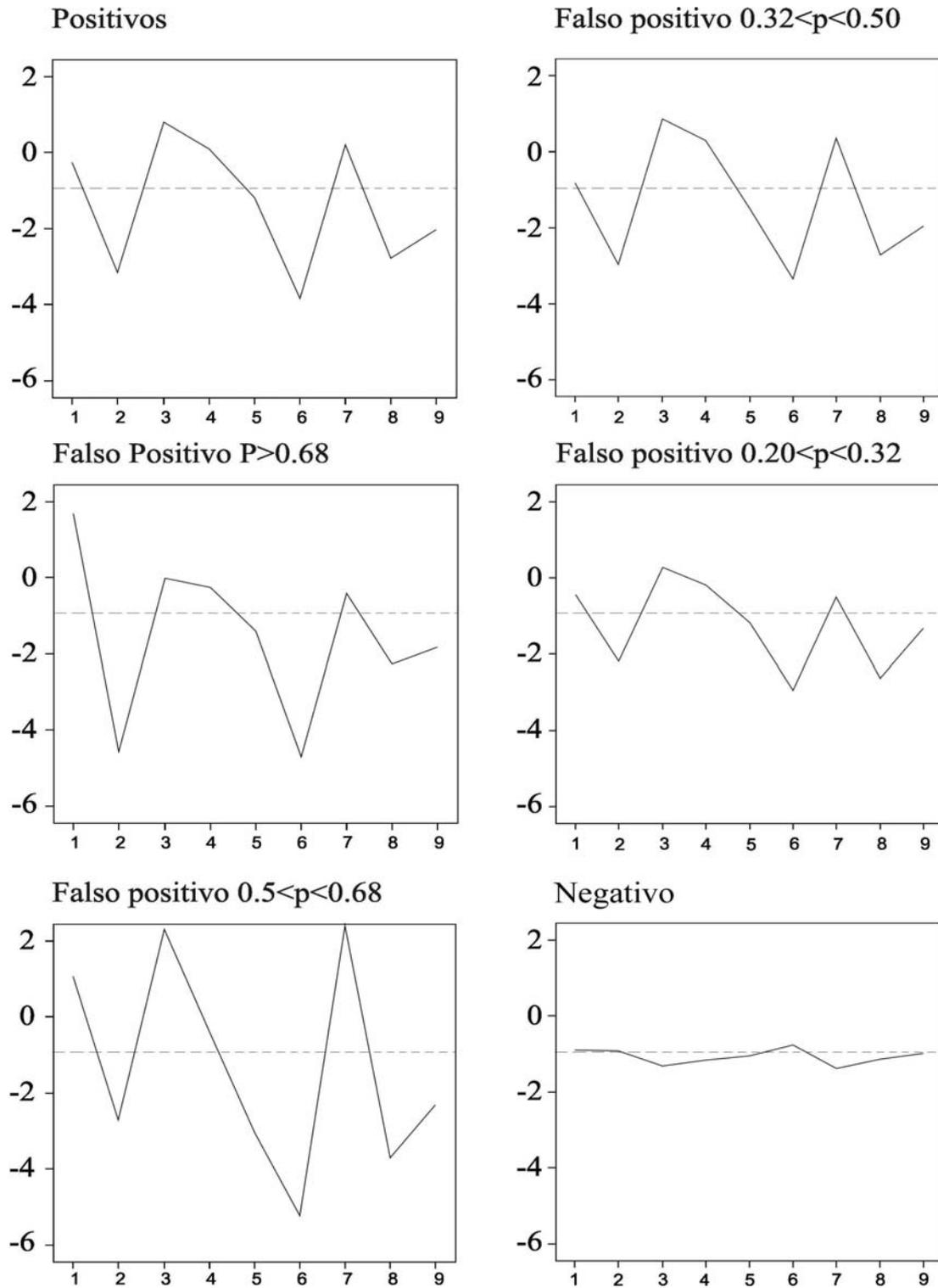


Figura 6: Perfiles de los sujetos a partir del análisis de regresión logística y en función de cada franja de probabilidad. Observamos cómo los sujetos falsos positivos, cuyo perfil teóricamente debería asemejarse más al perfil de los negativos ($p < 0.20$), por lo menos los más cercanos a $p = 0.20$; son más parecidos a los sujetos positivos ($p > 0.20$).

Como podemos apreciar en la figura anterior, hemos trazado el perfil de los sujetos positivos, es decir, los alumnos bien clasificados en la Escuela de Educación Especial; de los sujetos negativos, aquellos clasificados correctamente en la Escuela Ordinaria; y hemos realizado cuatro franjas de probabilidad en el grupo de los sujetos falsos positivos (el rango de $p > 0.68$, el rango de $0.5 < p < 0.68$, el rango de $0.32 < p < 0.50$ y el rango de $0.20 < p < 0.32$). Podemos comprobar que la media de todas las escalas en puntuaciones directas del grupo de los negativos está alrededor de la puntuación -1; mientras que la media de las puntuaciones directas del grupo de los positivos dista mucho de -1.

A nivel cualitativo, observamos cómo en todas las franjas de probabilidad escogidas del grupo de falsos positivos, los gráficos son muy similares, no sólo entre ellos, sino respecto al perfil de los sujetos positivos; por lo tanto, la interpretación de estos perfiles sería muy similar, limitándose las diferencias en la interpretación a diferencias de grado.

Además, los perfiles de los falsos positivos difieren mucho del perfil de los sujetos negativos, aún el rango entre $p=0.20$ y $p=0.32$, que es la franja más cercana a los verdaderos negativos ($p < 0.20$). Es decir, aunque analicemos detalladamente el grupo de falsos positivos, en todas las franjas de probabilidad, el comportamiento de cada perfil tiene características similares.

5. 5 Análisis de conglomerados del Grupo de Educación Especial

Realizamos un análisis de conglomerados (cluster) a partir de las puntuaciones de todos los sujetos del Grupo de Educación Especial. Para ello, el rango de edad de la muestra fue de los 15 a los 18 años. Con este estudio queremos ver cómo podemos organizar la intervención psicopedagógica de estos alumnos, teniendo en cuenta su estructura de personalidad. Este análisis podríamos haberlo hecho, también, con el grupo de Educación Ordinaria independientemente, aunque nos parecía más adecuado aplicarlo únicamente al grupo de Educación Especial de cara a estudiar sus necesidades de forma más específica; y pensando en el interés de los resultados de cara a una futura inclusión escolar.

En cuanto a las mujeres, dispusimos de un total de 35, que fueron organizadas a partir de sus puntuaciones T en dos grupos, según la decisión que consistió en prescindir de clusters pequeños, tomada a partir del análisis de conglomerados realizado con el programa SPSS 12.0. El primer grupo constaba de 10 mujeres y el segundo grupo de 25 mujeres. Para realizar este análisis no incluimos a 2 mujeres de 16 años del total de la muestra, por ser casos atípicos que modificaban los resultados. El siguiente gráfico nos permite ver el porcentaje de mujeres en cada uno de los dos grupos.

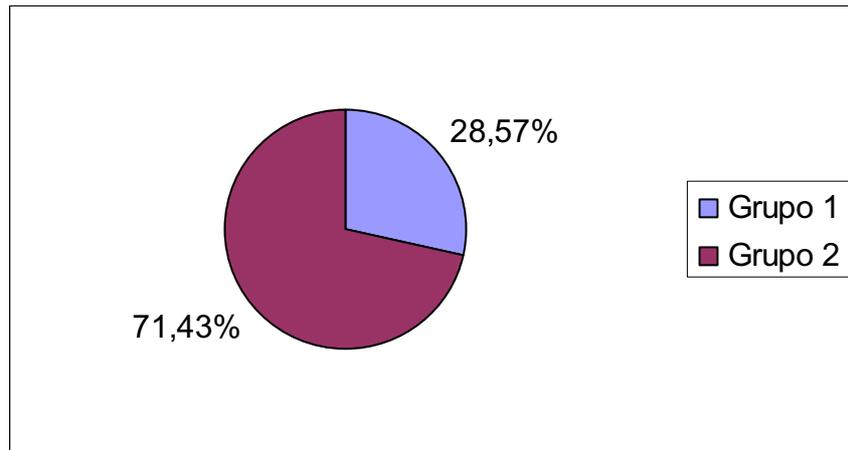


Figura 7. Porcentaje de mujeres en cada uno de los grupos obtenidos mediante el análisis de conglomerados del grupo de Educación Especial.

Los estadísticos descriptivos de las puntuaciones tipificadas de cada uno de los grupos de mujeres los encontramos en la siguiente tabla de resultados.

Tabla 14. Medias (expresadas en puntuaciones T) de las escalas del IA-TP en cada uno de los grupos obtenidos mediante el análisis de conglomerados. Mujeres Educación Especial

	Grupo 1			Grupo 2		
	N	Media	Desviación Típica	N	Media	Desviación Típica
P. Introversa	10	43,46	6,56	25	53,08	6,50
P. Inhibida	10	42,77	8,12	25	40,84	8,55
P. Cooperativa	10	51,45	8,56	25	59,30	5,35
P. Sociable	10	60,42	4,39	25	51,49	5,95
P. Confiada	10	51,25	7,58	25	51,16	7,57
P. Convincente	10	47,96	12,95	25	41,32	7,36
P. Respetuosa	10	43,16	5,10	25	56,07	5,33
P. Sensible	10	46,72	6,78	25	40,60	5,46
P. Impulsiva	10	59,60	7,36	25	43,62	6,09

P= Personalidad; N= número de sujetos.

Como podemos observar, el Grupo 1 de mujeres destaca por una alta puntuación en la escala Sociable ($M= 60.42$) y en la escala Impulsiva ($M= 59.60$). Además, podemos apreciar que la escala con más amplitud en las puntuaciones fue la escala Convincente ($ds= 12.95$) y la que obtuvo menos amplitud en las respuestas fue la escala Sociable ($ds= 4.39$).

En cambio, en el Grupo 2, las escalas que destacan por su puntuación alta fueron las escalas Cooperativa ($M= 59.30$) y Respetuosa ($M= 56.07$). A diferencia del grupo anterior, la escala que más amplitud obtuvo en las puntuaciones T de este grupo fue la escala Inhibida ($ds= 8.55$), y la que destacó por la amplitud más pequeña fue la escala Respetuosa ($ds= 5.33$).

El siguiente gráfico representa los perfiles medios de cada uno de los dos grupos explicados hasta el momento, para las mujeres.

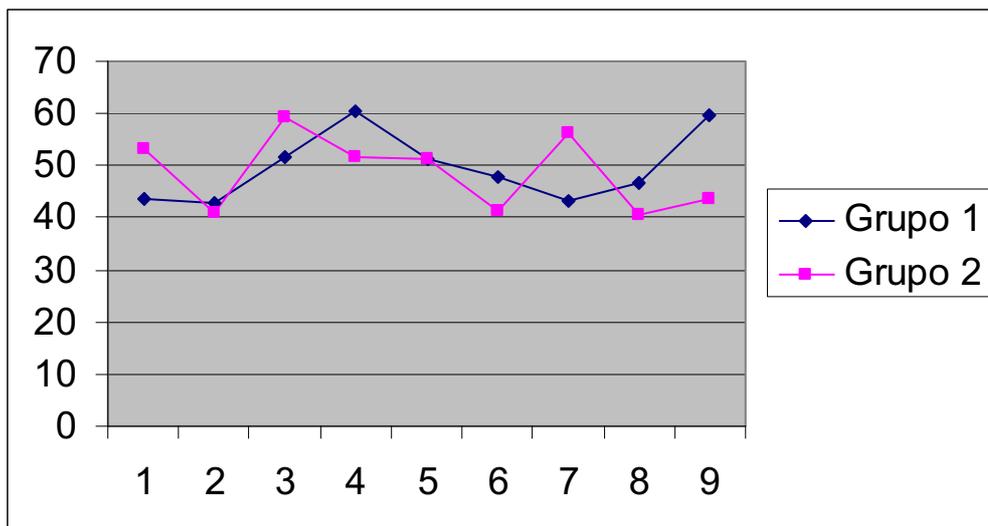


Figura 8. Perfiles promedio (expresados en puntuaciones T) de los grupos obtenidos a partir del análisis de conglomerados. Mujeres de Educación Especial.

En el caso de los 54 hombres con los que se realizó este estudio, pudimos extraer 3 grupos con perfiles diferentes, según la decisión de formar clusters grandes, tomada a partir del análisis de clusters realizado por el programa SPSS 12.0. El primer grupo constaba de 10 hombres, el segundo grupo también fue de 10 hombres, y la tercera agrupación fue de 34 hombres. En el gráfico siguiente vemos los porcentajes para cada uno de los grupos.

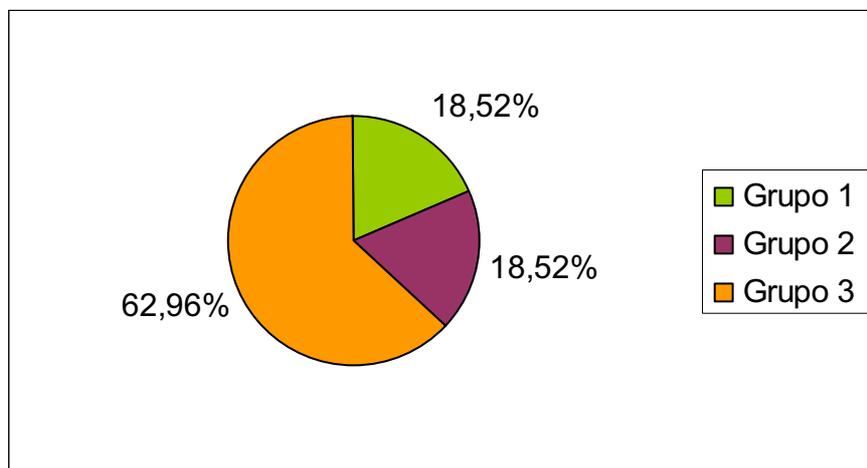


Figura 9. Porcentaje de hombres en cada uno de los grupos obtenidos mediante el análisis de conglomerados del grupo de Educación Especial.

La siguiente tabla nos resume los estadísticos descriptivos de cada uno de los tres grupos formados a partir de las puntuaciones T de los sujetos estudiados.

Tabla 15. Medias (expresadas en puntuaciones T) de las escalas del IA-TP en cada uno de los grupos obtenidos mediante el análisis de conglomerados. Hombres Educación Especial.

	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		
	N	Media	Desviación Típica	N	Media	Desviación Típica	N	Media	Desviación Típica
P. Introversa	10	65,39	5,77	10	46,88	4,80	34	48,64	6,51
P. Inhibida	10	54,60	6,81	10	43,53	10,73	34	42,60	7,81
P. Cooperativa	10	43,08	8,21	10	46,27	6,21	34	57,96	5,23
P. Sociable	10	41,86	8,18	10	51,45	5,31	34	55,26	5,40
P. Confiada	10	39,37	9,60	10	48,13	9,87	34	49,92	7,61
P. Convincente	10	44,53	6,58	10	51,80	3,89	34	40,04	7,60
P. Respetuosa	10	43,74	11,21	10	42,96	8,27	34	58,36	8,41
P. Sensible	10	53,17	7,87	10	51,55	7,89	34	43,08	7,41
P. Impulsiva	10	50,51	10,11	10	59,24	9,18	34	41,83	6,66

P= Personalidad; N= número de sujetos.

El primer grupo de hombres destaca por una alta puntuación en la escala Introversa ($M= 65.39$), y baja puntuación en la escala Confiada ($M= 39.37$). La escala que tuvo una amplitud mayor fue la escala Convincente ($ds= 11.21$) y la escala con una amplitud menor fue la escala Introversa ($ds= 5.77$).

El Grupo 2 de los hombres destaca por unas puntuaciones altas en la escala Impulsiva ($M= 59.24$), una mayor amplitud en las puntuaciones T en la escala Inhibida ($ds= 10.73$), y una menor amplitud de respuestas en la escala Convincente ($ds= 3.89$).

Por último, en el Grupo 3 de los hombres vemos unas puntuaciones altas sobretodo en la escala Respetuosa ($M= 58.36$), y ligeramente en la escala Cooperativa

(M= 57.96). Vemos la mayor amplitud en las respuestas de la escala Respetuosa (ds= 8.41), y la menor amplitud en la escala Cooperativa (ds= 5.23).

El siguiente gráfico corresponde a los perfiles medios de cada uno de los tres grupos explicados hasta el momento, para los hombres. De esta manera podemos apreciar la diferencia entre los patrones de personalidad que muestran los tres grupos de hombres del Grupo de Educación Especial.

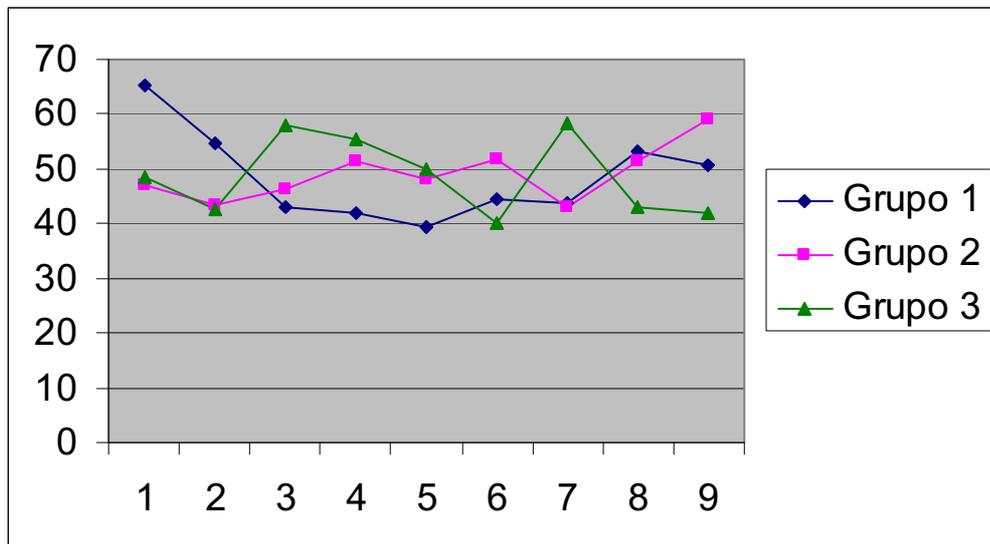


Figura 10. Perfiles promedios (expresados en puntuaciones T) de los grupos obtenidos a partir del análisis de conglomerados. Hombres de Educación Especial.

III. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6. Discusión

Desde la Psicología de la Personalidad queremos aportar herramientas que sirvan de ayuda en la evaluación psicológica de los alumnos adolescentes en las escuelas; con el fin de procurarles a todos ellos una escolarización capaz de adaptarse a las necesidades de cada uno a la hora de aprender y de relacionarse con el entorno. Con esta finalidad presentamos las siguientes cuestiones.

En la primera parte de este capítulo, discutiremos los resultados obtenidos de los análisis estadísticos realizados en los resultados de la presente tesis. A continuación, ofreceremos un análisis de casos. Estos representan cada uno de los conglomerados, extraídos del último análisis de nuestro trabajo. Con el estudio de casos pretendemos dar una aplicación concreta al IA-TP. La finalidad es facilitar, mediante un instrumento de evaluación de la personalidad, unos recursos válidos y eficaces para poder ofrecer una respuesta psicopedagógica adecuada a los alumnos adolescentes con necesidades educativas especiales.

6. 1. Discusión de los Resultados

En primer lugar, es necesario comentar los resultados obtenidos mediante la comparación de los dos métodos de aplicación del inventario. Como ya hemos mencionado en el capítulo del método, el IA-TP ofrece dos versiones para su administración, la forma manual y la informatizada. La versión manual se suele utilizar

cuando aplicamos el inventario de forma colectiva en un aula, pues se hace más práctica cuando no se dispone de mucho tiempo para la recogida de los datos. La versión informatizada se hace especialmente aconsejable en aquellos casos en los que el administrador prevé que la persona a evaluar presenta necesidades específicas, sea por dificultades de lectura, visión, sensoriales, atención o concentración, o bien se disponga de tiempo para recoger los datos.

Existen estudios que ponen de manifiesto que las dos versiones pueden ser comparables, puesto que, a diferencia de los tests que evalúan rendimiento, se trata de inventarios de personalidad, y por lo tanto la respuesta no se tendría que ver influida por la versión que se trabaje. De esta manera, Davis (1999) comparó la administración de un cuestionario de personalidad realizado a través de Internet y de forma manual; y los resultados que consiguió sugirieron que los dos métodos eran comparables. Fan, Gong y Wei (2004) hicieron una comparación con el formato manual e informatizado de la versión china del EPQ y vieron que las dos formas de administración eran equivalentes. Además, Hays y McCallum (2005) compararon los resultados del MMPI-A (Minnesota Multiphasic Personality Inventory- Adolescent) (Butcher, Williams, Graham, Archer, Tellegen, Ben-Porath, Kaemmer; 1992) y encontraron que no existían diferencias entre dos formatos de administración, el manual y el computarizado. Resultados parecidos encontramos en otros ámbitos, como en el de orientación profesional, donde en un estudio de Buchan, DeAngelis y Levinson (2005), hicieron la comparación de dos metodologías, la manual y la informatizada, en el Career Key Interest Inventory (Jones, 1987); y los resultados sugirieron que no había diferencias en las dos versiones, y por lo tanto podían compararse entre sí.

En nuestro estudio se aplicó el IA-TP en sus dos versiones de administración para diferentes sujetos, así que se nos hizo necesario comprobar si estas dos versiones eran comparables entre sí; mediante una Prueba t de comparación de medias independientes.

Los resultados mostraron que las dos versiones del IA-TP, la manual y la informatizada, son comparables entre sí; y por lo tanto, la metodología utilizada a la hora de responder el inventario de adjetivos no influye en las respuestas dadas por el sujeto evaluado. Tal como indican los estudios que tratan sobre esta cuestión, los resultados sugieren que la versión con la que se contesta el inventario de personalidad no influye en las respuestas del alumno, con lo cual podemos trabajar conjuntamente con todos los alumnos en posteriores análisis, independientemente de la versión utilizada.

Una vez comprobada esta cuestión, podemos interpretar los siguientes análisis de nuestro trabajo, puesto que, como ya hemos indicado, los sujetos de nuestra muestra realizaron el inventario de uno u otro modo. Como ya hemos expuesto, El IA-TP es un instrumento de evaluación que nos permite estudiar la personalidad tanto de los alumnos de escuelas ordinarias como de educación especial y la relación de ésta con posibles trastornos de personalidad. Además, nos permite establecer las diferencias de personalidad que existen entre los dos grupos que estudiamos. Comprobar en qué difieren ambos grupos de estudio (Educación Ordinaria y Educación Especial) nos permitirá tener herramientas para conocerlos y trabajar a partir de sus diferentes respuestas. De esta forma, conseguiremos ofrecer, tanto para el grupo de Educación Especial como para el grupo de Educación Ordinaria, un aprovechamiento de la

escolarización, que les permita una adaptación al medio laboral y personal, y una prevención en salud mental. Por otra parte, a partir de las semejanzas y diferencias con el grupo de Educación Ordinaria, podemos establecer algunas orientaciones psicopedagógicas respecto a la enseñanza más adecuada.

A continuación analizaremos los resultados encontrados a partir de comparar las puntuaciones del IA-TP entre el grupo de Educación Especial y el grupo de Educación Ordinaria, mediante una MANOVA.

Los datos referentes a las mujeres demuestran que las escalas del IA-TP significativamente diferentes son las escalas Inhibida, Cooperativa, Sociable, Convincente y Sensible. En el caso de los hombres, las diferencias significativas se dan en las escalas Inhibida, Cooperativa, Convincente, Respetuosa, Sensible e Impulsiva.

- En cuanto a la escala Inhibida, podemos ver que las mujeres del grupo de Educación Especial puntúan significativamente por debajo respecto a las mujeres de Educación Ordinaria, de la misma manera que los hombres de Educación Especial también puntúan significativamente inferior que los hombres de Educación Ordinaria. Así pues, tanto hombres como mujeres del grupo de Educación Especial se definen como personas poco ansiosas, sin miedo a la crítica, al ridículo o a la desaprobación. Se consideran poco vacilantes, estables emocionalmente y no demuestran malestar por las consecuencias de abrirse a los demás e implicarse afectivamente.

Podríamos inferir que esta baja puntuación en la escala Inhibida está relacionada con personas poco capaces de controlar sus conductas, es decir, les falta reflexión e inhibición para expresarse y comportarse con los demás. Es por esta razón que, en ocasiones, no saben adecuarse a una situación concreta, o bien utilizar el registro de comunicación adecuado en un determinado momento, ya que dicen o hacen lo que les apetece en cada situación sin pensar en las consecuencias de sus conductas. Por lo tanto, buscarán la compañía de las demás personas. Vemos que les sería más positivo el trabajo en grupo al individual, aunque supervisado, dado la falta de inhibición y la falta de reflexión que muestran.

- La baja puntuación en la Escala Inhibida de hombres y mujeres de Educación Especial puede relacionarse con la puntuación baja que observamos en la Escala Sensible, de este grupo respecto al grupo de Educación Ordinaria, también en ambos sexos. Al considerarse, hombres y mujeres del grupo de Educación Especial, personas poco inseguras, se definen, por lo tanto, poco sensibles, con pocos problemas personales y con tendencia a abrirse al mundo que les rodea.

Según este resultado, el grupo de Educación Especial se consideran personas duras, objetivas consigo mismas y con los demás; sin miedo a las experiencias novedosas y poco convencionales. El trabajo convencional y supervisado por una autoridad no les molesta, ya que están satisfechos con ellos mismos y no oscilan en sus actitudes e intereses. Dada la falta de autocrítica que demuestran, se definen como personas que no sufren, despreocupadas por las consecuencias, tanto de sus conductas como de los que los rodean.

- A su vez, la puntuación baja en ambos sexos en las Escalas Inhibida y Sensible por parte del grupo de Educación Especial concuerda con una puntuación significativamente baja en la Escala Convincente respecto al grupo de Educación Ordinaria, en hombres y en mujeres. Este resultado demostraría una falta de voluntad, así como poca autoexigencia. Se vuelcan en los demás, pero no en ellos mismos; no desarrollan las habilidades sociales suficientes para dirigir las personas y las situaciones, con lo cual no se definen como personas fuertes, enérgicas ni competitivas.

Seguramente su condición en la Escuela de Educación Especial les hace pensar que no necesitan esforzarse para conseguir sus objetivos. La seguridad comentada anteriormente está más relacionada con su satisfacción personal, que con la capacidad percibida por ellos de desarrollar papeles de liderazgo; ya que no tienen voluntad suficiente para conseguir objetivos definidos por los que guiarse.

- Otro punto en que coinciden hombres y mujeres del grupo de Educación Especial es en la puntuación significativamente alta en la Escala Cooperativa, respecto al grupo de Educación Ordinaria. Este resultado es coherente con los resultados anteriores, ya que buscan constantemente la aprobación y el afecto de los demás, adaptando sus necesidades a las de los otros. Su sentido ingenuo de obligación hacia los demás los hace mostrarse dóciles y manipulables; de forma coherente con su baja puntuación en la escala Convincente.

Esta dependencia hacia los demás no está dada por el miedo a la crítica por parte de los otros, como demuestra su baja puntuación en las escalas Inhibida y Sensible, sino por la poca autoexigencia, la poca energía, entendida como voluntad, que muestran, la

falta de dirección en su comportamiento y por la creencia que no conseguirán nada por ellos mismos. Por eso necesitan una referencia del exterior, alguien que les dirija y guíe sus conductas. Quizás este resultado esté reforzado por el tipo de educación a lo largo de los años, que tiende a la protección, y que no les ha permitido la oportunidad de tener autonomía en todos los ámbitos de su vida. Además, al conocer sus limitaciones tanto cognitivas como sociales, puede que quisieran obtener la aprobación de los demás a la hora de contestar el inventario. Están cómodos, pues, en trabajos en grupo donde se les dirija y puedan decidir y opinar los demás por ellos.

- Aunque existe la misma tendencia de respuesta en hombres y mujeres del grupo de Educación Especial en la escala Sociable, sólo en el grupo de mujeres es significativamente alta la diferencia respecto al grupo de Educación Ordinaria. Este resultado nos indicaría que las mujeres del grupo de Educación Especial solicitan la atención de los demás de forma más activa que las mujeres de Educación Ordinaria, y que se consideran ellas mismas más encantadoras, sociables y estimulantes. Buscan, pues, la atención por aspectos menos racionales.

La alta puntuación en esta escala nos indica que evitan el pensamiento introspectivo e integran las experiencias de manera que generan un aprendizaje disperso y poco elaborado, de forma coherente con lo comentado anteriormente. Así pues, el interés hacia el exterior que demuestran es, para las mujeres de este grupo, una manera de satisfacer sus necesidades, dado que evitan los pensamientos y emociones desagradables y que les implique algún grado de intimidad. Esto concuerda con la desinhibición a la que hemos hecho referencia y a la seguridad consigo mismas.

Aunque, como hemos visto, esta seguridad es meramente superficial, puesto que necesitan activamente el apoyo de los demás.

- Cabe destacar también la puntuación significativamente alta en la escala Respetuosa de los hombres de la Escuela de Educación Especial respecto los hombres de Educación Ordinaria; aunque en las mujeres se da el mismo fenómeno, las diferencias entre los grupos de mujeres no son significativas.

De forma coherente con la alta puntuación en la escala Cooperativa, los hombres del grupo de Educación Especial se definen como más responsables, trabajadores y respetuosos con cualquier tipo de autoridad. Aunque esta alta puntuación pueda estar relacionada con un alto interés en deseabilidad social, lo que nos indica es que tienden a ser personas más inflexibles y rígidas con las normas sociales y las reglas; seguramente debido al tipo de educación que reciben, más pautada y reglada que en las escuelas ordinarias. El cumplimiento inflexible de las normas exime el propio criterio, y por lo tanto pueden basarse en ellas para crear una seguridad falsa.

Se consideran personas más indecisas y poco hábiles para soportar cargas sociales. Por lo tanto, reiteramos la idea que son personas que realizan, en general, de forma correcta el trabajo que se les impone, debido a su fuerte sentido del deber y de la responsabilidad que les proporcionan, y porque saben cuáles son sus propias limitaciones; aunque necesitan un refuerzo exterior (padre, profesor, educador...) que les conduzca y les dirija sus conductas, dada la falta de decisión y flexibilidad que demuestran.

- Por último, destacamos una puntuación significativamente baja de los hombres de la Escuela de Educación Especial respecto los hombres de Educación Ordinaria en la escala Impulsiva; fenómeno que ocurre también en las mujeres, aunque las diferencias no sean significativas en su caso.

Esta puntuación es debida a que los hombres de Educación Especial se definen como personas sin problemas de adaptación al medio que los rodea, se sienten satisfechos consigo mismos y con los demás, como ya hemos apuntado anteriormente. Consideran que no presentan conductas disruptivas, tales como ataques de descontrol e impulsividad, ni comportamientos amenazadores ni violentos. Como mencionamos con anterioridad, no se definen como inestables emocionalmente, y por lo tanto, no presentarán sentimientos de ansiedad por separación ni cambios bruscos en sus sentimientos, porque no esperan de los demás, pues tampoco tienen exigencia en sí mismos. Esta baja puntuación podría ser debida también a un interés en reflejar conductas adaptadas, dada su condición en la Escuela de Educación Especial, es decir, un interés en demostrar normalidad en sus conductas. Aunque la baja puntuación responde también a un perfil coherente en su forma de definirse respecto el grupo de Educación Ordinaria, si vemos las puntuaciones globales de todas las escalas. Este dato también podría estar relacionado con la selección de los alumnos a este tipo de centro, ya que los alumnos con grandes problemas de conducta social son derivados a otros centros.

Las demás escalas, tales como las escalas Introversa, Confiada, Respetuosa e Impulsiva en las mujeres; y las escalas Introversa, Sociable y Confiada en el caso de los hombres, no presentan diferencias significativas entre los grupos de Educación

Especial y Educación Ordinaria, con lo cual estos dos grupos responden al instrumento de forma parecida en los ítems de estas escalas.

De esta forma, hemos visto las diferencias en la personalidad entre los dos grupos de escolarización y en ambos sexos. Por lo tanto, hemos puesto de manifiesto que la exclusión por parte de los Centros Ordinarios de aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, aunque actualmente sea debida a criterios estrictamente relacionados con el rendimiento académico, también podría estar relacionada con rasgos de la personalidad y comportamientos de estas personas; así como con los pocos recursos personales que disponen para su integración en la Escuela Ordinaria. Además, a la vista de estos resultados, ponemos de manifiesto la necesidad de evaluar la personalidad para prevenir estos alumnos en salud mental. Las puntuaciones altas en las escalas nos indican vulnerabilidad a sufrir un trastorno de personalidad, así como un posible trastorno psicopatológico.

Así pues, podemos afirmar que el IA-TP es un instrumento que nos aporta una información útil de cara a un enfoque inclusivo de la educación para estos alumnos de educación secundaria. Evalúa la personalidad de los adolescentes en Centros con diferentes metodologías de escolarización y nos muestra las diferencias en las que nos tendríamos que basar para trabajar, con el objetivo último de reducir las barreras para su aprendizaje y para su participación en la escuela, sin olvidar que, además, hemos de tener en cuenta el rendimiento académico de estos alumnos. El IA-TP nos pone sobre aviso que la personalidad de estos adolescentes es un aspecto importante a tener en cuenta en el tipo de aprendizaje que deberían recibir actualmente, y en el proceso de la futura inclusión escolar.

A continuación, pasamos a comentar los resultados obtenidos mediante el análisis de regresión logística. Una de las posibles aplicaciones que pretendíamos dar al IA-TP era que nos sirviese como instrumento de screening (exploración) de la personalidad en alumnos con dificultades de aprendizaje en los centros educativos. Es decir, que fuera de ayuda a profesores, padres y educadores a la hora de predecir quién de todos los alumnos necesitaría una evaluación psicológica más exhaustiva, a partir del estudio de su patrón de personalidad. Por lo tanto, además de ser un instrumento para la evaluación de la personalidad, el IA-TP sirviese de ayuda en la prevención en salud mental, clarificando cuándo es necesaria una exploración más personalizada, a raíz de sus semejanzas o diferencias con el grupo de Educación Especial y el de Educación Ordinaria que estudiamos en nuestro trabajo.

Pretendemos, pues, que el instrumento nos dé la información suficiente en personalidad para que, a partir de un análisis estadístico de clasificación, sirva para discriminar el grupo de pertenencia de un sujeto, en un tipo de metodología de escolarización u otra, independientemente si la realidad es hacia la inclusión o hacia la exclusión.

Nuestra intención es que, aplicando el inventario a todos los alumnos de una Escuela Ordinaria actual, podríamos detectar, a partir del punto de corte que hemos elegido, los casos en que el instrumento clasifica en el grupo de Educación Especial, y por lo tanto, detectar aquellos alumnos que responden al instrumento de forma semejante a aquellos alumnos que requieren necesidades educativas especiales. Así pues, a partir de este análisis queremos dar un paso adelante hacia la inclusión escolar

de estos alumnos. Asimismo, el inventario también nos daría información sobre aquellos alumnos que actualmente cursan sus estudios en escuelas de Educación Especial y son clasificados en el Grupo de Educación Ordinaria, puesto que con una evaluación psicológica más exhaustiva, podría replantearse la pertenencia de estos alumnos a escuelas especializadas, o bien tratar con ellos en escuelas ordinarias teniendo en cuenta sus necesidades educativas especiales.

En fin, este análisis nos permitiría servir de ayuda en todas las escuelas de secundaria, especialmente las que trabajan en la línea de la inclusión, ya que nos ayudaría a clasificar a los alumnos de manera que podríamos detectar aquellos que necesitarían una ayuda psicopedagógica determinada en el aula, además de un seguimiento en su comportamiento, actitud y rendimiento escolar.

Además de esta aplicación tan útil para el contexto escolar, consideramos que desde la Psicología de la Personalidad se avanzaría en el conocimiento, detección, diagnóstico y futura intervención psicológica y psicopedagógica de estos alumnos.

Los resultados derivados del análisis de regresión logística nos muestran, principalmente, que el IA-TP es un instrumento de evaluación de la personalidad capaz de clasificar los sujetos de nuestra muestra correctamente, de manera que nos puede ser de utilidad, no sólo en la intervención individual de los adolescentes, sino también en la detección de los casos susceptibles de recibir un tipo de educación determinado y específico. Según el IA-TP, el criterio de la personalidad es suficientemente válido para detectar correctamente los alumnos con dificultades del aprendizaje; aunque no podemos olvidar la información que nos aporta el rendimiento académico.

El análisis puso de manifiesto las escalas significativas a la hora de contribuir a la predicción del grupo de Educación Especial; éstas son la Personalidad Inhibida, la Personalidad Convincente, la Personalidad Confiada, la Personalidad Sensible, la Personalidad Respetuosa y la Personalidad Impulsiva; escritas por orden de relevancia en cuanto a su importancia a la hora de realizar la predicción. Esto es, en estas escalas, a medida que la puntuación directa variaba, la proporción de los sujetos de cada uno de los grupos cambiaba considerablemente; al contrario de lo que ocurría con las escalas Personalidad Introversa, Personalidad Cooperativa y Personalidad Sociable, en las cuales la proporción de los sujetos de cada grupo no variaba tanto a medida que la puntuación directa cambiaba. Este resultado significa que la puntuación que un adolescente de nuestra muestra haya obtenido en estas tres últimas escalas, no es relevante para tomar la decisión de clasificarlo en un grupo o en el otro, aunque sí que nos sea útil para la interpretación de su perfil individual.

El punto de corte que decidimos para optimizar la clasificación ($p=0.20$) nos permitió dar con un porcentaje total bien clasificado del 78,2%. Este resultado demuestra que el instrumento es de utilidad para clasificar de forma correcta, es decir, con un porcentaje pequeño de error, los alumnos adolescentes según perteneciesen a un grupo o al otro. Por lo tanto, podemos concluir que el IA-TP es un instrumento de evaluación de personalidad que nos sirve de ayuda a la hora de decidir cómo deben orientarse los recursos educativos y la ayuda psicopedagógica adecuada para cada alumno. Con la aplicación del IA-TP en los Centros Educativos, podríamos detectar aquellos alumnos adolescentes que requieren una atención especial en su aprendizaje, dadas sus características de personalidad; con la finalidad última de mejorar la evaluación de la problemática de todos los alumnos en cada centro.

Con la elección del punto de corte, encontramos un perfil prototípico de personalidad con necesidades educativas especiales. Este perfil, el de los alumnos Positivos, nos indica el perfil de referencia (teniendo en cuenta que es un perfil con puntuaciones medianas), a partir del cual el mismo análisis estadístico ha decidido clasificar en un grupo u otro. Como era de esperar, el perfil se parece cualitativamente al perfil de Educación Especial que hemos encontrado en la MANOVA en ambos sexos. Se trata de una puntuación alta en las escalas Personalidad Cooperativa, Personalidad Sociable, y Personalidad Respetuosa; así como puntuaciones bajas en las escalas Personalidad Inhibida, Personalidad Convincente, Personalidad Sensible e Personalidad Impulsiva (Ver Figura 5). Más adelante comentaremos, de forma exhaustiva, cómo trabajar con alumnos cuyo perfil de personalidad sea susceptible a una intervención psicológica, según nuestra muestra.

El porcentaje de alumnos bien clasificados que encontramos en la Escuela de Educación Especial es de un 76.1% de los casos, y por lo tanto existe un error del 23.9% de los casos; los sujetos que pertenecen a Educación Especial que se clasificaron en el grupo de Educación Ordinaria. Este resultado nos indica que estos alumnos mal clasificados deberían ser tenidos en cuenta en el proceso de inclusión escolar, tanto si se hace desde el centro de Educación Especial como si se plantea el ingreso a un centro ordinario. Aunque el rendimiento académico ha sido un aspecto importante en la decisión de su exclusión escolar hacia una Escolarización Especial, es conveniente que se tenga en cuenta que la personalidad de estos alumnos puede significarles una herramienta útil para trabajar con sus limitaciones.

De manera parecida, el porcentaje de aciertos que hemos encontrado en la Escuela Ordinaria es del 78.6%, con lo que vemos que en las escuelas ordinarias nos equivocamos, es decir, no clasificamos correctamente con el IA-TP el 21.4% de los casos. Este resultado requiere una atención especial, puesto que al analizar el perfil de personalidad de los alumnos mal clasificados, éste coincidía de forma notoria con el perfil de personalidad de los alumnos de Educación Especial. Y aun creando subgrupos en el grupo de los mal clasificados para delimitar cualitativamente cuáles de estos alumnos eran los que se alejaban del perfil de la Escuela Ordinaria, encontramos que todos ellos se alejaban de forma patente (Ver Figura 6). Así pues, podríamos afirmar que en nuestra muestra, independientemente del rendimiento académico de los alumnos, existe un grupo importante de estudiantes de Educación Ordinaria que tiene unas características de personalidad más parecidas a las de alumnos del Centro Especial que a las de aquéllos que cursan una Escolarización Ordinaria; pero que en cambio, el método de trabajo educativo es distinto en ambos tipos de centros. Deberíamos tener en cuenta estos alumnos, puesto que es posible que requieran una atención especial, encarada a reducir las barreras de su aprendizaje y participación escolar. A partir de nuestros resultados, podemos decir que en las escuelas Ordinarias debería haber una constante evaluación psicológica y psicopedagógica para detectar alumnos con necesidades educativas especiales. No obstante, tendríamos que estudiar si el rendimiento académico de estos alumnos falsos positivos es adecuado, y por lo tanto, veríamos los diferentes patrones de personalidad relacionados con el hecho de requerir, necesidades educativas especiales en materias académicas o bien en aspectos psicológicos; línea de investigación que dejamos abierta para futuros estudios.

De todas formas, como ya hemos mencionado, con independencia del rendimiento académico de cada uno de los sujetos, el perfil de personalidad encontrado en los alumnos mal clasificados nos hace plantear un problema en el sistema educativo actual de las escuelas ordinarias y especiales; en otras palabras, dudamos si el criterio de nuestro análisis (escuela de pertenencia) es el correcto, es decir, si el sistema educativo es defectuoso a la hora de detectar los alumnos con necesidades educativas especiales. Esto significa que el error encontrado podría ser debido al criterio utilizado, es decir, que todos los alumnos estén bien ubicados a priori, en la escuela ordinaria o en la escuela especial. Al poner el énfasis en el rendimiento académico a la hora de plantearse el futuro profesional de sus alumnos, las escuelas no disponen de los recursos necesarios para detectar aquellos casos que quizás necesiten un tipo de escolarización en la que se trabaje teniendo en cuenta las diferencias en personalidad y conducta de estos alumnos respecto sus semejantes, a no ser que los alumnos tengan un comportamiento extremadamente disruptivo en el aula.

Además, aunque el criterio utilizado en nuestro análisis fuera el correcto, es decir, si las escuelas detectaran apropiadamente el tipo de escolarización que necesita cada alumno, nos encontramos delante de 4 grupos de sujetos (Positivos, Negativos, Falsos Positivos y Falsos Negativos), que en la actualidad son tratados como dos grupos (Positivos y Negativos), sin tener en cuenta sus características. En otras palabras, el sistema escolar actual está dando la misma asistencia a alumnos Positivos y alumnos Falsos Negativos, así como a alumnos Negativos y Falsos Positivos, y que en un principio, deberían tratarse de forma específica, si apostamos por una inclusión escolar, o simplemente por la educación teniendo en cuenta la diversidad.

A partir de análisis de regresión logística, y aunque los resultados son prometedores dada la efectividad de inventario para clasificar y predecir la personalidad de estos sujetos; se nos plantea un problema inherente: ¿a qué es debido el error encontrado? Haría falta encontrar una forma de minimizar este error, así como de aumentar las diferencias encontradas entre estos dos grupos, los positivos y los negativos. Dejamos abierta, pues, una línea de investigación, dedicada a estudiar con detenimiento los alumnos mal y bien clasificados por nuestro análisis; con la finalidad de controlar más variables relacionadas con estos alumnos.

El IA-TP nos permite evaluar la predisposición del adolescente a sufrir un trastorno de personalidad; por lo que nos será útil en la prevención en salud mental; así como en el estudio de la personalidad previa a un trastorno de personalidad o bien de un síndrome psicopatológico que pueda afectarle en un momento concreto. Como ya comentamos anteriormente, la aplicación del IA-TP en el ámbito escolar es muy amplia, y en las escuelas de Educación Especial se nos hace necesario tener acceso a instrumentos capaces de estudiar de forma adecuada y rigurosa la personalidad percibida por el alumno, dada la dificultad de éste debido a sus necesidades educativas especiales. Asimismo, tal y como mencionamos anteriormente, uno de los objetivos de nuestro estudio es poder diseñar estrategias psicopedagógicas teniendo en cuenta la personalidad. Con esta idea, decidimos estudiar de forma exhaustiva el grupo de Educación Especial, debido a la necesidad por parte de padres, profesores y educadores, de abordar los problemas conductuales, de actitud y emocionales que demuestran estos alumnos.

El objetivo del análisis de conglomerados es agrupar a los participantes, de tal forma que cada cluster tuviera un patrón de personalidad parecido, y a la vez diferente de los otros conglomerados. De esta forma, homogeneizamos el patrón de personalidad de cada uno de los grupos, mientras que facilitamos la heterogeneidad entre los diferentes grupos; con el fin último de estudiar detalladamente, a nivel descriptivo, las características de personalidad de la muestra que investigamos.

A partir del análisis de conglomerados pudimos obtener los perfiles prototípicos del grupo de Educación Especial, tanto en hombres como en mujeres. La obtención de estos perfiles tiene un sentido práctico, dado que nos serán de ayuda en la evaluación de la personalidad y la conducta del alumnos, además de guiar la futura intervención psicológica en caso de ser necesaria. El perfil de personalidad que obtenemos del IA-TP será la base de nuestra intervención psicopedagógica.

A nivel general, encontramos dos perfiles diferentes en las mujeres y tres perfiles diferentes en el grupo de los hombres. Cada uno de los perfiles, en ambos sexos, se corresponde con uno de los tres grupos de los trastornos de personalidad, según algunas de sus características clínicas que los harán más parecidos entre sí y a la vez diferentes de los demás grupos. Aunque los perfiles obtenidos por el IA-TP no muestran trastornos de personalidad sino tendencia o predisposición hacia el trastorno, sí que podremos comprobar que cada uno de los grupos conglomerados de nuestra muestra de Educación Especial será vulnerable a sufrir los trastornos asociados a su estructura de personalidad.

El primer grupo se trata de aquellos trastornos caracterizados por la rareza y excentricidad en los comportamientos que muestran (Tous, Pont y Muiños, 2005). Se refiere a los trastornos de personalidad Esquizoide y Esquizotípico. En nuestro estudio, los hombres del Grupo 1 (ver Tabla 15) se corresponderían con este grupo de personalidades, debido a su alta puntuación en la escala Introversiva (Puntuación T: 65.39). Esta puntuación nos indica que se trata de personas cerradas en sí mismas, que presentan un déficit de activación y de energía, con poco interés hacia los demás y hacia la propia introspección y conciencia. Se trataría de hombres emocionalmente apáticos y con escasa internalización de las situaciones que les rodean, y poca capacidad para experimentar sentimientos. Cabe destacar, además, una baja puntuación en la escala Confiada (Puntuación T: 39.37); resultado que concuerda con la alta puntuación en la escala Introversiva, al tratarse de personas con un comportamiento humilde y una autoimagen no muy valorada de sí mismos. Podemos pensar que estas personas son más vulnerables a sufrir un trastorno de la personalidad Esquizoide, por lo que estarían más relacionados con el síndrome de Asperger.

En el segundo grupo distinguimos aquellos trastornos relacionados con los comportamientos y reacciones emotivas e inestables (Tous, Pont y Muiños, 2005). En este grupo encontramos los trastornos de personalidad Antisocial, Histriónico, Narcisista y Límite. En nuestro trabajo ubicamos el Grupo 1 de las mujeres y el Grupo 2 de los hombres, dentro de esta clasificación (ver Tablas 14 y 15). En el caso de las mujeres, su perfil destaca en las altas puntuaciones en las escalas Sociable (Puntuación T: 60.42) e Impulsiva (Puntuación T: 59.60). Estos resultados nos definirían personas muy abiertas, más bien dramáticas y buscadoras de la atención de los demás. Presentan estados de ánimos inconstantes e inestabilidad emocional, con ataques de ira

incontrolados y desmesurados. Sus características personales indican que estas personas están más predispuestas a sufrir un trastorno de la personalidad Límite. En cuanto a los hombres, en el perfil destaca una alta puntuación en la escala Impulsiva (Puntuación T: 59.24); con lo cual hablaríamos de personas que, a diferencia de las mujeres que buscan captar la atención de los demás, presentan ataques desenfrenados de ira y comportamientos impulsivos debidos a su inestabilidad emocional.

Por ultimo, en el tercer grupo podemos encontrar los trastornos de personalidad Evitativo, Dependiente y Obsesivo- Compulsivo. Son trastornos relacionados con el miedo y la ansiedad (Tous, Pont y Muiños, 2005). Aquí encontramos el Grupo 2 de las mujeres y el Grupo 3 (ver Tablas 14 y 15) en el caso de los hombres. Este grupo de mujeres de nuestra muestra tienen una puntuación alta en las escalas Cooperativa (Puntuación T: 59.30) y Respetuosa (Puntuación T: 56.07), de la misma manera que los hombres también puntúan alto en las escalas Cooperativa (Puntuación T: 57.96) y Respetuosa (Puntuación T: 58.36). En ambos sexos se trataría de personas responsables, que se comportan con cierta sumisión y respeto a la autoridad.

A partir del estudio de cada grupo proponemos un tipo de intervención acorde con su estructura de personalidad. Dentro del aula podríamos trabajar de forma específica con cada grupo teniendo en cuenta su personalidad. Este trabajo requeriría un esfuerzo por parte del profesor, que necesitaría más recursos para llevarlo a cabo. La efectividad de nuestra propuesta, que según nuestro estudio mejoraría el rendimiento académico, podría ser estudiada en futuras investigaciones.

6. 2. Análisis de casos

Como vimos en el apartado de Resultados, el estudio de los conglomerados en la escuela de Educación Especial nos puso de manifiesto diferentes perfiles de personalidad que podemos encontrar en nuestra muestra de adolescentes con necesidades educativas especiales. Para analizar exhaustivamente estos perfiles decidimos hacer un estudio de casos, con la intención de ver desde una vertiente aplicada, la importancia práctica del análisis de los perfiles del IA-TP.

Hemos escogido un sujeto representativo de cada uno de los grupos obtenidos del análisis. Se trata de cinco casos prácticos que ejemplifican la interpretación de los perfiles, y que pueden servir de ayuda al profesional a la hora de evaluar y utilizar el instrumento como eje central del trabajo psicopedagógico.

6.2.1. Caso 1:

R. es una chica de 16 años que estudia en una escuela de educación especial desde los 14 años, por un déficit en el aprendizaje general que le impedía seguir normalmente sus estudios en la escuela ordinaria. Es hija única, y sus padres son los dueños de un restaurante donde pasan la mayoría de las horas. R. es físicamente atractiva, se viste de forma provocativa y cada día va maquillada en clase. Siempre sale con chicos de su edad o un poco mayores, aunque durante muy poco tiempo; y se ríe de todas sus compañeras de clase a las que define como “mojigatas”. Cuando alguien se opone a ella, grita, chilla, amenaza, y no es capaz de resolver un problema de forma pacífica sin alzar la voz; ya sea con los compañeros de clase o con los profesores del

centro. A menudo tiene problemas con sus amigos de fuera de la escuela, y cuando eso ocurre, no come o no entra en clase porque está preocupada y lo verbaliza. Es muy irritable y desafía constantemente a los demás. En los estudios no rinde lo que, en principio, los profesores aseguran que podría; porque no es capaz de centrar la atención durante el tiempo necesario para realizar una tarea, y se queja constantemente cuando hace tareas de razonamiento lógico. Los profesores la definen como una chica atrevida, creída, agresiva y exasperante. El perfil que muestra del IA-TP es el siguiente:

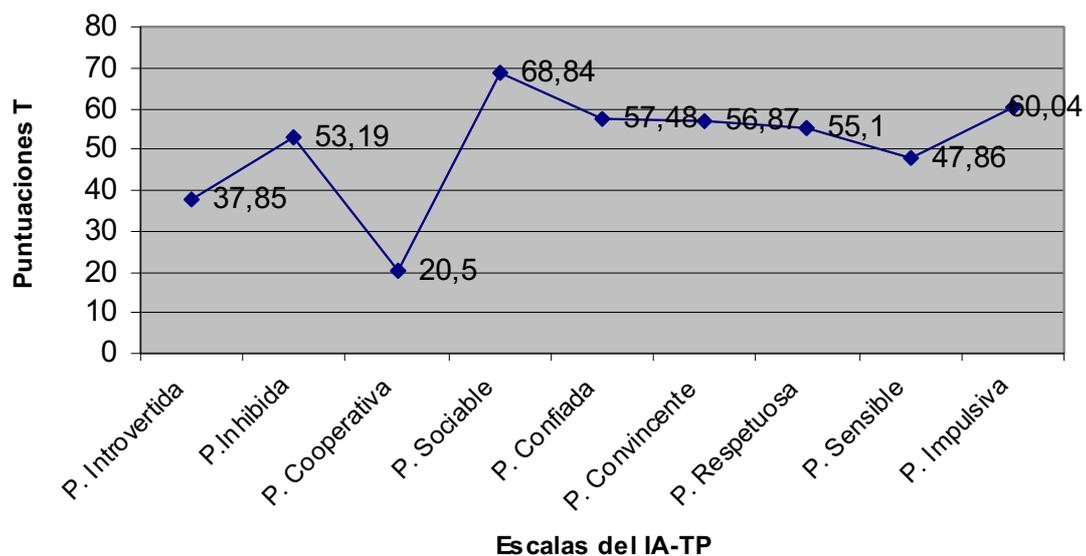


Figura 11. Perfil de personalidad del Caso 1.

Comentario del Caso 1:

El perfil de R. se caracteriza por una alta puntuación en las escalas Sociable e Impulsiva, y una baja puntuación en las escalas Introversa y Cooperativa. Tales puntuaciones nos indican la posibilidad de un trastorno histriónico de la personalidad,

caracterizado por una irritabilidad extrema y una necesidad desmesurada de llamar la atención; que se ve acompañado por una incapacidad para la introspección y muy poco interés por las necesidades de los demás. Demuestra poca tolerancia a la frustración y prefiere las actividades en grupo, en las cuales no tenga que implicarse demasiado ni esforzarse. La intervención psicopedagógica más adecuada para R., según nos muestra el IA-TP, sería básicamente trabajar la baja puntuación en Cooperativa y la alta puntuación en Sociable, dándole un papel organizador y de coordinación en los trabajos en grupo de la clase; y premiar el contenido de sus ejercicios, sobretodo los que necesiten reflexión previa a la respuesta. Cuando tome decisiones en clase, le ayudaría verbalizar las ventajas y las desventajas de éstas, y tener conciencia de sus consecuencias; así como razonar sus opiniones. Fuera del ámbito escolar, el trabajo de los padres tendría que centrarse en reforzar y premiar conductas relacionadas con el estudio y la escuela, dar importancia a las mejoras en su rendimiento y fomentar las conductas de cooperación y ayuda en las tareas de casa mediante premios en comportamientos responsables. Podríamos, pues, trabajar desde las habilidades sociales y emocionales para conseguir una buena intervención psicopedagógica.

6.2.2. Caso 2:

S. es una chica de 17 años que está en una escuela de educación especial debido al déficit global de rendimiento que muestra. Es una chica educada, saludable, responsable y nada conflictiva con sus compañeros. Tiene un hermano mayor, al que admira, y vive con él y con sus padres. Hace 2 años que sale con un chico que conoció en la misma escuela. S. está bien considerada en su círculo de compañeros, nunca se enfada con nadie y ayuda a cualquiera que se lo pide. Sus profesores la definen como

una persona a la que no le gusta llamar la atención, trabajadora, y cumplidora con las tareas a realizar en clase y en casa. Hasta el momento no se consideraba una chica problemática porque acataba las normas sin quejarse y era eficaz en su trabajo. Desde el colegio, se decidió que S. fuese a una cocina industrial a realizar las prácticas correspondientes a su curso. Al cabo de un tiempo, el responsable de su trabajo no quedó contento con ella. Advertía que, aunque lo que se le pedía lo hacía rigurosamente, demostraba una falta absoluta de iniciativa en todas sus tareas, se quedaba inmóvil cuando acababa lo que le habían ordenado, y no era capaz de realizar nada que no se le hubiese indicado el responsable previamente. Tampoco daba su opinión cuando se le pedía. Si se le preguntaba cómo le iban las prácticas, ella contestaba que no sabía, que preguntase al responsable porque era quien entendía, y sin embargo verbalizaba que se sentía contenta de la oportunidad que se le daba de poder trabajar. El perfil del IA-TP de S. es el siguiente:

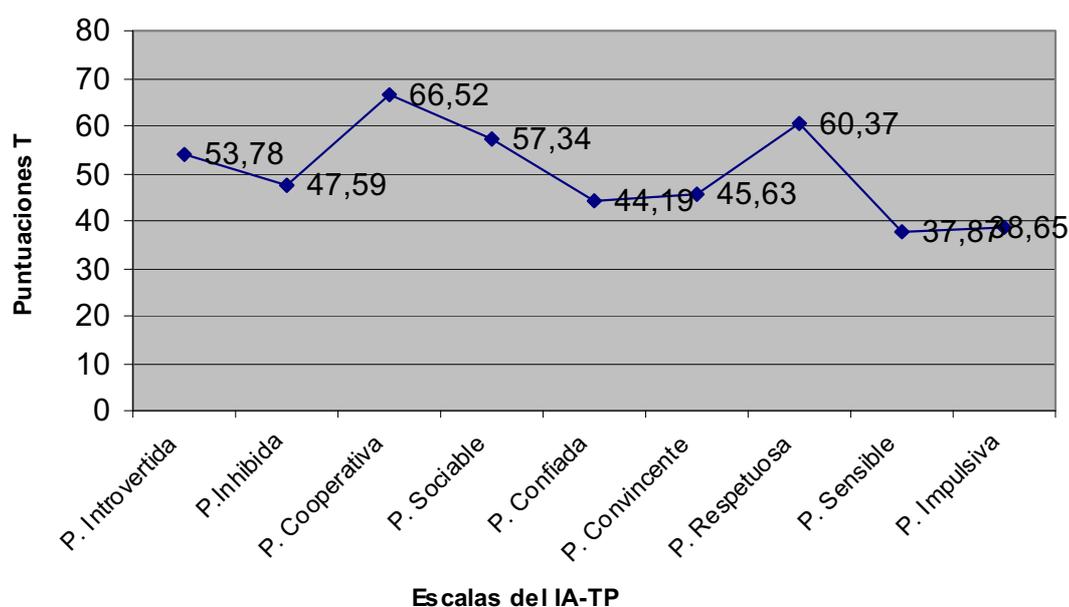


Figura 12. Perfil de personalidad del Caso 2.

Comentario del Caso 2:

Como podemos observar, el perfil de S. puntúa alto en las escalas Cooperativa y Respetuosa, y obtiene puntuaciones bajas en las escalas Sensible e Impulsiva. Estas puntuaciones revelan que se trata de una persona sumisa, con posibilidad de sufrir un trastorno dependiente de la personalidad. Así pues, nos encontramos ante una persona pasiva, que no se siente a gusto con las responsabilidades porque piensa que carece de las competencias necesarias para trabajar por ella misma, y por ello hace únicamente lo que se le pide, intentando hacerlo de forma correcta, siguiendo estrictamente las normas, para no llamar la atención. Por su perfil, S. puede presentar episodios de sumisión. La intervención psicopedagógica para S., según su perfil en el IA-TP, puede ir dirigida a provocar comportamientos cada vez más independientes. A medida que se trabaja para conseguir habilidades de autonomía, S. irá viendo que sus propios logros le proporcionan satisfacción personal y sentimientos de competencia. En el aula, se debería pedir a S. sus opiniones, y llevar a cabo sus iniciativas, para promover un pensamiento independiente y seguridad en sí misma. En cuanto S. vaya adquiriendo habilidades y destrezas de forma autónoma, sin necesidad de los demás, mejorará en la actitud sumisa y dependiente que le caracteriza. Además de trabajar con los profesores del centro para conseguir estos objetivos, sería de gran ayuda trabajar con los padres de S., para proporcionar un cambio sustancial. S. debería ejercer su autonomía no sólo en la escuela, y por lo tanto en sus competencias laborales, sino también en el ámbito familiar, mediante la adquisición de pequeñas responsabilidades.

6.2.3. Caso 3:

M. es un chico de 15 años, que vive con sus padres, su hermano menor y su abuelo; y cursa sus estudios en una escuela de educación especial desde los 12 años porque no seguía con normalidad la escolarización ordinaria. En clase, M. no participa, y tampoco se relaciona con sus compañeros. Prefiere estar solo en las horas del patio, y evita cualquier deporte en equipo porque dice que no le gusta. No quiere hacer trabajos en grupo, y cuando se le obliga, hace únicamente lo que se le pide. Prefiere las asignaturas en las que pueda hacer trabajos manuales, sin que nadie le moleste. Cuando se le hace hablar en clase, no tiene problemas para contestar y dar su opinión, pero no se extiende en sus discursos. Parece impasible con todo lo que le rodea, no tiene interés por los temas que les preocupan a sus compañeros, y da la sensación que no le importa lo que los demás puedan pensar de él. Sus padres han manifestado su preocupación muchas veces a la escuela, porque no sale de casa a menos que se le obligue a ayudar en las tareas domésticas, aunque no lo hace casi porque se niega en rotundo; y pasa mucho tiempo jugando al ordenador. En una ocasión, decidieron apuntarle a una actividad extraescolar para que hiciera deporte y se relacionara con chicos de fuera de la escuela, pero tardó pocos días en decir que no le gustaba el deporte, argumentando que era demasiado obeso y no se sentía bien. La preocupación de padres y profesores es importante, porque no ven mejoras en su forma de comunicarse con los demás, después de los reiterados intentos por su parte de que M. se relacione con los demás. El perfil del IA-TP de M. es el siguiente:

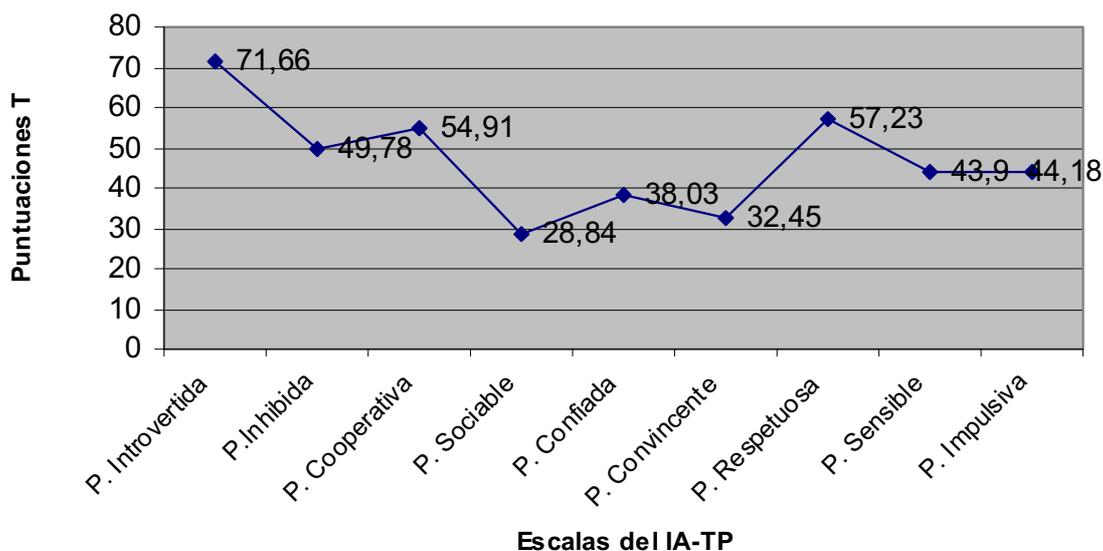


Figura 13. Perfil de personalidad del Caso 3.

Comentario del Caso 3:

El perfil de M. muestra una puntuación extremadamente alta en la escala Introversa, así como puntuaciones muy bajas en las escalas Sociable, Confiada y Convincente. Además, puntúa ligeramente alto en la escala Respetuosa. Este perfil nos informa del peligro de sufrir un trastorno Esquizoide de la personalidad. El perfil de M. es coherente con la preocupación de padres y profesores; ya que su aislamiento del mundo exterior encaja con una baja sociabilidad, una pobre concepción de sí mismo, una pasividad extrema y poco interés hacia las necesidades de los demás. M. se considera tímido, reservado y tranquilo, y prefiere trabajar en actividades individuales, sin ser molestado por nadie. Aunque la intervención psicopedagógica más adecuada para M. sea instruirle en tareas individuales, dado que es muy competente en actividades que realiza sin la presión de los demás; también debe ejercer tareas que impliquen socialización y comunicación con los demás. Tareas físicas, deportivas en

parejas, en las que se active su estado de ánimo apático y se desarrolle una implicación personal e interpersonal con un compañero de juego; pueden serle favorables. Se deben propiciar las actividades grupales para motivar y facilitar la adquisición de las habilidades sociales. Además, puede ser positivo incrementar la conciencia perceptiva y de sí mismo mediante el ejercicio, aunque costoso para M., de escribir periódicamente redacciones donde exprese su forma de verse a sí mismo, a los demás, y al mundo que le rodea, a partir de tópicos que le mande el profesor. Dada su alta puntuación en la escala Respetuosa, M. hará la tarea y de esa forma, activará sus cogniciones tan empobrecidas hasta el momento e identificará las creencias distorsionadas; al mismo tiempo que desarrollará habilidades emocionales.

6.2.4. Caso 4:

F. tiene 17 años, y hace 4 años que va a una escuela de educación especial, porque no se adaptaba a la escuela ordinaria en cuanto a las tareas escolares. Es el segundo de tres hermanos, y vive con ellos y con sus padres. En la escuela, parece que no rinde lo suficiente en aquellas asignaturas donde tiene que prestar atención en la lectura, la escritura, el cálculo, pero en cambio disfruta en las asignaturas que le comportan algún tipo de esfuerzo físico y manipulativo (deporte, proyectos de madera y metal...). La relación con sus compañeros es aparentemente sumisa, hace y dice lo que los demás le piden, pero tiene momentos de ira en los que no es capaz de contener su rabia, y se vuelve agresivo. Los profesores le llaman “el polvorilla” porque cuando lo provocan mucho, pierde el control de su comportamiento, chilla, da golpes a las cosas o bien sale de clase corriendo; y sus compañeros lo manipulan y juegan a provocarle,

únicamente para divertirse observando sus reacciones. Cuando no está nervioso, F. es un chico sin problemas aparentes, aunque los profesores muestran su preocupación en cuanto al comportamiento sumiso con sus compañeros. La relación con los profesores es buena, pero cuando se ve presionado porque alguna tarea no le sale o la encuentra demasiado costosa, puede perder el control, y no saben cómo tratar esos cambios tan repentinos. El perfil del IA-TP de F. fue el siguiente:

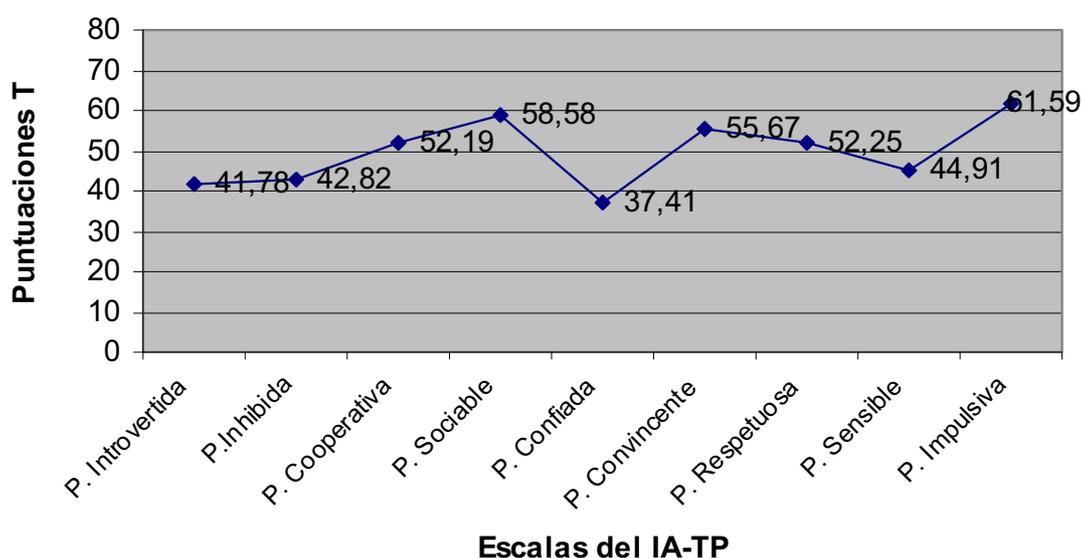


Figura 14. Perfil de personalidad del Caso 4.

Comentario del Caso 4:

El perfil de F. se caracteriza por una alta puntuación en la escala Impulsiva, así como una baja puntuación en la escala Confiada. También cabe destacar una puntuación ligeramente alta en la escala Sociable. Estas puntuaciones son coherentes con la preocupación de los profesores del centro, ya que alertan de la posibilidad de sufrir un trastorno límite de la personalidad. F. se considera una persona muy irritable, con poco

autocontrol, y busca continuamente la aceptación de los demás. Presenta una inestabilidad emocional que le lleva a sentimientos de vulnerabilidad y ansiedad; y por ello reacciona de forma explosiva, con conductas destructivas hacia él mismo y hacia los demás. Aunque se considere sociable, no siente que esa sociabilidad sea aceptada por los demás, ya que no tiene una concepción positiva de sí mismo; y esa contradicción le proporciona un desajuste emocional. La intervención psicopedagógica es compleja, e iría encaminada a conseguir que F. se sienta aceptado por los demás, mediante refuerzos positivos en el aula, y sobretodo, conseguir un control de sus impulsos estabilizando sus estados de ánimo cambiantes, mediante premios merecidos para favorecer conductas adaptativas. El trabajo en parejas en el aula puede ser positivo para él, ya que le daría la posibilidad de obtener relaciones gratificantes y le ayudaría a tener un comportamiento estable con su compañero de trabajo; y a la vez no se sentiría amenazado por el grupo, por lo que mejoraría la percepción de sí mismo, y no tendría que comportarse de forma impulsiva para compensar el desequilibrio emocional.

6.2.5. Caso 5:

J. es un chico de 16 años, que vive en casa con sus padres y su hermana de 13 años. J está en una escuela de educación especial desde hace 4 años, cuando fue derivado de la escuela ordinaria, porque no superaba las asignaturas. J. siempre ha sido un chico muy educado, responsable, y hace sus deberes de clase procurando hacer buena letra, tener los cuadernos limpios y meticulosamente organizados. Lleva cada día la bata impecable, y cuando es la hora del patio se la saca y la pliega perfectamente. En su agenda escolar se apunta todo lo que tiene que hacer, y en casa la repasa varias veces. No es muy aceptado por sus compañeros de clase, pues se ríen de él llamándole “pelota”

o “chivato”, le quitan el material escolar para burlarse de sus reacciones, pues se pone muy nervioso. A veces en clase hace tonterías e imita a sus compañeros, pero en vez de ser aceptado, consigue el fenómeno contrario y continúa siendo el objetivo de insultos y bromas; aunque parece que no se da cuenta de que ese comportamiento no le es favorable. En casa, cuando no hace las tareas de su habitación, sus padres le castigan obligándolo a copiar frases en una libreta, que enseña a los profesores con orgullo. Este año sus padres le han apuntado a clases de judo, pues es un deporte que le gusta mucho, sobretodo porque es individual, pues según él, “los deportes de equipo no le gustan, nunca le pasan la pelota porque es muy malo”. Sus padres y los profesores están preocupados por el tipo de relaciones que mantiene con los compañeros de su edad, pues él no les falta al respeto pero, en cambio, es diana constante de las mofas de los demás.

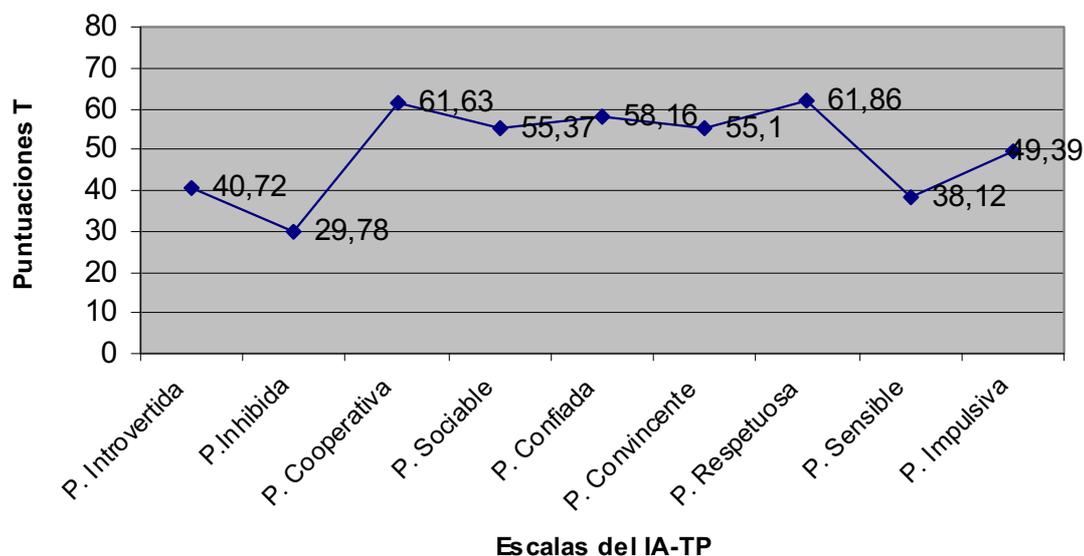


Figura 15. Perfil de personalidad del Caso 5.

Comentario del Caso 5:

El perfil de personalidad de J. se caracteriza por una alta puntuación en las escalas Cooperativa y Respetuosa; así como una baja puntuación en las escalas Inhibida y Sensible. También destacamos una puntuación ligeramente alta en la escala Confiada. Con todo ello, y con la información por parte de padres y profesores, podemos alertar de la posibilidad de J. a sufrir un trastorno Obsesivo- Compulsivo de la personalidad. Este trastorno se caracteriza por un comportamiento disciplinado, una construcción del mundo entorno al cumplimiento de las reglas y las normas; y una concepción rígida de las conductas adecuadas. J. es una persona entregada al trabajo y eficiente, y se culpa desmesuradamente cuando tiene algún error; pero como no es capaz de ser flexible tanto en las tareas que realiza como en las relaciones interpersonales, no se adapta a las demandas de los demás. La intervención psicopedagógica debería ser apoyada tanto por los profesores como por los padres, y tendría que ir encaminada a reducir su preocupación por las normas, promoviendo tareas donde se premie la imaginación y la creatividad, así como fomentar sus propias decisiones en los trabajos escolares y en el ámbito familiar; así como moderar los sentimientos de autocrítica. Se deberían fomentar para J. tareas extraescolares físicas tales como deportes individuales, que le permitan desarrollar la concepción de él mismo en términos que no sean estrictamente académicos, y a la vez alegrar su estado de ánimo abatido.

6.2.6. Consideraciones finales del análisis de casos

Con el análisis de los conglomerados en el grupo de Educación Especial y el estudio de los casos prototípicos de estos sujetos, hemos querido ofrecer una aplicación práctica del IA-TP en los centros educativos. Pensamos que el estudio de la personalidad de los alumnos adolescentes con dificultades en el aprendizaje es esencial para entender la problemática que les rodea y trabajar hacia el camino de la integración de estas personas, y proporcionarles recursos concretos en la intervención psicopedagógica. Con todo ello, creemos que el IA-TP es útil para explicar la personalidad del alumno, ayudar a su prevención en salud mental, y dar pautas para la intervención psicológica y psicopedagógica. Una intervención en la que debemos contar con la ayuda de padres y profesores para asegurar la mejora en la educación de estos alumnos adolescentes.

Así pues, desde la Psicología de la Personalidad pretendemos dar respuestas que ayuden al tratamiento en la escuela de los alumnos con dificultades en el aprendizaje; especialmente de cara a una futura inclusión escolar. Mediante este análisis de casos hemos puesto de manifiesto la gran utilidad del instrumento para tratar las diferencias individuales de los alumnos; y por lo tanto, mejorar la calidad de la educación.

7. Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos y la discusión sobre los mismos podemos concluir que el estudio de la personalidad en adolescentes, con y sin problemas en el aprendizaje, se hace necesario para ayudar a todos los alumnos a mejorar su educación. De esta forma, el instrumento de evaluación de la personalidad que seleccionamos, el IA-TP (Tous, Pont y Muiños, 2005) nos ofrece una información útil y novedosa para el conocimiento de la personalidad de los alumnos con dificultades del aprendizaje.

Una de las conclusiones más destacables de nuestro estudio es que, con el IA-TP (Tous, Pont y Muiños, 2005) se puede detectar la diferencia a partir de la personalidad. Esto significa que existe una relación entre personalidad y rendimiento escolar, que debemos tener en cuenta en el tratamiento diario con cada alumno adolescente. Con ello, pretendemos dar pautas psicopedagógicas más individualizadas y destacar la complementariedad que fundamenta la diversidad y la cooperación. Dados los pocos estudios que se han realizado al respecto, pensamos que esta aportación puede ser de gran interés en el ámbito escolar, así como en la Psicología de la Personalidad.

Además, a partir de esta información, pensamos que la personalidad puede ser el punto de partida para el diseño de estrategias psicopedagógicas que favorezcan el aprovechamiento de la educación en los alumnos adolescentes con dificultades en el

aprendizaje. Como hemos visto, el conocimiento de la personalidad de estos alumnos, así como de su rendimiento escolar, nos puede servir de ayuda para tratar sus limitaciones en el aprendizaje, y promover sus habilidades; además de poder realizar una correcta prevención en salud mental. En el proceso de inclusión escolar, esta información es necesaria de cara a un tratamiento adaptado a cada alumno, especialmente a los que tienen necesidades educativas especiales debidas a sus dificultades en el aprendizaje. Apostamos, pues, por la inclusión escolar, siempre y cuando se tengan los recursos necesarios para hacerse adecuadamente, es decir, atendiendo a todas sus diferencias individuales, no sólo al rendimiento académico.

Sin embargo, debemos tener en cuenta que la muestra de Educación Especial de nuestro estudio se compone de alumnos adolescentes con un bajo rendimiento escolar, sin causas físicas ni neurológicas, y que no siguen un tratamiento médico. Por lo tanto, hemos de ser muy prudentes a la hora de hablar de una inclusión escolar, porque nos referimos a un tipo concreto de alumnos adolescentes con dificultades en el aprendizaje. Dadas sus características personales de aparente normalidad en su autonomía personal, y la consecuente dificultad para detectarlos, existen muy pocos estudios que se planteen un problema psicológico o psicopedagógico con estos alumnos. Generalmente, este tipo de alumnado puede ejercer trabajos con poca responsabilidad, pero más o menos adaptados a la sociedad actual. Es por ello que, aunque nosotros hacemos constancia de sus dificultades y prevemos futuros problemas en salud mental si no se interviene al respecto, no ha sido un colectivo muy estudiado. Desde la Psicología de la Personalidad pensamos que es esencial conocer esta población, de cara a una mejora en su desarrollo personal y laboral, dada su cada vez más alta prevalencia.

Puesto que no es el objetivo del presente estudio, no sabemos cuál sería la repercusión a nivel individual de aquellos alumnos con problemas físicos y neurológicos en el proceso de inclusión escolar; ni qué tendríamos que estudiar para garantizarles un buen aprovechamiento de la personalidad. Esta sería una línea de investigación muy interesante que debería ser abordada antes de decidir la inclusión escolar sin excepción de todos los alumnos de nuestro país.

Una limitación de nuestro trabajo, y que nos encontramos cuando trabajamos con instrumentos verbales de evaluación psicológica, es la dificultad para entender la lengua castellana (tal y como se habla en España) en alumnos adolescentes inmigrantes. Nosotros decidimos excluir de la muestra de estudio todos aquellos alumnos cuya lengua no era el castellano, debido a la limitación del idioma a la hora de realizar el cuestionario. De todas formas, no podemos cerrar los ojos ante una realidad que afecta a diario a las escuelas. Por lo tanto, y debido a la urgencia de tratar adecuadamente con estos alumnos también, debemos sugerir la importancia de investigaciones dirigidas a superar esta limitación.

Otra conclusión que extraemos de nuestro estudio es la necesidad de abordar de forma exhaustiva el estudio de los Falsos Positivos y de los Falsos Negativos de nuestro análisis. Este dato debería replantearnos la política de exclusión escolar, y concluir que, de cara a la inclusión, el tratamiento psicopedagógico ha de estar en constante evaluación. Una posible extensión de nuestro trabajo es comprobar el rendimiento académico de todos estos alumnos, así como la personalidad, en un estudio longitudinal.

Consideramos que los resultados de nuestro trabajo pueden ser útiles para todos los profesionales del ámbito escolar. Destacan la importancia del conocimiento de la personalidad y aportan información, que se desconocía hasta el momento en este tipo de alumnado. De todas formas, la evaluación y el tratamiento psicológico y pedagógico con alumnado de características diversas en aprendizaje y personalidad tiene que ser integral. Nuestro estudio no sólo pretende ayudar en centros educativos, también ha de servir a padres y educadores a facilitar y favorecer todos los ámbitos de la vida del adolescente, y en especial en aquél con dificultades en el aprendizaje. Para ello es necesaria una labor más allá de la estrictamente educadora dentro de la escuela, y la colaboración de la escuela y la familia.

Asimismo, a la vista de los resultados y de todas las conclusiones que extraemos a partir de los mismos, destacamos que existe una necesidad innegable de más investigación acerca de los alumnos con dificultades del aprendizaje que requieren una educación adecuada a sus necesidades. Esperamos, pues, que este trabajo sirva para animar a los investigadores a realizar nuevos estudios que contribuyan al desarrollo personal y laboral de estos alumnos adolescentes.

REFERENCIAS

Referencias

- Aguilar, A. (2003). *Psicopatología del lenguaje*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Aguilar, A. (2004). *La persona con trastornos del lenguaje, del habla y de la voz*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Ainscow, M. (1998). Exploring links between special needs and school improvement. *Support for Learning*, 13(2), 70- 75.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P. y Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *Journal of Special Needs Education*, 18(2), 227- 242.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M., Waters, E. Y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Allport, G. W. (1937). *Personality. A psychological interpretation*. New Cork: Holt & Co. Versión castellana a cargo de Murmis, M. (1970). *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.

- Álvarez, L., González- Pienda, J.A. y Núñez, J.C. (1998). Las dificultades de aprendizaje y las necesidades educativas especiales en un contexto de atención a la diversidad. En J.A. González- Pienda y J.C. Núñez. (Eds.), *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- American Psychiatric Association (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-III)*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR)*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Andrés, A. (1997). *Manual de psicología diferencial*. Madrid: McGraw-Hill/ Interamericana de España, S.A.U.
- Arnau, J. (1982). *Teoría de la detección de señales*. Barcelona: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Baglieri, S. y Knopf, J. (2004). Normalizing difference in inclusive teaching. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 525-529.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.
- Bas, G. (2005). *Aplicación del IA-TP en pacientes con demencia mediante heteroevaluación de sus familiares*. Informe de Investigación no publicado. Universidad de Barcelona.

- Bear, G. G., Juvonen, J. y McInerney, F. (1993). Self-perception and peer relations of boys with and boys without learning disabilities in an integrated setting: A longitudinal study. *Learning Disability Quarterly*, 16, 127-136.
- Berhrmann, J. (1993). Including everyone. *The Executive Educator*, 15(12), 16- 20.
- Bermúdez, J. (1991). *Psicología de la Personalidad* (Quinta ed.). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Bishop, J. A., e Inderbitzen, H. M. (1995). Peer acceptance and friendship: An investigation of their relation to self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 15, 476-489.
- Booth, T. (1999). Viewing inclusion from a distance: Gaining perspective from comparative study. *Support for Learning*, 14(4), 164-168.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *The Index for inclusion*. Bristol: Centre for studies on inclusive education (CSIE). Versión catalana a cargo del Grup de Treball sobre l'Escola Inclusiva. I.C.E. (UB)(2004).
- Brody, N. y Ehrlichman, H. (2000). *Psicología de la Personalidad*. Madrid: Prentice Hall.
- Brokaw, D. y McLemore, C. (1995). Modelos interpersonales en personalidad y psicopatología. En D. Gilbert y J. Connolly (Eds), *Personalidad, habilidades sociales y psicopatología*. Barcelona: Ediciones Omega, S.A.
- Bowlby, J. (1960). Grief and mourning infancy and early childhood. *Psychoanalytic Study of the Child*, 15, 9- 52.

- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. *Monograph of Social Research in Child Development*, 50 (Serial num. 209), 3- 35.
- Brown, B.B., Mounts, N., Lamborn, S.D. y Steinberg, L. (1993). Parenting practises and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, 64, 467- 482.
- Brown, G.W. y Bifulco. A. (1986). Social support, self- esteem and depression. *Psychological Medicine*, 16(4), 813- 831.
- Bruck, M. (1986). Social and emotional adjustments of learning disabled children: A review of the issues. In S. J. Ceci (Ed.), *Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities* (Vol. 1, pp. 361-380). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Buchan, B.D., DeAngelis, D. y Levinson, E.M. (2005). A comparison of the web-based and paper-and-pencil versions of the Career Key Interest Inventory with a sample of university women. *Journal of Employment Counseling*, 42(1), 39-46.
- Buck, R. (1995). Temperamento, habilidades sociales y comunicación emocional. Una perspectiva evolutivo- interaccionista. En D. Gilbert y J. Connolly (Eds), *Personalidad, habilidades sociales y psicopatología*. Barcelona: Ediciones Omega, S.A.
- Buendía, J. (1991). Apoyo social y salud. En J. Buendía (Coord.), *Psicología clínica y salud. Desarrollos actuales*. Murcia: Secretariado de Publicaciones.
- Butcher, J., Williams, C.L., Graham, J.R., Archer, R.P., Tellegen, A., Ben-Porath, Y.S. y Kaemmer, B. (1992). *Minnesota Multiphasic Personality Inventory- Adolescent*. US: University of Minnesota Press.

- Byrnes, J.P. (1988). Formal operations: A systematic reformulation. *Developmental Review*, 8, 66- 87.
- Castro, A. y Díaz, J.F. (2000). Estilos de personalidad, objetivos de vida y satisfacción vital. En M.P. Sánchez y M.M. Casullo. *Estilos de personalidad*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1992). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid: MEC.
- Chandler, M. (1987). The Ottello effect: Essay on the emergent and eclipse of skeptical doubt. *Human Development*, 30, 135- 159.
- Clemens, S. (1966). *Minimal Brain Dysfunction in Children: Terminology and Identification*. Washington.: Public Health Service Publication Num. 1415.
- Conley, J.J. (1985). A personality theory of adulthood and aging. In R. Hoan (Ed.), *Perspectives in personality*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Connolly, J.J. (1991). Longitudinal Studies of Personality, Psychopathology and Social Behavior. In D.G. Gilbert y J.J. Connolly (Eds.), *Personality, Social Skills and Psychopathology*. New York: Plenum Press. (Trad. Barcelona, 1995).
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1980). Still stable alter all these years: Personality as a key to some issues in adulthood and old age. In P.B. Baltes & O.G. Biran, Jr. (Eds.), *Lifespan development and behavior*. New York: Academia Press.
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1999). *Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R)*. Manual Profesional. Madrid: TEA Ediciones

- Daniel, L. G. y King, D. A. (1997). Impact of inclusion education on academic achievement, student behaviour and self-esteem, and parental attitudes. *The Journal of Educational Research*, 91(2), 67-80.
- Davis, R. (1999). Web- based administration of a personality questionnaire: Comparison with traditional methods. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 3(4), 572-577.
- De Andrés, T. (2003). Perspectiva psico-evolutiva de la agresividad. Madrid: Universidad Complutense.
- Delisle, J. (1994). The inclusion movement is here- Good...it's about time. Au contraire. *Gifted Child Today*, 17(4), 30- 31.
- Dolan, M. y Doyle, M. (2000). Violence risk prediction. *British Journal of Psychiatry*, 177, 303- 311.
- Doménech, E., Subirà, S. y Cuxart, F. (1996). Trastorno del estado de ánimo en la adolescencia temprana. La habilidad afectiva. En J. Buendía (Coord.), *Psicopatología en niños y adolescentes. Desarrollos actuales*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Dryfoos, J. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York: Oxford University Press.
- Dunham, R.G. y Alpert, G. P (1987). Keeping juvenile delinquents in school: A prediction model. *Adolescence*, 22, 45- 57.
- Eccles, J.S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. In J.E. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium of motivation: Vol. 40. Developmental perspectives on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.

- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025- 1034.
- Elkind, D. (1978). *The child's reality: Three developmental themes*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elkind, D. (1984). *All grown up and no place to go*. Reading, MA: Addison- Wesley.
- Epstein, S. (1979). The stability of behavior I: On predicting most of the people much of the time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1097- 1126.
- Epstein, S. (1983). Aggregation and beyond. *Journal of Personality*, 51, 360- 392.
- Eysenck, H.J. (1947). *Dimensions of personality*. New York: Praeger.
- Eysenck, H.J. (1967). *The biological basis of personality*. Springfield, IL: Charles C. Thomas. Versión española: Fundamentos biológicos de la personalidad, Ed. Fontanella, Barcelona 1970.
- Eysenck, H.J. (1981). *A model of personality*. Berlín: Springer- Verlag. Londres: Hodder & Stoughton.
- Eysenck H. J. y Eysenck, M. W. (1985). *Personality and individual differences: A natural sciences approach*. Londres: Plenum Press. Versión en castellano de la Ed. Pirámide, 1987.
- Fan, X., Gong, Y. y Wei, Y. (2004). Comparing the computer and Paper-and-Pencil administrations of the chinese version of EPQ. *Chinese Mental Health Journal*, 18(4), 276-277.

- Fierro, A. (1986). Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Coords.), *Psicología Evolutiva III. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Ed. Alianza Psicología.
- Fontana, D. (1995). *La disciplina en el aula*. Madrid: Santillana.
- Forns, M., Abad, J., Amador, J.A., Kirchner, T. y Roig, F. (2002). *Avaluació psicològica*. Barcelona: Editorial UOC.
- Friedman, M. y Rosenman, R.H. (1974). *Type A behavior and your heart*. New York: Knopf.
- García, J.N. (1997). *Instrucción, aprendizaje y dificultades*. Barcelona: LU.
- García, J.N. (1998). Historia y concepto de las dificultades del aprendizaje. En V. Santiuste y J. Beltrán (Eds.), *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- García, J.A. y Pardo, P. (1997). *Psicología evolutiva*. Tomo II. Madrid: UNED.
- García-Cantalapiedra, M. J., Ruiz-Otazo, A. M., Gómez-Mena, C., Pérez-Ruiz, E. Ortega-García, M. D. y López-Lucas, M. L. (2006) *Diagnóstico de los trastornos de personalidad mediante el IA-TP*. Póster. X Congreso Nacional de Psiquiatría. Sevilla (España) 16-21 de octubre.
- Gil, M. D. (1997). Dificultades en el aprendizaje. En M. C. Fortes, A. M. Ferrer, y M.D. Gil, *Bases psicológicas de la Educación Especial*. Valencia: Promolibro.
- Gilbert, D. y Connolly, J. (1995). *Personalidad, habilidades sociales y psicopatología. Un enfoque diferencial*. Barcelona: Ediciones Omega, S.A.

- Giné, C. (2001). Inclusión y Sistema educativo. Symposium en el III Congreso “La atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”. Salamanca (España), 6-9 de febrero
- Giné, C. (2005). Aportacions a la comprensió, construcció i manteniment d’una escola per a tots. *Àmbits de Psicopedagogia*, 15, 10-13.
- Giné, C. y Tirado, V. (1999). La atención a las necesidades educativas especiales. *T. E. Trabajadores de la Enseñanza*, 201, 10-12.
- Golden, R. y Meehl, P.E. (1979). Detection of the schizoid taxon with MMPI indicators. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 217- 233.
- Goldstein, D. y Dundon, W. D. (1986). Affect and cognition in learning disabilities. In S. J. Ceci (Ed.), *Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities* (Vol. 2, pp. 233-249). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gómez, M. (2001). *Retraso mental y necesidades educativas especiales*. Trabajo presentado en el III Congreso La atención a la Diversidad en el Sistema Educativo. Salamanca (España), 6-9 de febrero.
- Greenham, S. L. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child Neuropsychology*, 5(3), 171-196.
- Guillén, F. (1996). *Hiperactividad, Personalidad y Rendimiento escolar*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Barcelona, España.
- Hallahan, D.P. y Kauffman, J.M. (1977). Labels, categories, behaviors: ED, LD, and EMR reconsidered. *The Journal of Special Education*, 11(2), 139- 149.

- Hays, S. y McCallum, R.S. (2005). A comparison of the pencil-and-paper and computer-administered Minnesota Multiphasic Personality Inventory-Adolescent. *Psychology in the Schools*, 42(6), 605-613.
- Hosmer, D. W. y Lemeshow, S. (1989). *Applied Logistic Regression*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Hurrelmann, K. y Engel, W. (1989). *The social World of adolescents: Internacional perspectivas*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Johnson, D., Proctor, W y Corey, S. (1994). Not a way out: a way in. *Educational Leadership*, 52(4), 46- 49.
- Jones, L.K. (1987). *Career Key Interest Inventory*. US: Ferguson Publishing Company.
- Juvonen, J. y Bear, G. (1992). Social adjustment of children with and without learning disabilities in integrated classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 322-330.
- Jurich, A. P., Polson, C.J, Jurich, J. y Bates, R.A. (1985). Family factors in the lives of drug users and abusers. *Adolescence*, 20, 143- 159.
- Kauffman J.M. (1995), Inclusion of all students with emotional or behavioural disorders? Let's think again. *Phi Delta Kappan*, 76(7), 542-546.
- Kauffman, J.M. y Hallahan, D.P. (1994). *The ilusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin, TX: PRO-ED.
- Kavale, K. A. y Forness, S. R. (1996). Social skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.

- Keating, D. P. (1990). Adolescent thinking. In S.S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kiesler, D. J. (1982). Interpersonal theory for personality and psychotherapy. In R. Michels & J. O. Cavenar (Eds.), *Psychiatry*. Philadelphia: Lippincott.
- Kiesler, D.J. (1988). *Therapeutic metacommunication*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Kirk, S. A. y Gallagher, J. J. (1983). *Educating exceptional children*. Boston M. A.: Houghton Mifflin Company.
- Knobloch, H. y Pasamanich, B. (1962). The developmental behavioral approach to the neurologic examination infancy. *Child Development*, 33(1), 181-198.
- Laluzza, J.L. (1994). *El análisis de la interacción en el estudio de la diversidad en el desarrollo*. I Symposium sobre Interacción Social y Comunicativa en el Desarrollo Humano. Girona (España), 15 y 16 de diciembre.
- Latorre, A. y Sanfélix, F. (1997). Intervención del Psicólogo escolar en educación secundaria. *Revista de Psicología de la Educación*, 22, 69- 97.
- Law 1143/1981 on special education, special vocational training, employment and social welfare of handicapped persons and other educational provisions.(1981). British Education Law.
- Lerner, J. W. (1989). Educational interventions in learning disabilities. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 28(3), 326- 331.
- Lerner, J. W. (1993). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (Sixth ed.). Boston: Houghton Mifflin.

- Lerner, J. W., Evans, M.A. y Meyers, G. (1977). LD Programs at the secondary level: A survey. *Academic Therapy*, 13(1), 7- 19.
- Levy, L.H. (1970). *Conceptions of personality: theory and research*. Random House
- Lewis, T. J., Chard, D. y Scott, T. M. (1994). Full inclusion and the education of children and youth with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 19(4), 277-293.
- Ley Orgánica. 1/1990, de 3 Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (B.O.E. 4-10-90), art. 36 y 37.
- Lorr, M., Strack,S. (1990). Profile clusters of the MCMI-II Personality Disorder Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 46, 606-612.
- Maisonneuve, J. (1951).*Psychologie Sociale*. Presses Universitaires de France: Paris.
- Maisonneuve, J. (1952). Experimental research on socio-affective structures. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 13, 135- 140.
- Malina, R.M. y Bouchard, C. (1991). *Growth, maturation and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics Books.
- Maxwell, K. A. (2002). Friends: The Role of Peer Influence Across Adolescent Risk Behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 13, 267-277.
- McCrae, R.R. y Costa, P.T. (1994). A trait perspective on the description and explanation of behavior. In F. Silva. Chair. *Seventh European Conference on Personality*, Madrid (España) 12 Julio.

- Millon, T. (1969). *Modern Psychopathology. A biosocial approach to maladaptive learning and functioning*. Philadelphia: W.B. Saunders.
- Millon, Th. (1981). *Disorders of Personality: DSM-III, Axis II*. New York: Wiley-Interscience.
- Millon, Th. (1983). *Modern Psychopathology*. Prospect Height, IL: Waveland Press. (Original publicado en 1969).
- Millon, Th. (1986). Personality prototypes and their diagnostic criteria. In: Th. Millon, (1987) *Manual of the Millon Clinical Multiaxial Inventory- II*. Minneapolis, MN.: National Computer Systems.
- Millon (1990). *Toward a new personality: An evolutionary model*. New York: Wiley & Sons.
- Millon, T., Davis, R. (1998). *Trastornos de la personalidad. Más allá del DSM-IV*. Barcelona: Masson, S.A.
- Miranda, A. (1987). *Introducción a las DA*. Valencia: Promolibro.
- Mischel, W. (1986). *Introduction to personality* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Montemayor, R. (1986). Family variation in parent-adolescent storm and stress. *Journal of Adolescent Research*, 1, 15- 31.
- Munné, F. (1995). *La interacción social: teorías y ámbitos*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Muuss, R. E. (1988). *Theories of adolescence*. New York: Random House.

- Myklebust, H. R. (1965). Learning disorders: Psychoneurological disturbances in children, *Rehabilitation Literature*, 25(12), 354-360.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Niemark, E.D. (1975). Intellectual Development during adolescence. In F.D. Horowitz (Ed.), *Review of Child Development Research*. Vol. 4. Chicago: University of Chicago Press.
- Offer, D. y Schonnet-Reichl, K.A. (1992). Debunking the myths of adolescence. Findings from recent research. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 1003-1014.
- Ortiz, C. (1996). De las necesidades educativas especiales a la inclusión. *Siglo Cero*, 27(2), 5-13.
- Paine, R. S. (1962). Minimal chronic brain in children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 4, 21- 27.
- Panchón, C. (2000). La diversitat a l'escola: Els desajustaments conductuals als centres docents. En A. Miñambres y G. Jové (Coords.), *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*. Lleida: Ediciones de la Universidad de Lleida.
- Pervin, L.A. (1990). *Handbook of personality: theory and research*. New York: The Guildford Press.
- Petersen, A. C. y Hamburg, B. A. (1986). Adolescence: A developmental approach to problems and psychopathology. *Behavior Therapy*, 17, 480- 499.

- Piaget, J. (1969). *The Mechanisms of Perception*. London: Rutledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15(1), 1-12.
- Piaget, J. (1981). La Teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje. Monografía*, 2, 13-54.
- Pont, N. (1998). *Adaptación y baremación de un listado de adjetivos para la autoevaluación de la personalidad adolescente*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Barcelona.
- Pont, N. (2003). *Avaluació de la Personalitat en l'Adolescència*. Licencia Retribuida no publicada, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Pont, N, Muiños, R., Toro, L. y Tous, N. (2005). *Psychometric Properties of Inventory of Adjectives for the assessment of Personality Disorders*. Póster presentado en el IX European Congress of Psychology. Granada (España) 3- 8 de julio.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge Cooperatiu a l'aula*. Barcelona: Eumo Editorial.
- Pujolàs, P. (2005). La inclusió escolar: Principis i estratègies per fer-la possible. *Àmbits de Psicopedagogia*, 15, 14-17.
- Reschly, D.J. y Tilly, W. D. (1999). Reform trends and system design alternatives. In D. J. Reschly, W. D. Tilly and J.P. Grimes (Eds.), *Special education in transition: Functional assessment and noncategorical programming*. Longmont, CO: Sopris West.
- Reschly, D.J., Tilly W.D. y Grimes, J. (1999). *Special education in transition: Functional assessment and noncategorical programming*. Longmont, CO: Sopris West.

- Roberts, L.R. y Petersen, A.C. (1992). The relationship between academic achievement and social self-image during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 12, 197-219.
- Romero, J.F. (1990). *Dificultades en el aprendizaje: Desarrollo histórico, modelos, teorías y definiciones*. Valencia: Promolibro.
- Rosenberg, B. S. y Gaier, E. L. (1977). The self concept of the adolescent with learning disabilities. *Adolescence*, 12(48), 489-498.
- Ruiz, J. (2001) *Diferencias de sexo y lateralidad manual en dimensiones de personalidad y cognición desde la perspectiva de la hemisfericidad cerebral*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Barcelona.
- Rybash, J. M., Hoyer, W. J. y Roddin, P.A. (1986). *Adult cognition and aging*. New York: Pergamon Press.
- Sabaté, R.M. (2003). *Violencia juvenil: un enfoque psico-social*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Barcelona.
- Sabornie, E. J., Cullinan, D., Osborne, S. S., Brock, L. B. (2005). Intellectual, academic, and behavioral functioning of students with high- incident disabilities: a cross-categorical meta- analysis. *Exceptional Children*, 72(1), 47-63.
- Sánchez, M.P. y Casullo, M.M. (2000). *Estilos de Personalidad: una perspectiva iberoamericana*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Sánchez-Planell, L. (2000). Trastornos de la conducta Alimentaria. In J. Vallejo (Ed.), *Introducción a la psicopatología y la psiquiatría*. Barcelona: Masson.

- Sapon-Shelvin, M. (1994). Why gifted students belong in inclusive schools. *Educational Leadership*, 52(4), 64- 70.
- Scarr, S, y McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype -> environment effects. *Child Development*, 54, 424- 435.
- Scheier, M.F. y Carver, C.S. (1993). On the power of positive thinking: the benefits of being optimistic. *Current Directions in Psychological Science*, 2(1), 26-30.
- Scheier, M.F. y Carver, C.S. (2003). Self- regulatory processes and responses to health threats: Effects of optimism on well-being. En J.Suls; K.A.Watson y M.A.Malden. *Social Psychological foundations of health and illness*. US: Blackwell Publishing.
- Schere, R. A., Richardson, E. y Bialer, I. (1980). Toward operationalizing a psychoeducational definition of learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 8(1), 5-20.
- Schlegal. A. y Barry, H. (1991). *Adolescence: An anthropological inquiry*. New York: The Free Press.
- Schütze, Y. (1989). Parental Relationship in early adolescence. In Kreppner, K. y Learner, R.M. (Eds.), *Family Systems and life-span development*. Hillsdale: LEA.
- Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Snyder, M. (1974). The self-monitoring of expressive behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 526- 537.

- Stainback, S. (2001). Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 5(1), 26-31.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1996). *Inclusion: a guide for educators*. Baltimore, MD, US: Brookes.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stainback, S., Stainback, W., East, K. y Sapon-Shevin, M. (1996). Inclusion and the development of positive self-identity by persons with disabilities. In S. Stainback, y W. Stainback (Eds), *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore, MD, US: Brookes.
- Stassen, K. y Thompson, R.A. (1997). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Staub, D. y Peck, C.A. (1994). What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership*, 52(4), 12-17.
- Steinberg, L. (1990). Interdependency in the family: Autonomy, conflict and harmony in the parent-adolescent relationship. In S.S. Feldman & G.R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Steinberg, L., Fegley, S. y Dornbusch, S.M. (1993). Negative impact of part-time work on adolescent adjustment: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 29, 171- 180.
- Stipek, D.J. y Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521- 538.

- Strack, S. (1987) Development and validation of an adjective check list to assess the Millon personality types in a normal population. *Journal of Personality Assessment*, 51, 577-578.
- Strauss, A. y Kephart, N. (1955). *Psychopathology and education of the brain injured child*. New York: Grune & Stratton.
- Suárez, A. (1995). *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico y de intervención*. Madrid: Santillana.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Thomas, A., Chess, S. y Birch, H.G. (1968). *Temperament and behavior disorders in children*. New York: New York University Press.
- Toro, L. (2004). *Proyecto de Evaluación de la Personalidad en una Escuela de Educación Especial*". Informe de Investigación no publicado. Universidad de Barcelona.
- Toro, L., García-Forero, C., Pont, N. Y Tous, J.M. (2007). *Detección de Patrones de Personalidad en Alumnos con Necesidades Educativas Especiales: Diversidad en el Contexto Educativo*. Comunicación. X Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud. Barcelona, 6- 9 de febrero.
- Toro, L., Pont, N., Muiños, R. y Tous, J.M. (2005). *Self and Hetero- Assessment of Personality Disorders in Special Education Centre Pupils*. Póster presentado en el IX European Congress of Psychology. Granada (España), 3- 8 de julio.
- Toro, J. y Vilardell, E. (1987). *Anorexia nerviosa*. Barcelona: Martínez- Roca.

- Tous, J.M. (1986). *Psicología de la Personalidad*. Barcelona. P.P.U.
- Tous, J.M. (1995). Modelos de la personalidad. En A. Andrés. (Coord.), *Psicología de la Personalidad*. Barcelona: UOC.
- Tous, J.M. (2003). *La personalidad para el siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Universitat de Barcelona.
- Tous, J.M. (2004). *Proyecto de evaluación e intervención fundamentado en pruebas psicológicas digitalizadas*. Manuscrito no publicado. Laboratorio Mira y López. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.
- Tous, J.M. y Andrés, A. (1990). Análisis empírico de los trastornos de la personalidad en la adolescencia. En JM. Roman y DM. García Villamizar (Eds). *Intervención Clínica y Educativa en el ámbito escolar*. Valencia. Promolibro (pp: 39-55).
- Tous, J.M., Pont, N. y Muiños, R. (2005). IA-TP Inventario de Adjetivos para la evaluación de los Trastornos de Personalidad. Madrid: TEA.
- Tous, J.M., Pont, N. y Muiños, R. (2006). Factor Structure of Ítems from the Personality Adjective Check List in a sample of Normal Adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(2), 228- 233.
- Tous, J. M., Pont, N., Muiños, R. y Toro, L. (2004). *Trastornos de personalidad en alumnos de centros de educación especial*. Póster presentado en la VII Jornada de la Sociedad Española para la Investigación de las Diferencias Individuales, Lleida (España), 17 de septiembre.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos*. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos. Jomtien (Tailandia).

- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Aprobada por la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”. Salamanca (España), 7- 10 de junio.
- Vallejo, J. (2000). *Introducción a la psicopatología y la psiquiatría*. (Cuarta Ed.). Barcelona: Masson, S.A.
- Vaughn, S. y Elbaum, B. E. (1999). The self-concept and friendships of students with learning disabilities: a developmental perspective. In R. Gallimore (Ed.), *Developmental perspectives on children with high- incidence disabilities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vaughn, S., Eulbaum, B. E. y Schumm, J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(6), 598-608.
- Vaughn, S., McIntosh, R., Schumm, J. S., Haager, D. y Callwood, D. (1993). Social status, peer acceptance, and reciprocal friendships revisited. *Learning Disabilities Research & Practice*, 8(2), 82-88.
- Verdugo, M. A. (2001). *Educación y calidad de vida: la autodeterminación de alumnos con necesidades educativas especiales*. III Congreso La atención a la Diversidad en el Sistema Educativo. Salamanca (España), 6- 9 de febrero.
- Vidal, J. (2006). *Psiconeuroinmunología*. Barcelona: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.
- Volkmar, F. y Provence, S. (1990). *Disorders of affect*. New Haven, CT: Yale Child Study Center.

- Wachtel, P.L. (1977). *Psycoanalysis and behavior therapy: Toward an integration*. New York: Basic Books.
- Wald, A. (1950). *Statistical decision functions*. Nueva York: John Wiley.
- Warnock, M. (1978). *Special Education Needs*. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Londres: HMSO.
- Wehmeyer, M.L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and training in mental retardation*, 27, 302- 314.
- Whyte, L. (1983). The learning disabled adolescent: A review of the research on learning disabled adolescents and its implications for the education of this population. *Mental Retardation & Learning Disability Bulletin*, 11(3), 134-141.
- Widiger, T., y Costa, P.T. (1994). Personality and personality disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(1), 78-91.
- Wiener, J. y Tardif, C. (2004). Social and emocional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference?. *Learning Disabilities, Research & Practice*, 19(1), 20-32.
- Wiggins, J.S. y Pincus, A.L. (1989). Conceptions of personality disorders and dimensions of personality. *Journal of consulting and clinical psychology*, 1(4), 305-316.
- Willis, S. (1994). Making schools more inclusive. *Association for Supervision and Curriculum Development Curriculum Update*, 1- 8.

Wilson, R.E. y Hardgrave, B.C. (1995). Predicting graduated student success in an MBA Program: regression vs. classification. *Educational and pshychological measurement*, 55, 186- 195.

Wong, B. Y. L. (1996). *The ABCs of learning disabilities*. San Diego: Academic Press.

Ysseldyke, J., y Marston, D. (1999). Origins of categorical special education services in schools and rationale for changing them. In D. J. Reschly, W. D. Tilly y J. P. Grimes (Eds), *Special education in transition: Functional assessment and noncategorical programming*. Longmont, CO: Sopris West.

Zárraga, J.L. (1985). *Informe Juventud en España*. Barcelona: Publicaciones de Juventud y Sociedad. Ministerio de Cultura.

ANEXOS

ANEXO 1: Correlaciones entre las escalas del IA-TP en la muestra de adolescentes

Tabla 1A. Correlaciones entre las escalas del IA-TP en la muestra de hombres adolescentes (diagonal superior) y mujeres adolescentes (diagonal inferior).

	Introv.	Inhibida	Cooper.	Sociable	Confiada	Convin.	Respet.	Sensible	Impuls.
Introvertida		0,37**	0,03	-0,67**	-0,43**	-0,42**	0,04	0,11	0,14
Inhibida	0,28**		0,06	-0,52**	-0,47**	-0,45**	-0,13	0,27**	0,29**
Cooperativa	0,13*	0,11		0,03	-0,23**	-0,35**	0,27**	-0,20**	-0,22**
Sociable	-0,61**	-0,54**	-0,22**		0,39**	0,37**	-0,10	-0,20**	-0,23**
Confiada	-0,39**	-0,47**	-0,35**	0,45**		0,44**	-0,24**	-0,14	-0,09
Convincente	-0,41**	-0,43**	-0,53**	0,41**	0,45**		-0,22**	-0,11	-0,06
Respetuosa	0,07	-0,14*	0,42**	-0,16*	-0,20**	-0,36**		-0,31**	-0,43**
Sensible	0,08	0,40**	-0,18**	-0,26**	-0,18**	-0,06	-0,43**		0,31**
Impulsiva	0,21**	0,31**	-0,25**	-0,24**	-0,23**	-0,04	-0,52**	0,43**	

**p<0,001; *p<0,05

ANEXO 2: Inventario de Adjetivos para la evaluación de Trastornos de Personalidad (IATP) (Tous, Pont y Muiños, 2005). Ítems propios y comunes de cada escala.

- Escala 1. Personalidad Introversa.

Propios		Comunes
Apagado	Inexpresivo	Deprimido
Apático	Insípido	Discreto
Desinteresado	Pasivo	Incómodo
Desprendido	Reservado	Serio
Distante	Rígido	Solitario
Impersonal	Triste	
Indiferente	Vago	

- Escala 2. Personalidad Inhibida.

Propios		Comunes
Agitado	Preocupado	Discutidor
Desapercibido	Rechazado	Incómodo
Disgustado	Solo	Inseguro
Excluido	Susceptible	Sensible
Ignorado	Suspica	Solitario
Inquieto	Temeroso	
Miedoso	Tímido	

-Escala 3. Personalidad Cooperativa.

Propios		Comunes
Auxiliador	Dependiente	Conformista
Cándido	Dócil	Discreto
Cariñoso	Educado	Inocente
Complaciente	Obediente	Inseguro
Comprensivo	Sumiso	Sensible
Confiado	Vacilante	
Consentido	Encantador	

- Escala 4. Personalidad Sociable.

Propios		Comunes
Activo	Grupal	Aventurero
Animado	Hablador	Extravagante
Atrevido	Infantil	Seductor
Audaz	Provocador	Tradicional
Dramatizador	Sociable	Voluble
Feliz	Teatral	
Gregario	Vital	

- Escala 5. Personalidad Confiada.

Propios		Comunes
Arrogante	Inmodesto	Extravagante
Creído	Optimista	Frío
Egocéntrico	Orgullosa	Impulsivo
Egoísta	Presumido	Seductor
Fanfarrón	Satisfecho	Voluble
Impaciente	Vanidoso	
Importante	Virtuoso	

- Escala 6. Personalidad Convinciente.

Propios		Comunes
Agresivo	Intimidante	Antipático
Autoritario	Mandón	Aventurero
Combativo	Obstinado	Frío
Competitivo	Poderoso	Grosero
Dominante	Tozudo	Impulsivo
Fuerte	Valiente	
Gruñón	Vengativo	

- Escala 7. Personalidad Respetuosa.

Propios		Comunes
Cuidadoso	Limpio	Conformista
Disciplinado	Ordenado	Inocente
Eficiente	Organizado	Moralista
Estricto	Perfeccionista	Serio
Formal	Preciso	Tradicional
Honrado	Respetuoso	
Laborioso	Trabajador	

- Escala 8. Personalidad Sensible.

Propios		Comunes
Ansioso	Aprehensivo	Deprimido
Variable	Molesto	Grosero
Irritable	Murmurador	Discutidor
Desagradable	Tenso	Moralista
Insociable	Temperamental	Antipático
Malhumorado	Pesimista	
Frustrante	Quisquilloso	

- Escala 9. Impulsiva.

Propios		Comunes
Confuso	Pensativo	Triste
Exasperante	Receloso	Ansioso
Caótico	Inconstante	Egocéntrico
Brutal	Violento	Rechazado
Exaltado	Hostil	Intimidante
Abatido	Abnegado	
Nervioso	Militante	

Glosario IA-TP

- 1 Pasivo. Que soporta algo sin oponer resistencia.
- 2 Agitado. Accidentado, turbado, desasosegado.
- 3 Consentido. Milimado, malacostumbrado, malcriado.
- 4 Activo. Rápido, vivo, emprendedor, resuelto, decidido, audaz, energético, dinámico.
- 5 Arrogante. Altanero, altivo, orgulloso, soberbio, engreído.
- 6 Agresivo. Impetuoso, belicoso.
- 7 Cuidadoso. Arreglado, moderado, ordenado, metódico.
- 8 Confuso. Confundido.
- 9 Distante. Apartado, alejado, lejano.
- 10 Triste. Afilgado, melancólico, apenado, abatido, apagado, desanimado.
- 11 Auxiliador. Que auxilia, que ayuda.
- 12 Complaciente. Condescendiente, servicial, acomodaticio.
- 13 Creído. Engreído, presumido, vanidoso, presuntuoso.
- 14 Autoritario. Despótico, dominante, dictatorial, tiránico.
- 15 Disciplinado. Que observa un conjunto de reglas para mantener el orden y la subordinación entre los miembros de un cuerpo.
- 16 Exasperante. Que irrita, que da motivo de enojo grande a uno.
- 17 Ansioso. Codicioso, anheloso, deseoso, impaciente, voraz, insaciable.
- 18 Deprimido. Que sufre depresión fisiológica o moral.
- 19 Frio. Indiferente, despegado, inexpresivo.
- 20 Desapercibido. Inadvertido. Que pasa sin llamar la atención.
- 21 Cándido. Sencillo, sin malicia.
- 22 Audaz. Arriesgado, atrevido, osado, arriesgado, imprudente, temerario, valiente.
- 23 Confiado. Credulo, cándido, creído. Pagado de sí mismo, seguro de sí mismo.
- 24 Grosero. Ordinario, tosco, basto, burdo, inculto, chabacano, maleducado.
- 25 Eficiente. Eficaz, competente.
- 26 Variable. Inestable, inconstante, mudable, voluble, cambiante.
- 27 Caótico. Confuso, desordenado, desarreglado, incomprensible.
- 28 Extravagante. Raro, chocante, estrafalario, estrambótico, excéntrico, pintoresco.
- 29 Inexpresivo. Indiferente, frío, soso.
- 30 Discreto. Reservado, recatado, cauto, comedido.
- 31 Cariñoso. Afectuoso, mimoso, tierno.
- 32 Animado. Divertido, animoso, agitado.
- 33 Egoísta. Que tiene immoderado y excesivo amor de sí mismo; carácter del que subordina el interés ajeno al suyo propio y juega todas las cosas desde este punto de vista.
- 34 Brutal. Salvaje, feroz, bárbaro, atroz, fiero, cruel.
- 35 Formal. Serio, juicioso, sensato, responsable, consciente, veraz.
- 36 Exaltado. Entusiasta, apasionado, fanático.
- 37 Sensible. Se dice de la persona que se emociona con facilidad o que tiene mucha capacidad para sentir.
- 38 Impersonal. Que no tiene o no manifiesta personalidad.
- 39 Discutidor. Aficionado a discusiones.
- 40 Comprensivo. Tolerante, indulgente.
- 41 Dramatizador. Escénico, dramático. Puede usarse en sentido figurado para referirse a una persona o a una acción exagerada o fingida.
- 42 Fanfarrón. Perdonavidas, valentón, fachenda.
- 43 Competitivo. Que puede competir.
- 44 Honrado. Integro, recto, leal, hombre de bien.
- 45 Gruñón. Que gruñe con frecuencia.
- 46 Abatido. Triste, alicaído, decaído, desanimado, desalentado.
- 47 Indiferente. Impasible, despegado, frío, inexpresivo, insensible.
- 48 Excluido. Sacado, a una persona o cosa, fuera del lugar que ocupaba; no admitida su entrada, su participación. Excluir a uno de una asamblea, lista, etc.
- 49 Estricto. Preciso, exacto, riguroso, celoso, textual.
- 50 Disgustado. Descontento, molesto, enfadado, dolido, quejoso.
- 51 Apático. Lento, imperturbable, calmoso.
- 52 Ignorado. Anónimo, desconocido.
- 53 Nervioso. Excitable, impresionable, inquieto, intranquilo, irritable.
- 54 Feliz. Dichoso, afortunado, contento, satisfecho.
- 55 Egoicéntrico. Persona que tiene una extremada exaltación de la propia personalidad hasta considerarla como centro de la atención y actividad generales.
- 56 Dominante. Imperante, imperativo, avasallador, mandón, absorbente.
- 57 Limpio. Aseado, pulcro, depurado.
- 58 Irritable. Irascible, colérico, nervioso.
- 59 Desagradable. Molesto, irritante, fastidioso, enfadoso, pesado.
- 60 Pensativo. Meditabundo, absorto, abstraído, reflexivo, ensimismado.
- 61 Insociable. Esquivo, arisco, hurao, intratable.
- 62 Inquieto. Preocupado, intranquilo, desasosegado.
- 63 Inseguro. Incierto, dudoso, indeciso, titubeante, vacilante.
- 64 Reservado. Discreto, cauteloso, comedido, silencioso.
- 65 Miedoso. Temeroso, cobarde, miedica.
- 66 Receloso. Desconfiado, suspicaz, temeroso.
- 67 Impulsivo. Se dice de la persona que, llevado de la impresión del momento, habla o procede sin reflexión ni cautela.
- 68 Importante. Valioso, notable, fundamental, crucial, sustancial.
- 69 Combativo. Inclinado a la lucha, a la contienda o a la polémica; batallador, luchador.
- 70 Laborioso. Trabajador, aplicado, diligente.
- 71 Malhumorado, irritable, irascible, destemplado, resentido.
- 72 Frustrante. Se aplica a la persona que priva a uno de lo que esperaba. Frustró las esperanzas de Juan.
- 73 Rígido. Riguroso, severo, austero.
- 74 Apenso. Se aplica a la persona que tiene temor, escrúpulo, miramiento excesivo.

- 75 Incómodo. Embarazoso, desagradable, molesto, fastidioso.
- 76 Solitario. Retrado, retraído, cartujo. Alude a la persona que gusta de la soledad y que se aparta del trato con otra gente.
- 77 Suspicaz. Receloso, desconfiado, malpensado.
- 78 Voluble. Inestable, versátil, variable, mudable, inconstante.
- 79 Hablador. Charlatán, parlanchín, locuaz.
- 80 Inmodesto. No modesto ni humilde.
- 81 Fuerte. Firme, energético, impetuoso.
- 82 Ordenado. Arreglado, moderado, metódico, cuidadoso.
- 83 Inconstante. Inestable, mudable, variable, vario, incierta, cambiante.
- 84 Vengativo. Rencoroso, resentido.
- 85 Atrevido. Audaz, osado, arriesgado, arriesgado, temerario, intrépido, valiente.
- 86 Preocupado. Inquieto, intranquilo, desasosegado, turbado.
- 87 Dócil. Obediente, sumiso, doblegable, manipulable, manejable.
- 88 Infantil. Inocente, cándido, ingenuo.
- 89 Optimista. Confiado, esperanzado.
- 90 Violento. Impetuoso, fuerte, fogoso, iracundo.
- 91 Molesto. Incómodo, fastidioso, pesado, desagradable.
- 92 Solo. Solitario, aislado, como alma en pena.
- 93 Vacilante. Incierto, indeterminado, inseguro, inconstante, indeciso, dudoso.
- 94 Murmurador. Maldiciente, detractor, mala lengua, crítico, censor, chismoso.
- 95 Organizado. Se dice de la persona que dispone, ordena, coordina, decide, planea, planifica.
- 96 Mandón. Mandamás.
- 97 Orgulloso. Ufano, engreído, envanecido, presuntuoso, arrogante, soberbio.
- 98 Impaciente. Mal sufrido, ansioso, deseoso, anheloso, intranquilo.
- 99 Inocente. Iluso, ingenuo, cándido.
- 100 Timido. Introverso, apocado, temeroso.
- 101 Educado. Instruido, enseñado, formado.
- 102 Apagado. Sosegado, apocado, débil, descolorido, gris, triste, lánguido.
- 103 Vago. Gandul, holgazán, ocioso, desocupado.
- 104 Rechazado. Rehusado, desestimado, hacerle a uno el feo, darle a uno calabazas (col.) desairado.
- 105 Grupal. Se dice de la persona que pertenece a un grupo.
- 106 Sociable. Afable, tratable, comunicativo, abierta, extravertido.
- 107 Vanidoso. Hinchado, engreído, presuntuoso, presumido, creído.
- 108 Intimidante. Se dice de la persona que asusta, espanta, atemoriza.
- 109 Trabajador. Laborioso, hacendoso, aplicado.
- 110 Susceptible. Quisquilloso, puntilloso, sensible, delicado.
- 111 Hostil. Adverso, contrario, opuesto, enfrentado, rival, enemigo.
- 112 Obediente. Dócil, sumiso, manejable, bienmandado, manipulable.
- 113 Conformista. Acomodado, complaciente, dúctil, flexible, adaptable.
- 114 Tenso. Que se halla en tensión. Rígido, tirante.
- 115 Perfeccionista. Que tiende al perfeccionismo.
- 116 Valiente. Valeroso, intrépido, osado, resuelto, atrevido, decidido.
- 117 Satisfecho. Complacido, contento, feliz, dichoso, encantado.
- 118 Vital. Se dice de la persona que posee un gran impulso o energía para actuar, desearse o vivir.
- 119 Sumiso. Obediente, subordinado, dócil.
- 120 Temeroso. Miedoso, cobarde, pusilánime, irresoluto.
- 121 Ético. Se dice de la persona conforme a los principios de la ética. Moralista.
- 122 Temperamental. Se dice de la persona que presenta una alternancia de estados de ánimo e intensidades de reacción.
- 123 Preciso. Exacto, concreto, estricto, conciso, textual, cierto.
- 124 Abnegado. Altruista. Se dice de la persona que renuncia a su propia voluntad en beneficio de una idea de los demás.
- 125 Militante. Se dice de la persona que milita y lucha por un ideal.
- 126 Gregario. Que está en compañía de otros sin distinción.
- 127 Dependiente. Unido. El adjetivo dependiente pone el acento en la relación de subordinación que se establece entre una cosa o persona con respecto a otra.
- 128 Tradicional. Conservador, continuista.
- 129 Aventurero. Vividor, golfo.
- 130 Antipático. Desagradable, aborrecible, enojoso, odioso, insufrible.
- 131 Desprendido. Generoso, espléndido, desinteresado.
- 132 Teatral. Escénico, dramático, histriónico. Se usa en sentido figurado para referirse a una persona o a una acción exagerada o fingida.
- 133 Presumido. Coqueto, vanidoso, vano, petulante.
- 134 Tazudo. Terco, obstinado, testarudo, entestado, cabezota.
- 135 Serio. Grave, formal, mesurado, circunspecto, sensato, reflexivo. Alude a las personas que cumplen puntualmente, o de manera rigurosa, sus obligaciones.
- 136 Pesimista. Derrotista, amargado.
- 137 Obstinado. Pertinaz, terco, tozudo, testarudo, tenaz, persistente.
- 138 Quisquilloso. Crítico, chínche. Se aplican a personas que se fijan mucho en pequeñas cosas.
- 139 Respetuoso. Considerado, atento, mirado, correcto.
- 140 Poderoso. Potente, fuerte, energético, eficaz, activo.
- 141 Virtuoso. Incorruptible, íntegro, bondadoso, benévolo.
- 142 Provocador. Agitador, perturbador, activista, incitador, alborotador.
- 143 Encantador. Cautivador, seductor, apacible.
- 144 Desinteresado. Generoso, espléndido, altruista, honesto.
- 145 Seductor. Atractivo, encantador, fascinador, cautivador, interesante.
- 146 Insípido. Insustancial, insulso, soso.

Protocolo del IA-TP versión TEA. Versión Mujeres.



MUY IMPORTANTE, ANOTE LOS DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE FORMA CLARA Y LEGIBLE (LETRAS MAYÚSCULAS, NÚMEROS BIEN MARCADOS).

Número	Sexo	Edad	Fecha
<input type="text"/>	V <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> / <input type="text"/> / <input type="text"/> <input type="text"/>
Nombre y apellidos			
<input type="text"/>			

MARQUE CON UN ASPA (X) LOS ADJETIVOS QUE CREA QUE LE DEFINEN MEJOR (GLOSARIO AL DORSO DE ESTA PÁGINA).

1 <input type="checkbox"/> Pasiva	31 <input type="checkbox"/> Cariñosa	61 <input type="checkbox"/> Insociable	91 <input type="checkbox"/> Molesta	121 <input type="checkbox"/> Ética
2 <input type="checkbox"/> Agitada	32 <input type="checkbox"/> Animada	62 <input type="checkbox"/> Inquieta	92 <input type="checkbox"/> Sola	122 <input type="checkbox"/> Temperamental
3 <input type="checkbox"/> Consentida	33 <input type="checkbox"/> Egoísta	63 <input type="checkbox"/> Insegura	93 <input type="checkbox"/> Vacilante	123 <input type="checkbox"/> Precisa
4 <input type="checkbox"/> Activa	34 <input type="checkbox"/> Brutal	64 <input type="checkbox"/> Reservada	94 <input type="checkbox"/> Murmuradora	124 <input type="checkbox"/> Abnegada
5 <input type="checkbox"/> Arrogante	35 <input type="checkbox"/> Formal	65 <input type="checkbox"/> Miedosa	95 <input type="checkbox"/> Organizada	125 <input type="checkbox"/> Militante
6 <input type="checkbox"/> Agresiva	36 <input type="checkbox"/> Exaltada	66 <input type="checkbox"/> Recelosa	96 <input type="checkbox"/> Mandona	126 <input type="checkbox"/> Gregaria
7 <input type="checkbox"/> Cuidadosa	37 <input type="checkbox"/> Sensible	67 <input type="checkbox"/> Impulsiva	97 <input type="checkbox"/> Orgullosa	127 <input type="checkbox"/> Dependiente
8 <input type="checkbox"/> Confusa	38 <input type="checkbox"/> Impersonal	68 <input type="checkbox"/> Importante	98 <input type="checkbox"/> Impaciente	128 <input type="checkbox"/> Tradicional
9 <input type="checkbox"/> Distante	39 <input type="checkbox"/> Discutidora	69 <input type="checkbox"/> Combativa	99 <input type="checkbox"/> Inocente	129 <input type="checkbox"/> Aventurera
10 <input type="checkbox"/> Triste	40 <input type="checkbox"/> Comprensiva	70 <input type="checkbox"/> Laboriosa	100 <input type="checkbox"/> Tímida	130 <input type="checkbox"/> Antipática
11 <input type="checkbox"/> Auxiliadora	41 <input type="checkbox"/> Dramatizadora	71 <input type="checkbox"/> Malhumorada	101 <input type="checkbox"/> Educada	131 <input type="checkbox"/> Desprendida
12 <input type="checkbox"/> Complaciente	42 <input type="checkbox"/> Fanfarrona	72 <input type="checkbox"/> Frustrante	102 <input type="checkbox"/> Apagada	132 <input type="checkbox"/> Teatral
13 <input type="checkbox"/> Creída	43 <input type="checkbox"/> Competitiva	73 <input type="checkbox"/> Rígida	103 <input type="checkbox"/> Vaga	133 <input type="checkbox"/> Presumida
14 <input type="checkbox"/> Autoritaria	44 <input type="checkbox"/> Honrada	74 <input type="checkbox"/> Aprensiva	104 <input type="checkbox"/> Rechazada	134 <input type="checkbox"/> Tozuda
15 <input type="checkbox"/> Disciplinada	45 <input type="checkbox"/> Gruñona	75 <input type="checkbox"/> Incómoda	105 <input type="checkbox"/> Grupal	135 <input type="checkbox"/> Seria
16 <input type="checkbox"/> Exasperante	46 <input type="checkbox"/> Abatida	76 <input type="checkbox"/> Solitaria	106 <input type="checkbox"/> Sociable	136 <input type="checkbox"/> Pesimista
17 <input type="checkbox"/> Ansiosa	47 <input type="checkbox"/> Indiferente	77 <input type="checkbox"/> Suspicious	107 <input type="checkbox"/> Vanidosa	137 <input type="checkbox"/> Obstinada
18 <input type="checkbox"/> Deprimida	48 <input type="checkbox"/> Excluida	78 <input type="checkbox"/> Voluble	108 <input type="checkbox"/> Intimidante	138 <input type="checkbox"/> Quisquillosa
19 <input type="checkbox"/> Fría	49 <input type="checkbox"/> Estricta	79 <input type="checkbox"/> Habladora	109 <input type="checkbox"/> Trabajadora	139 <input type="checkbox"/> Respetuosa
20 <input type="checkbox"/> Desapercibida	50 <input type="checkbox"/> Disgustada	80 <input type="checkbox"/> Inmodesta	110 <input type="checkbox"/> Susceptible	140 <input type="checkbox"/> Poderosa
21 <input type="checkbox"/> Cándida	51 <input type="checkbox"/> Apática	81 <input type="checkbox"/> Fuerte	111 <input type="checkbox"/> Hostil	141 <input type="checkbox"/> Virtuosa
22 <input type="checkbox"/> Audaz	52 <input type="checkbox"/> Ignorada	82 <input type="checkbox"/> Ordenada	112 <input type="checkbox"/> Obediente	142 <input type="checkbox"/> Provocadora
23 <input type="checkbox"/> Confiada	53 <input type="checkbox"/> Nerviosa	83 <input type="checkbox"/> Inconstante	113 <input type="checkbox"/> Conformista	143 <input type="checkbox"/> Encantadora
24 <input type="checkbox"/> Grosera	54 <input type="checkbox"/> Feliz	84 <input type="checkbox"/> Vengativa	114 <input type="checkbox"/> Tensa	144 <input type="checkbox"/> Desinteresada
25 <input type="checkbox"/> Eficiente	55 <input type="checkbox"/> Egocéntrica	85 <input type="checkbox"/> Atrevida	115 <input type="checkbox"/> Perfeccionista	145 <input type="checkbox"/> Seductora
26 <input type="checkbox"/> Variable	56 <input type="checkbox"/> Dominante	86 <input type="checkbox"/> Preocupada	116 <input type="checkbox"/> Valiente	146 <input type="checkbox"/> Insípida
27 <input type="checkbox"/> Caótica	57 <input type="checkbox"/> Limpia	87 <input type="checkbox"/> Dócil	117 <input type="checkbox"/> Satisfecha	
28 <input type="checkbox"/> Extravagante	58 <input type="checkbox"/> Irritable	88 <input type="checkbox"/> Infantil	118 <input type="checkbox"/> Vital	
29 <input type="checkbox"/> Inexpresiva	59 <input type="checkbox"/> Desagradable	89 <input type="checkbox"/> Optimista	119 <input type="checkbox"/> Sumisa	
30 <input type="checkbox"/> Discreta	60 <input type="checkbox"/> Pensativa	90 <input type="checkbox"/> Violenta	120 <input type="checkbox"/> Temerosa	



Autores: J. M. Tous, N. Pont y R. Muñíos.
 Copyright © 2005 by TEA Ediciones, S.A.
 Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados.
 Printed in Spain. Impreso en España.



Glosario IA-TP

- 1 Pasiva. Que soporta algo sin oponer resistencia.
- 2 Agitada. Accidentada, turbada, desasosegada.
- 3 Consentida. Mimiada, malacotembada, malcriada.
- 4 Activa. Rápida, viva, emprendedora, resuelta, decidida, audaz, enérgica, dinámica.
- 5 Arrogante. Altanera, altiva, orgullosa, soberbia, engreída.
- 6 Agresiva. Impetuosa, belicosa.
- 7 Cuidadosa. Arreglada, moderada, ordenada, metódica.
- 8 Confusa. Confundida.
- 9 Distante. Apartada, alejada, lejana.
- 10 Triste. Aflicta, melancólica, apenada, abatida, apagada, desanimada.
- 11 Auxiliadora. Que ayuda, que ayuda.
- 12 Complaciente. Condescendiente, servicial, acomodaticia.
- 13 Creíde. Engreída, presumida, vanidosa, presuntuosa.
- 14 Autoritaria. Despótica, dominante, dictatorial, tiránica.
- 15 Disciplinada. Que observa un conjunto de reglas para mantener el orden y la subordinación entre los miembros de un cuerpo.
- 16 Exasperante. Que irrita, que da motivo de enojo grande a uno.
- 17 Ansiosa. Codiciosa, anhelosa, deseosa, impaciente, voraz, insaciable.
- 18 Deprimida. Que sufre depresión fisiológica o moral.
- 19 Fría. Indiferente, despegada, inexpresiva.
- 20 Desapercibida. Inadvertida. Que pasa sin llamar la atención.
- 21 Cándida. Sencilla, sin malicia.
- 22 Audaz. Arriesgada, atrevida, osada, arriesgada, imprudente, temeraria, valiente.
- 23 Confiada. Crédula, cándida, creída. Pegada de sí misma, segura de sí misma.
- 24 Grosera. Ordinaria, tosca, burda, inculta, chabacana, maleducada.
- 25 Eficiente. Eficaz, competente.
- 26 Variable. Inestable, inconstante, mudable, voluble, cambiante.
- 27 Caótica. Confusa, desordenada, desarreglada, incomprensible.
- 28 Extravagante. Rara, chocante, estrafalaria, estrambótica, excéntrica, pintoresca.
- 29 Inexpresiva. Indiferente, fría, soñ.
- 30 Discreta. Reservada, recatada, cauta, comedida.
- 31 Cariñosa. Afectuosa, mimosa, tierna.
- 32 Animada. Divertida, animosa, agitada.
- 33 Egoísta. Que tiene immoderado y excesivo amor de sí misma; carácter de la que subordina el interés ajeno al suyo propio y juzga todas las cosas desde este punto de vista.
- 34 Brutal. Salvaje, feroz, bárbara, abrut, fiera, cruel.
- 35 Formal. Seria, juiciosa, sensata, responsable, concienzudo, veraz.
- 36 Exaltada. Enthusiada, apasionado, fanático.
- 37 Sensible. Se dice de la persona que se emociona con facilidad o que tiene mucha capacidad para sentir.
- 38 Impersonal. Que no tiene ni se manifiesta personalidad.
- 39 Discutidora. Aficionada a discusiones.
- 40 Comprensiva. Tolerante, indulgente.
- 41 Dramatizadora. Escénica, dramática. Puede usarse en sentido figurado para referirse a una persona o a una acción exagerada o fingida.
- 42 Fanfarrona. Perdonavidas, valentona, fachenda.
- 43 Competitiva. Que puede competir.
- 44 Honrada. Integra, recta, leal, mujer de bien.
- 45 Gruñona. Que gruñe con frecuencia.
- 46 Abatida. Triste, alcaida, decaída, desanimada, desalentada.
- 47 Indiferente. Imposible, despegada, fría, inexpresiva, insensible.
- 48 Excluida. Sacada, a una persona o cosa, fuera del lugar que ocupa; no admitida su entrada, su participación. Excluir a una de una asamblea, lista, etc.
- 49 Estricta. Precisa, exacta, rigurosa, ceñida, textual.
- 50 Disgustada. Descontenta, molesta, enfadada, dolida, quejosa.
- 51 Apática. Lenta, imperturbable, calmada.
- 52 Ignorada. Anónima, desconocida.
- 53 Nerviosa. Excitable, impresionable, inquieta, intranquila, irritable.
- 54 Feliz. Dichosa, afortunada, contenta, satisfecha.
- 55 Egocéntrica. Persona que tiene una extremada exaltación de la propia personalidad hasta considerarla como centro de la atención y actividad generales.
- 56 Dominante. Imperante, imperativa, avasalladora, mandona, absorbente.
- 57 Limpia. Aseada, pulcra, depurada.
- 58 Irritable. Irascible, colérico, nervioso.
- 59 Desagradable. Molesta, irritante, fastidiosa, enfadada, pesada.
- 60 Pensativa. Meditabunda, absorta, abstraída, reflexiva, ensimismada.
- 61 Insociable. Esquivo, arisca, luraña, intratable.
- 62 Inquieta. Preocupada, intranquila, desasosegada.
- 63 Insegura. Incierta, dudosa, indecisa, titubeante, vacilante.
- 64 Reservada. Discreta, cautelosa, comedida, silenciosa.
- 65 Miedosa. Temerosa, cobarde, miedica.
- 66 Recelosa. Desconfiada, suspicaz, temerosa.
- 67 Impulsiva. Se dice de la persona que, llevada de la impresión del momento, habla o procede sin reflexión ni cautela.
- 68 Importante. Valioso, notable, fundamental, crucial, sustancial.
- 69 Combativa. Inclineda a la lucha, a la contienda o a la polémica; batalladora, luchadora.
- 70 Laboriosa. Trabajadora, aplicada, diligente.
- 71 Malhumorada. Irritable, irascible, destemplada, resentida.
- 72 Frustrante. Se aplica a la persona que priva a uno de lo que esperaba. Frustró las esperanzas de Juan.
- 73 Rigida. Rigurosa, severa, austera.
- 74 Apreensiva. Se aplica a la persona que tiene temor, escrúpulo, miramiento excesivo.
- 75 Incómoda. Embarazosa, desagradable, molesta, fastidiosa.
- 76 Solitaria. Retirada, retraída, cartuja. Alude a la persona que gusta de la soledad y que se aparta del trato con otra gente.
- 77 Suspica. Recelosa, desconfiada, malpensada.
- 78 Voluble. Inestable, versátil, variable, mudable, inconstante.
- 79 Habladora. Charlatana, parlanchina, locaz.
- 80 Inmodesta. No modesta ni humilde.
- 81 Fuerte. Firme, enérgica, impetuosa.
- 82 Ordenada. Arreglada, moderada, metódica, cuidadosa.
- 83 Inconstante. Inestable, mudable, variable, varia, incierta, cambiante.
- 84 Vengativa. Rencorosa, resentida.
- 85 Atrevida. Audaz, osada, arriesgada, arriesgada, bromera, intrépida, valiente.
- 86 Preocupada. Inquieta, intranquila, desasosegada, turbada.
- 87 Dócil. Obediente, sumisa, doblegable, manipulable, manejable.
- 88 Infantil. Inocente, cándido, ingenua.
- 89 Optimista. Confiada, esperanzada.
- 90 Violenta. Impetuosa, fuerte, feroz, locaz.
- 91 Molesta. Incómoda, fastidiosa, pesada, desagradable.
- 92 Soñ. Solitaria, aislada, como alma en pena.
- 93 Vacilante. Incierta, indeterminada, insegura, inconstante, indecisa, dudosa.
- 94 Murmuradora. Maldeciente, detractora, mala lengua, crítica, censora, chismosa.
- 95 Organizada. Se dice de la persona que dispone, ordena, coordina, decide, planea, planifica.
- 96 Mandona. Mandamás.
- 97 Orgullosa. Iliana, engreída, envanecida, presuntuosa, arrogante, soberbia.
- 98 Impaciente. Malsufrida, ansiosa, deseosa, anhelosa, intranquila.
- 99 Inocente. Ilusa, ingenua, cándida.
- 100 Timida. Introversa, apocada, temerosa.
- 101 Educada. Instruida, enseñada, formada.
- 102 Apagada. Sosegada, apocada, débil, descolorida, gris, triste, lánguida.
- 103 Vaga. Gandula, holgazana, ociosa, desocupada.
- 104 Rechazada. Rehusada, desestimada, hacerle a una el feo, darle a una calabazas (col.) desairada.
- 105 Grupal. Se dice de la persona que pertenece a un grupo.
- 106 Sociable. Afable, tratable, comunicativa, abierta, extravertida.
- 107 Vanidosa. Hinchada, engreída, presuntuosa, presumida, creída.
- 108 Intimidante. Se dice de la persona que asusta, espanta, atemoriza.
- 109 Trabajadora. Laboriosa, hacendosa, aplicada.
- 110 Susceptible. Quiquilloso, puntilloso, sensible, delgado.
- 111 Hostil. Adversa, contrario, opuesta, enfrentada, rival, enemiga.
- 112 Obediente. Dócil, sumisa, manejable, bienmandada, manipulable.
- 113 Conformista. Acomodado, complaciente, dócil, flexible, adaptable.
- 114 Tensa. Que se halla en tensión. Rigida, tirante.
- 115 Perfeccionista. Que tiende al perfeccionismo.
- 116 Valiente. Valerosa, intrépida, osada, resuelta, atrevida, decidida.
- 117 Satisfecha. Complacida, contenta; feliz, dichosa, encantada.
- 118 Vital. Se dice de la persona que posee un gran impulso o energía para actuar, desarrollarse o vivir.
- 119 Sumisa. Obediente, subordinada, dócil.
- 120 Temerosa. Miedosa, cobarde, pusilánime, irresoluta.
- 121 Ética. Se dice de la persona conforme a los principios de la ética. Moralista.
- 122 Temperamental. Se dice de la persona que presenta una alternancia de estados de ánimo e intensidades de reacción.
- 123 Precisa. Exacta, concreta, estricta, concisa, textual, cierta.
- 124 Abnegada. Altruista. Se dice de la persona que renuncia a su propia voluntad en beneficio de una idea de los demás.
- 125 Militante. Se dice de la persona que milita y lucha por un ideal.
- 126 Gregaria. Que está en compañía de otros sin distinción.
- 127 Dependiente. Unida. El adjetivo dependiente puede escribirse en la relación de subordinación que se establece entre una cosa o persona con respecto a otra.
- 128 Tradicional. Conservadora, continuista.
- 129 Aventurera. Vividora, gilla.
- 130 Antipático. Desagradable, aborrecible, enojoso, odioso, insufrible.
- 131 Desprendida. Generosa, espolvada, desinteresada.
- 132 Teatral. Escénica, dramática, histriónica. Se usa en sentido figurado para referirse a una persona o a una acción exagerada o fingida.
- 133 Presumida. Coqueta, vanidosa, vana, petulante.
- 134 Tozuda. Terca, obstinada, testaruda, entesada, cabezota.
- 135 Seria. Grave, formal, mesurada, circunspecta, sensata, reflexiva. Alude a las personas que cumplen puntualmente, o de manera rigurosa, sus obligaciones.
- 136 Pesimista. Derrotista, amargada.
- 137 Obstinada. Pertinaz, terca, tozuda, testaruda, tenaz, persistente.
- 138 Quisquilloso. Crítico, chinche. Se aplican a personas que se fijan mucho en pequeñeces.
- 139 Respetuosa. Considerada, atenta, mirada, correcta.
- 140 Poderosa. Potente, fuerte, enérgica, eficaz, activa.
- 141 Virtuosa. Incorruptible, íntegra, bondadosa, benévola.
- 142 Provocadora. Agitadora, perturbadora, activista, incitadora, alborotadora.
- 143 Encantadora. Cautivadora, seductora, apacible.
- 144 Desinteresada. Generosa, espléndida, altruista, honesta.
- 145 Seductora. Atractiva, encantadora, fascinadora, cautivadora, interesante.
- 146 Insípida. Insustancial, insulsa, soñ.

Anexo 4: Glosario del Inventario de Adjetivos para el estudio de los Trastornos de Personalidad. (Pont, N; 2003)

1. **Pasivo:** adj. que soporta algo sin oponer resistencia.
2. **Agitado:** adj. accidentado, turbado, desasosegado.
3. **Consentido:** adj. mimado, malacostumbrado, malcriado.
4. **Activo:** adj. rápido, vivo, emprendedor, resuelto, decidido, audaz, enérgico, dinámico.
5. **Arrogante:** adj. altanero, altivo, orgulloso, soberbio, engreído.
6. **Agresivo:** adj. impetuoso, belicoso.
7. **Cuidadoso:** adj. arreglado, moderado, ordenado, metódico,
8. **Confuso:** adj. confundido.
9. **Distante:** adj. apartado, alejado, lejano.
10. **Triste:** adj. afligido, melancólico, apenado, abatido, apagado, desanimado.
11. **Auxiliador:** adj. que auxilia, que ayuda.
12. **Complaciente:** adj. condescendiente, servicial, acomodaticio.
13. **Creído:** adj. engreído, presumido, vanidoso, presuntuoso.
14. **Autoritario:** adj. despótico, dominante, dictatorial, tiránico.
15. **Disciplinado:** adj. que observa un conjunto de reglas para mantener el orden y la subordinación entre los miembros de un cuerpo.
16. **Exasperante:** fig. Que irritar, que da motivo de enojo grande a uno.
17. **Ansioso:** Adj. codicioso, anheloso, deseoso, impaciente, voraz, insaciable.
18. **Deprimido:** adj. Que sufre depresión fisiológica o moral.
19. **Frío:** adj. indiferente, despegado, inexpresivo.
20. **Desapercibido:** adj. inadvertido: pasar ~.
21. **Cándido:** adj. sencillo, sin malicia .

- 22. Audaz:** adj. arriesgado, atrevido, osado, arriscado, imprudente, temerario, valiente.
- 23. Confiado:** adj. crédulo, cándido, creído. Pegado de sí mismo, seguro de sí mismo.
- 24. Grosero:** adj. ordinario, tosco, basto, burdo, inculto, chabacano, maleducado.
- 25. Eficiente:** adj. eficaz, competente.
- 26. Variable:** adj. inestable, inconstante, mudable, voluble, cambiable.
- 27. Caótico :** adj. confuso, desordenado, desarreglado, incomprensible.
- 28. Extravagante:** adj. raro, chocante, estafalario, estrambótico, excéntrico, pintoresco.
- 29. Inexpresivo:** . adj. indiferente, frío, soso.
- 30. Discreto:** adj. reservado, recatado, cauto, comedido.
- 31. Cariñoso:** adj. afectuoso, mimoso, tierno.
- 32. Animado:** divertido, animoso, agitado.
- 33. Egoísta:** adj. que tiene inmoderado y excesivo amor de sí mismo; carácter del que subordina el interés ajeno al suyo propio y juzga todas las cosas desde este punto de vista.
- 34. Brutal:** adj. salvaje, feroz, bárbaro, atroz, fiero, cruel.
- 35. Formal:** adj. serio, juicioso, sensato, responsable, consciente, veraz.
- 36. Exaltado:** adj. entusiasta, apasionado, fanático.
- 37. Sensible:** adj. Se dice de la persona que se emociona con facilidad o que tiene mucha capacidad para sentir.
- 38. Impersonal:** adj. Que no tiene o no manifiesta personalidad.
- 39. Discutidor:** adj. Aficionado a discusiones.
- 40. Comprensivo:** adj. tolerante, indulgente.

- 41. Dramatizador:** adj. escénico, dramático. Puede usarse en sentido figurado para referirse a una persona o a una acción exagerada o fingida.
- 42. Fanfarrón:** adj. perdonavidas, valentón, fachenda.
- 43. Competitivo:** adj. Que puede competir.
- 44. Honrado:** adj. íntegro, recto, leal, hombre de bien.
- 45. Gruñón:** adj. Que gruñe con frecuencia.
- 46. Abatido:** adj. triste, alicaído, decaído, desanimado, desalentado.
- 47. Indiferente:** adj. impasible, despegado, frío, inexpresivo, insensible.
- 48. Excluido:** adj. Sacado [a una pers. o cosa] fuera del lugar que ocupaba; no admitida su entrada, su participación: Excluir a uno de una asamblea, lista, etc
- 49. Estricto:** adj. preciso, exacto, riguroso, ceñido, textual.
- 50. Disgustado:** adj. descontento, molesto, enfadado, dolido, quejoso.
- 51. Apático:** adj. lento, imperturbable, calmoso.
- 52. Ignorado:** adj. anónimo, desconocido.
- 53. Nervioso:** adj. excitable, impresionable, inquieto, intranquilo, irritable.
- 54. Feliz:** adj. dichoso, afortunado, contento, satisfecho.
- 55. Egocéntrico:** adj. Persona que tiene una extremada exaltación de la propia personalidad hasta considerarla como centro de la atención y actividad generales.
- 56. Dominante:** imperante, imperativo, avasallador, mandante, absorbente.
- 57. Limpio :** adj. aseado.
- 58. Irritable:** adj. irascible, colérico, nervioso.
- 59. Desagradable:** adj. molesto, irritante, fastidioso, enfadoso, pesado.
- 60. Pensativo:** adj. meditabundo, absorto, abstraído, reflexivo, ensimismado.
- 61. Insociable:** adj. esquivo, arisco, huraño, intratable.

- 62. Inquieto:** adj. preocupado, intranquilo, desasosegado.
- 63. Inseguro:** adj. incierto, dudoso, indeciso, titubeante, vacilante.
- 64. Reservado:** adj. discreto, cauteloso, comedido, silencioso.
- 65. Miedoso:** adj. temeroso, cobarde, miedica.
- 66. Receloso:** adj. desconfiado, suspicaz, temeros.
- 67. Impulsivo:** adj. se dice de la persona que, llevado de la impresión del momento, habla o procede sin reflexión ni cautela.
- 68. Importante:** adj. valioso, notable, fundamental, crucial, sustancial.
- 69. Combativo:** adj. Inclinado a la lucha, a la contienda o a la polémica; batallador, luchador.
- 70. Laborioso:** adj. trabajador, aplicado, diligente.
- 71. Malhumorado:** adj. irritable, irascible, destemplado, resentido.
- 72. Frustrante:** adj. se aplica a la persona que priva a uno de lo que esperaba: *frustró las esperanzas de Juan.*
- 73. Rígido:** adj. riguroso, severo, austero.
- 74. Aprehensivo:** adj. Se aplica a la persona tiene temor, escrúpulo, miramiento excesivo.
- 75. Incómodo:** adj. embarazoso, desagradable, molesto, fastidioso.
- 76. Solitario:** adj. retirado, retraído, cartujo. Aluden a la persona que gusta de la soledad y que se aparta del trato con otra gente.
- 77. Suspicaz:** adj. receloso, desconfiado, malpensado.
- 78. Voluble:** adj. inestable, versátil, variable, mudable, inconstante.
- 79. Hablador:** adj. charlatán, parlanchín, locuaz.
- 80. Inmodesto:** adj. no modesto ni humilde.

- 81. Fuerte:** adj. firme, enérgico, impetuoso.
- 82. Ordenado:** adj. arreglado, moderado, metódico, cuidadoso,
- 83. Inconstante:** adj. inestable, mudable, variable, vario, incierto, cambiabile.
- 84. Vengativo:** adj. rencoroso, resentido.
- 85. Atrevido:** adj. audaz, osado, arriesgado, arriesgado, temerario, intrépido, valiente.
- 86. Preocupado:** adj. inquieto, intranquilo, desasosegado, turbado.
- 87. Dócil:** adj. obediente, sumiso, doblegable, manipulable, manejable.
- 88. Infantil:** adj. inocente, cándido, ingenuo.
- 89. Optimista:** adj. Confiado, esperanzado.
- 90. Violento:** adj. impetuoso, fuerte, fogoso, iracundo.
- 91. Molesto:** adj. incómodo, fastidioso, pesado, desagradable.
- 92. Solo:** adj. solitario, aislado, como alma en pena.
- 93. Vacilante:** adj. incierto, indeterminado, inseguro, inconstante, indeciso, dudoso.
- 94. Murmurador:** adj. maldiciente, detractor, mala lengua, crítico, censor, chismoso.
- 95. Organizado:** adj. se dice de la persona que dispone, ordena, coordina, decide, planea, planifica.
- 96. Mandón:** adj. mandamás.
- 97. Orgullosa:** adj. ufano, engreído, envanecido, presuntuoso, arrogante, soberbio.
- 98. Impaciente:** adj. malsufrido, ansioso, deseoso, anheloso, intranquilo.
- 99. Inocente:** adj. iluso, ingenuo, cándido.
- 100. Tímido:** adj. introvertido, apocado, temeroso.
- 101. Educado:** adj. instruido, enseñado, formado.
- 102. Apagado:** adj. sosegado, apocado, débil, descolorido, gris, triste, lánguido.
- 103. Vago:** adj. gandul, holgazán, ocioso, desocupado.

- 104. Rechazado:** adj. rehusado, desestimado, hacerle a uno el feo, darle a uno calabazas(col.) desairado.
- 105. Grupal:** adj. se dice de la persona que pertenece a un grupo
- 106. Sociable:** adj. afable, tratable, comunicativo, abierto, extrovertido.
- 107. Vanidoso:** adj. hinchado, engreído, presuntuoso, presumido, creído.
- 108. Intimidante:** adj. se dice de la persona que asusta, espanta, atemoriza .
- 109. Trabajador:** adj. laborioso, hacendoso, aplicado.
- 110. Susceptible:** adj. quisquilloso, puntilloso, sentido, delicado.
- 111. Hostil:** adj. adverso, contrario, opuesto, enfrentado, rival, enemigo.
- 112. Obediente:** adj. dócil, sumiso, manejable, bienmandado, manipulable
- 113. Conformista:** adj. acomodadizo, complaciente, dúctil, flexible, adaptable
- 114. Tenso:** adj. que se halla en tensión. Rígido, tirante.
- 115. Perfeccionista:** adj. Que tiende al perfeccionismo.
- 116. Valiente:** adj. valeroso, intrépido, osado, resuelto, atrevido, decidido.
- 117. Satisfecho:** adj. complacido, contento, feliz, dichoso, encantado.
- 118. Vital:** adj. se dice de la persona que posee un gran impulso o energía para actuar, desarrollarse o vivir.
- 119. Sumiso:** adj. obediente, subordinado, dócil
- 120. Temeroso:** adj. miedoso, cobarde, pusilánime, irresoluto
- 121. Ético:** adj. se dice de la persona conforme a los principios de la ética. Moralista.
- 122. Temperamental:** adj. se dice de la persona que presenta una alternancia de estados de ánimo e intensidades de reacción.
- 123. Preciso:** adj. exacto, concreto, estricto, conciso, textual, cierto.

124. Abnegado: adj. altruista. Se dice de la persona que renuncia a su propia voluntad en beneficio de una idea de los demás

125. Militante: adj. se dice de la persona que milita y lucha por un ideal.

126. Gregario: adj. que está en compañía de otros sin distinción.

127. Dependiente: adj. unido. El adjetivo *dependiente* pone el acento en la relación de subordinación que se establece entre una cosa o persona con respecto a otra.

128. Tradicional: adj. conservador, continuista.

129. Aventurero: adj. vividor, golfo.

130. Antipático: adj. desagradable, aborrecible, enojoso, odioso, insufrible.

131. Desprendido: adj. generoso, espléndido, desinteresado.

132. Teatral: adj. escénico, dramático, histriónico. Se usa en sentido figurado para referirse a una persona o a una acción exagerada o fingida.

133. Presumido: adj. coqueto, vanidoso, vano, petulante.

134. Tozudo: adj. terco, obstinado, testarudo, entestado, cabezota.

135. Serio: adj. grave, formal, mesurado, circunspecto, sensato, reflexivo. Alude a las personas

136. Pesimista: adj. derrotista, amargado.

137. Obstinado: adj. pertinaz, terco, tozudo, testarudo, tenaz, persistente que cumplen puntualmente, o de manera rigurosa, con sus obligaciones.

138. Quisquilloso: adj. criticón, chinche. Se aplican a personas que se fijan mucho en pequeñeces.

139. Respetuoso: adj. considerado, atento, mirado, correcto.

140. Poderoso: adj. potente, fuerte, enérgico, eficaz, activo.

141. Virtuoso: adj. incorruptible, íntegro, bondadoso, benévolo.

142. Provocador: adj. agitador, perturbador, activista, incitador, alborotador.

143. Encantador: adj. cautivador, seductor, apacible.

144. Desinteresado: adj. generoso, espléndido, altruista, honesto.

145. Seductor: adj. atractivo, encantador, fascinador, cautivador, interesante.

146. Insípido: adj. insustancial, insulso, soso.

Anexo 5: Prueba de Levene para la igualdad de varianzas en la versión manual vs la versión informatizada del IA-TP.

Tabla 2A. Prueba de Levene para la igualdad de varianzas en la versión manual vs la versión informatizada del IA-TP.

	F	Significación
P. Introversa	0,615	0,435
P. Inhibida	0,298	0,586
P. Cooperativa	1,288	0,260
P. Sociable	0,439	0,509
P. Confiada	0,641	0,426
P. Convincente	0,403	0,527
P. Respetuosa	3,937	0,050
P. Sensible	0,515	0,475
P. Impulsiva	1,143	0,288

P= Personalidad

Esta prueba nos sugiere que en todas las escalas asumimos las varianzas iguales, puesto que $p > 0.005$.

Anexo 6: Sintaxis utilizada para la corrección del IA-TP. Programa SPSS 12.0.

* Conversión puntuaciones brutas a puntuaciones directas. Mujeres

```
COMPUTE yd1 = -.233 + .085 * totalesc .  
EXECUTE .  
COMPUTE yd2 = -2.793 + .158 * totalesc.  
EXECUTE .  
COMPUTE yd3 = 5.376 + .095 * totalesc .  
EXECUTE .  
COMPUTE yd4 = 3.501 + .109 * totalesc.  
EXECUTE .  
COMPUTE yd5 = -1.438 + .123 * totalesc .  
EXECUTE .  
COMPUTE yd6 = -2.903 + .155 * totalesc.  
EXECUTE .  
COMPUTE yd7 = 4.930 + .113 * totalesc .  
EXECUTE .  
COMPUTE yd8 = -6.287 + .192 * totalesc .  
EXECUTE .  
COMPUTE yd9 = -2.422 + .141 * totalesc .  
EXECUTE .
```

```
COMPUTE difd1 = esc1 - yd1 .  
EXECUTE .  
COMPUTE difd2 = esc2 - yd2 .  
EXECUTE .  
COMPUTE difd3 = esc3 - yd3 .  
EXECUTE .  
COMPUTE difd4 = esc4 - yd4 .  
EXECUTE .  
COMPUTE difd5 = esc5 - yd5 .  
EXECUTE .  
COMPUTE difd6 = esc6 - yd6 .  
EXECUTE .  
COMPUTE difd7 = esc7 - yd7 .  
EXECUTE .  
COMPUTE difd8 = esc8 - yd8 .  
EXECUTE .  
COMPUTE difd9 = esc9 - yd9 .  
EXECUTE .
```

* Conversión puntuaciones brutas a puntuaciones directas. Hombres

```
COMPUTE yh1 = .624 + .082 * totalesc .
EXECUTE .
COMPUTE yh2 = -1.978 + .133 * totalesc .
EXECUTE .
COMPUTE yh3 = 2.947 + .119 * totalesc .
EXECUTE .
COMPUTE yh4 = 2.761 + .121 * totalesc .
EXECUTE .
COMPUTE yh5 = -1.995 + .147 * totalesc .
EXECUTE .
COMPUTE yh6 = -1.990 + .159 * totalesc .
EXECUTE .
COMPUTE yh7 = 2.876 + .139 * totalesc .
EXECUTE .
COMPUTE yh8 = -3.416 + .143 * totalesc .
EXECUTE .
COMPUTE yh9 = -1.389 + .127 * totalesc .
EXECUTE .
```

```
COMPUTE difh1 = esc1 - yh1 .
EXECUTE .
COMPUTE difh2 = esc2 - yh2 .
EXECUTE .
COMPUTE difh3 = esc3 - yh3 .
EXECUTE .
COMPUTE difh4 = esc4 - yh4 .
EXECUTE .
COMPUTE difh5 = esc5 - yh5 .
EXECUTE .
COMPUTE difh6 = esc6 - yh6 .
EXECUTE .
COMPUTE difh7 = esc7 - yh7 .
EXECUTE .
COMPUTE difh8 = esc8 - yh8 .
EXECUTE .
COMPUTE difh9 = esc9 - yh9 .
EXECUTE .
```

* Conversión Puntuaciones Directas a Puntuaciones Z. Mujeres

```
COMPUTE zdifd1 = (difd1 - -.7196) / 2.505787 .
EXECUTE .
COMPUTE zdifd2 = (difd2 - -1.2914) / 2.42391 .
EXECUTE .
COMPUTE zdifd3 = (difd3 - -.7714) / 2.88577 .
EXECUTE .
COMPUTE zdifd4 = (difd4 - -.9146) / 2.72045 .
EXECUTE .
```

(Continúa en la siguiente página)

```
COMPUTE zdifd5 = (difd5 - -.9525) / 2.47877 .
EXECUTE .
COMPUTE zdifd6 = (difd6 - -1.2772) / 3.04341 .
EXECUTE .
COMPUTE zdifd7 = (difd7 - -.9183) / 3.52046 .
EXECUTE .
COMPUTE zdifd8 = (difd8 - -1.5454) / 2.37352 .
EXECUTE .
COMPUTE zdifd9 = (difd9 - -1.1258) / 2.03200 .
EXECUTE .
```

*Conversión Puntuaciones Directas a Puntuaciones Z. Hombres

```
COMPUTE zdifh1 = (difh1 - -.6395) / 3.13155 .
EXECUTE .
COMPUTE zdifh2 = (difh2 - -1.0763) / 2.40824 .
EXECUTE .
COMPUTE zdifh3 = (difh3 - -.9689) / 2.50083 .
EXECUTE .
COMPUTE zdifh4 = (difh4 - -.9890) / 2.81997 .
EXECUTE .
COMPUTE zdifh5 = (difh5 - -1.2150) / 2.47387 .
EXECUTE .
COMPUTE zdifh6 = (difh6 - -1.2719) / 2.74774 .
EXECUTE .
COMPUTE zdifh7 = (difh7 - -1.1102) / 3.23444 .
EXECUTE .
COMPUTE zdifh8 = (difh8 - -1.1555) / 2.12452 .
EXECUTE .
COMPUTE zdifh9 = (difh9 - -1.0514) / 2.08247 .
EXECUTE .
```

*Conversión Puntuaciones Z a Puntuaciones T. Mujeres

```
COMPUTE td1 = 50 + 10 * zdifd1 .
EXECUTE .
COMPUTE td2 = 50 + 10 * zdifd2 .
EXECUTE .
COMPUTE td3 = 50 + 10 * zdifd3 .
EXECUTE .
COMPUTE td4 = 50 + 10 * zdifd4 .
EXECUTE .
COMPUTE td5 = 50 + 10 * zdifd5 .
EXECUTE .
COMPUTE td6 = 50 + 10 * zdifd6 .
EXECUTE .
COMPUTE td7 = 50 + 10 * zdifd7 .
EXECUTE .
COMPUTE td8 = 50 + 10 * zdifd8 .
EXECUTE .
COMPUTE td9 = 50 + 10 * zdifd9 .
EXECUTE .
```

*Conversión Puntuaciones Z a Puntuaciones T. Hombres

```
COMPUTE th1 = 50 + 10 * zdifh1 .  
EXECUTE .  
COMPUTE th2 = 50 + 10 * zdifh2 .  
EXECUTE .  
COMPUTE th3 = 50 + 10 * zdifh3 .  
EXECUTE .  
COMPUTE th4 = 50 + 10 * zdifh4 .  
EXECUTE .  
COMPUTE th5 = 50 + 10 * zdifh5 .  
EXECUTE .  
COMPUTE th6 = 50 + 10 * zdifh6 .  
EXECUTE .  
COMPUTE th7 = 50 + 10 * zdifh7 .  
EXECUTE .  
COMPUTE th8 = 50 + 10 * zdifh8 .  
EXECUTE .  
COMPUTE th9 = 50 + 10 * zdifh9 .  
EXECUTE .
```

Anexo 7: Estadísticos descriptivos de Mujeres y Hombres mayores de 15 años del grupo de Educación Especial

Tabla 3A. Mujeres mayores de 15 años del grupo de Educación Especial. Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
P. Introversa	31	-5,42	3,69	-0,55	2,12
P. Inhibida	31	-7,43	0,52	-3,41	1,96
P. Cooperativa	31	-6,07	4,35	1,22	2,07
P. Sociable	31	-3,95	2,91	0,30	1,85
P. Confiada	31	-3,94	3,07	-0,87	1,61
P. Convincente	31	-8,08	3,95	-3,21	2,78
P. Respetuosa	31	-5,61	4,50	-0,03	2,66
P. Sensible	31	-7,52	-0,23	-3,47	1,57
P. Impulsiva	31	-5,29	2,55	-1,68	1,90

P = Personalidad; N=número de sujetos.

Tabla 4A. Hombres mayores de 15 años del grupo de Educación Especial. Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
P. Introversa	40	-4,12	5,93	-0,42	2,50
P. Inhibida	40	-6,13	1,53	-2,42	2,10
P. Cooperativa	40	-4,85	3,32	-0,17	1,86
P. Sociable	40	-6,20	2,92	-0,32	2,13
P. Confiada	40	-5,68	3,68	-1,58	1,99
P. Convincente	40	-8,73	0,75	-3,17	2,25
P. Respetuosa	40	-8,94	4,56	0,09	3,23
P. Sensible	40	-5,60	2,55	-2,08	1,77
P. Impulsiva	40	-5,39	3,61	-2,05	1,97

P = Personalidad; N= número de sujetos.

Anexo 8: Resultados del análisis MANOVA entre el grupo de Educación Ordinaria y Educación Especial en ambos sexos.

Tabla 5A. Prueba de Box sobre la igualdad de matrices de covarianza (a)

Mujer	M de Box	80,193
	F	1,584
	gl1	45
	gl2	9170,901
	Significación	0,008
Hombre	M de Box	59,942
	F	1,218
	gl1	45
	gl2	16329,915
	Significación	0,151

Contrasta la hipótesis nula de que las matrices de covarianza observadas de las variables dependientes son iguales en todos los grupos.

a Diseño: Intercept+problema

Tabla 6A. Contrastes multivariados(b)

sexo	Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación	Eta al cuadrado parcial		
Mujer	Intersección	Traza de Pillai	0,895	242,193	9	256	0,000	0,895		
		Lambda de Wilks	0,105	242,193	9	256	0,000	0,895		
		Traza de Hotelling	8,515	242,193	9	256	0,000	0,895		
		Raíz mayor de Roy	8,515	242,193	9	256	0,000	0,895		
		Traza de Pillai	0,204	7,299	9	256	0,000	0,204		
	problema	Lambda de Wilks	0,796	7,299	9	256	0,000	0,204		
		Traza de Hotelling	0,257	7,299	9	256	0,000	0,204		
		Raíz mayor de Roy	0,257	7,299	9	256	0,000	0,204		
		Hombre	Intersección	Traza de Pillai	0,884	194,640	9	230	0,000	0,884
				Lambda de Wilks	0,116	194,640	9	230	0,000	0,884
Traza de Hotelling	7,616			194,640	9	230	0,000	0,884		
Raíz mayor de Roy	7,616			194,640	9	230	0,000	0,884		
Traza de Pillai	0,190			5,987	9	230	0,000	0,190		
problema	Lambda de Wilks		0,810	5,987	9	230	0,000	0,190		
	Traza de Hotelling		0,234	5,987	9	230	0,000	0,190		
	Raíz mayor de Roy		0,234	5,987	9	230	0,000	0,190		

a Estadístico exacto

b Diseño: Intercept+problema

Tabla 7A. Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error(a)

Sexo		F	gl1	gl2	Significación
Mujer	P. Introvertida	0,705	1	264	0,402
	P. Inhibida	1,371	1	264	0,243
	P. Cooperativa	5,765	1	264	0,017
	P. Sociable	4,252	1	264	0,040
	P. Confiada	7,619	1	264	0,006
	P. Convincente	0,694	1	264	0,406
	P. Respetuosa	3,780	1	264	0,053
	P. Sensible	3,663	1	264	0,057
	P. Impulsiva	0,418	1	264	0,519
	Hombre	P. Introvertida	0,819	1	238
P. Inhibida		0,344	1	238	0,558
P. Cooperativa		4,102	1	238	0,044
P. Sociable		3,570	1	238	0,060
P. Confiada		2,597	1	238	0,108
P. Convincente		2,132	1	238	0,146
P. Respetuosa		0,038	1	238	0,846
P. Sensible		1,833	1	238	0,177
P. Impulsiva		0,528	1	238	0,468

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos.

a Diseño: Intercept+problema

Tabla 8A. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Mujeres

sexo	Fuente	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Mujer	Mod. corregido	P. Introversa	1,564	1	1,564	0,277	0,599	0,001
		P. Inhibida	111,133	1	111,133	20,277	0,000	0,071
		P. Cooperativa	107,701	1	107,701	13,693	0,000	0,049
		P. Sociable	38,421	1	38,421	5,927	0,016	0,022
		P. Confiada	0,472	1	0,472	0,086	0,770	0,000
		P. Convincente	95,228	1	95,228	10,794	0,001	0,039
		P. Respetuosa	21,341	1	21,341	1,802	0,181	0,007
		P. Sensible	84,844	1	84,844	19,382	0,000	0,068
		P. Impulsiva	6,842	1	6,842	1,721	0,191	0,006
		Intersección	P. Introversa	49,251	1	49,251	8,709	0,003
	P. Inhibida		631,131	1	631,131	115,153	0,000	0,304
	P. Cooperativa		5,541	1	5,541	0,704	0,402	0,003
	P. Sociable		9,206	1	9,206	1,420	0,234	0,005
	P. Confiada		95,977	1	95,977	17,468	0,000	0,062
	P. Convincente		570,110	1	570,110	64,620	0,000	0,197
	P. Respetuosa		24,772	1	24,772	2,091	0,149	0,008
	P. Sensible		732,442	1	732,442	167,325	0,000	0,388
	P. Impulsiva		223,951	1	223,951	56,341	0,000	0,176
	problema		P. Introversa	1,564	1	1,564	0,277	0,599
		P. Inhibida	111,133	1	111,133	20,277	0,000	0,071
		P. Cooperativa	107,701	1	107,701	13,693	0,000	0,049
		P. Sociable	38,421	1	38,421	5,927	0,016	0,022
		P. Confiada	0,472	1	0,472	0,086	0,770	0,000
		P. Convincente	95,228	1	95,228	10,794	0,001	0,039
		P. Respetuosa	21,341	1	21,341	1,802	0,181	0,007
		P. Sensible	84,844	1	84,844	19,382	0,000	0,068
		P. Impulsiva	6,842	1	6,842	1,721	0,191	0,006
		Error	P. Introversa	1492,950	264	5,655		
	P. Inhibida		1446,931	264	5,481			
	P. Cooperativa		2076,498	264	7,866			
	P. Sociable		1711,213	264	6,482			
	P. Confiada		1450,540	264	5,494			
			P. Convincente	2329,139	264	8,822		

(Continúa en la siguiente página)

		P. Respetuosa	3126,871	264	11,844			
		P. Sensible	1155,624	264	4,377			
		P. Impulsiva	1049,372	264	3,975			
	Total	P. Introversa	1649,018	266				
		P. Inhibida	2262,897	266				
		P. Cooperativa	2260,486	266				
		P. Sociable	1896,902	266				
		P. Confiada	1709,804	266				
		P. Convincente	3076,885	266				
		P. Respetuosa	3324,470	266				
		P. Sensible	2211,680	266				
		P. Impulsiva	1463,980	266				
	Total corregida	P. Introversa	1494,514	265				
		P. Inhibida	1558,064	265				
		P. Cooperativa	2184,199	265				
		P. Sociable	1749,634	265				
		P. Confiada	1451,012	265				
		P. Convincente	2424,367	265				
		P. Respetuosa	3148,212	265				
		P. Sensible	1240,468	265				
		P. Impulsiva	1056,215	265				

Tabla 9A. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Hombres

sexo	Fuente	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Hombre	Modelo corregido	P. Introversa	3,821	1	3,821	0,437	0,509	0,002
		P. Inhibida	51,620	1	51,620	10,063	0,002	0,041
		P. Cooperativa	26,091	1	26,091	4,511	0,035	0,019
		P. Sociable	14,139	1	14,139	2,049	0,154	0,009
		P. Confiada	2,587	1	2,587	0,468	0,495	0,002
		P. Convincente	115,230	1	115,230	16,104	0,000	0,063
		P. Respetuosa	61,221	1	61,221	5,541	0,019	0,023
		P. Sensible	25,038	1	25,038	6,268	0,013	0,026
		P. Impulsiva	31,627	1	31,627	7,561	0,006	0,031
		Intersección	P. Introversa	46,119	1	46,119	5,270	0,023

(Continúa en la siguiente página)

		P. Inhibida	430,232	1	430,232	83,873	0,000	0,261
		P. Cooperativa	49,603	1	49,603	8,576	0,004	0,035
		P. Sociable	55,137	1	55,137	7,991	0,005	0,032
		P. Confiada	275,784	1	275,784	49,871	0,000	0,173
		P. Convincente	670,769	1	670,769	93,741	0,000	0,283
		P. Respetuosa	45,270	1	45,270	4,097	0,044	0,017
		P. Sensible	363,633	1	363,633	91,032	0,000	0,277
		P. Impulsiva	325,703	1	325,703	77,869	0,000	0,247
	problema	P. Introversa	3,821	1	3,821	0,437	0,509	0,002
		P. Inhibida	51,620	1	51,620	10,063	0,002	0,041
		P. Cooperativa	26,091	1	26,091	4,511	0,035	0,019
		P. Sociable	14,139	1	14,139	2,049	0,154	0,009
		P. Confiada	2,587	1	2,587	0,468	0,495	0,002
		P. Convincente	115,230	1	115,230	16,104	0,000	0,063
		P. Respetuosa	61,221	1	61,221	5,541	0,019	0,023
		P. Sensible	25,038	1	25,038	6,268	0,013	0,026
		P. Impulsiva	31,627	1	31,627	7,561	0,006	0,031
		Error	P. Introversa	2082,700	238	8,751		
	P. Inhibida		1220,840	238	5,130			
	P. Cooperativa							
	P. Sociable		1376,561	238	5,784			
	P. Confiada		1642,175	238	6,900			
	P. Convincente		1316,142	238	5,530			
	P. Respetuosa		1703,027	238	7,156			
	P. Sensible		2629,836	238	11,050			
	P. Impulsiva		950,701	238	3,995			
	P. Introversa		995,489	238	4,183			
	Total	P. Introversa	2204,449	240				
		P. Inhibida	1730,513	240				
		P. Cooperativa	1599,151	240				
		P. Sociable	1833,881	240				
		P. Confiada	1753,108	240				
		P. Convincente	2450,588	240				
		P. Respetuosa	2947,868	240				
		P. Sensible	1421,306	240				
		P. Impulsiva	1395,097	240				
		Total corregida	P. Introversa	2086,521	239			

(Continúa en la siguiente página)

	P. Inhibida	1272,460	239				
	P. Cooperativa	1402,652	239				
	P. Sociable	1656,313	239				
	P. Confiada	1318,729	239				
	P. Convincente	1818,257	239				
	P. Respetuosa	2691,057	239				
	P. Sensible	975,738	239				
	P. Impulsiva	1027,117	239				

- a R cuadrado = ,001 (R cuadrado corregida = -,003)
b R cuadrado = ,071 (R cuadrado corregida = ,068)
c R cuadrado = ,049 (R cuadrado corregida = ,046)
d R cuadrado = ,022 (R cuadrado corregida = ,018)
e R cuadrado = ,000 (R cuadrado corregida = -,003)
f R cuadrado = ,039 (R cuadrado corregida = ,036)
g R cuadrado = ,007 (R cuadrado corregida = ,003)
h R cuadrado = ,068 (R cuadrado corregida = ,065)
i R cuadrado = ,006 (R cuadrado corregida = ,003)
j R cuadrado = ,002 (R cuadrado corregida = -,002)
k R cuadrado = ,041 (R cuadrado corregida = ,037)
l R cuadrado = ,019 (R cuadrado corregida = ,014)
m R cuadrado = ,009 (R cuadrado corregida = ,004)
n R cuadrado = ,063 (R cuadrado corregida = ,059)
o R cuadrado = ,023 (R cuadrado corregida = ,019)
p R cuadrado = ,026 (R cuadrado corregida = ,022)
q R cuadrado = ,031 (R cuadrado corregida = ,027)
P = Personalidad

ANEXO 9: Coordenadas de la curva COR (en curva COR)

Tabla 10A. Coordenadas de la curva COR.

Variables resultado de contraste: Probabilidad pronosticada

Positivo si es mayor o igual que(a)	Sensibilida d	1 - Especificidad
0	1	1
0,000742	1,000	0,998
0,000865	1,000	0,995
0,001194	1,000	0,993
0,001592	1,000	0,991
0,001848	1,000	0,989
0,002185	1,000	0,986
0,002427	1,000	0,984
0,002530	1,000	0,982
0,002861	1,000	0,979
0,003187	1,000	0,977
0,003228	1,000	0,975
0,003247	1,000	0,972
0,003359	1,000	0,970
0,003558	1,000	0,968
0,003917	1,000	0,966
0,004233	1,000	0,963
0,004413	1,000	0,961
0,004764	1,000	0,959
0,005153	1,000	0,956
0,005359	1,000	0,954
0,005708	1,000	0,952
0,006721	1,000	0,949
0,007587	1,000	0,947
0,007838	1,000	0,945
0,007945	1,000	0,943
0,008033	1,000	0,940

(Continúa en la siguiente página)

0,008151	1,000	0,938
0,008311	1,000	0,936
0,008503	1,000	0,933
0,008729	1,000	0,931
0,008919	1,000	0,929
0,009005	1,000	0,926
0,009102	1,000	0,924
0,009213	1,000	0,922
0,009410	1,000	0,920
0,009566	1,000	0,917
0,009623	1,000	0,915
0,009662	1,000	0,913
0,009714	1,000	0,910
0,009863	0,989	0,910
0,010443	0,989	0,908
0,011017	0,989	0,906
0,011334	0,989	0,903
0,011640	0,989	0,901
0,012029	0,978	0,901
0,012364	0,978	0,899
0,012568	0,978	0,897
0,012904	0,978	0,894
0,013126	0,978	0,892
0,013499	0,978	0,890
0,014014	0,978	0,887
0,014368	0,978	0,885
0,014572	0,978	0,883
0,014714	0,978	0,880
0,014891	0,978	0,878
0,015285	0,978	0,876
0,015642	0,978	0,874
0,016048	0,978	0,871
0,016769	0,978	0,869
0,017390	0,978	0,867
0,017687	0,978	0,864
0,018239	0,978	0,862
0,018852	0,978	0,860

(Continúa en la siguiente página)

0,019270	0,978	0,857
0,019730	0,978	0,855
0,019934	0,978	0,853
0,020199	0,978	0,851
0,020531	0,978	0,848
0,020658	0,978	0,846
0,020675	0,978	0,844
0,020805	0,978	0,841
0,021403	0,978	0,839
0,022076	0,978	0,837
0,022472	0,978	0,834
0,022719	0,978	0,832
0,022809	0,978	0,830
0,022923	0,978	0,828
0,023042	0,978	0,825
0,023196	0,978	0,823
0,023300	0,978	0,821
0,023706	0,978	0,818
0,024159	0,978	0,816
0,024216	0,978	0,814
0,024237	0,978	0,811
0,024287	0,978	0,809
0,024428	0,978	0,807
0,024909	0,978	0,805
0,025293	0,978	0,802
0,025506	0,978	0,800
0,025742	0,978	0,798
0,025991	0,978	0,795
0,026292	0,978	0,793
0,026400	0,978	0,791
0,026688	0,978	0,789
0,027042	0,978	0,786
0,027234	0,978	0,784
0,027734	0,978	0,782
0,028550	0,978	0,779
0,029123	0,978	0,777
0,029383	0,978	0,775

(Continúa en la siguiente página)

0,029773	0,978	0,772
0,030089	0,978	0,770
0,030136	0,978	0,768
0,030202	0,978	0,766
0,030365	0,978	0,763
0,030567	0,978	0,761
0,031107	0,978	0,759
0,031776	0,978	0,756
0,032018	0,978	0,754
0,032567	0,978	0,752
0,033127	0,978	0,749
0,033177	0,978	0,747
0,033273	0,978	0,745
0,033792	0,978	0,743
0,034272	0,978	0,740
0,034356	0,978	0,738
0,034507	0,978	0,736
0,034659	0,978	0,733
0,034790	0,978	0,731
0,035263	0,978	0,729
0,035696	0,978	0,726
0,035767	0,978	0,724
0,035809	0,978	0,722
0,036099	0,978	0,720
0,036387	0,978	0,717
0,036615	0,978	0,715
0,037052	0,967	0,715
0,037345	0,967	0,713
0,037437	0,967	0,710
0,037541	0,967	0,708
0,037780	0,967	0,706
0,037945	0,967	0,703
0,038235	0,967	0,701
0,038652	0,967	0,699
0,038882	0,967	0,697
0,039058	0,967	0,694
0,039228	0,967	0,692

(Continúa en la siguiente página)

0,039799	0,967	0,690
0,040324	0,967	0,687
0,040462	0,967	0,685
0,040618	0,967	0,683
0,040762	0,967	0,680
0,040862	0,967	0,678
0,041689	0,967	0,676
0,042728	0,967	0,674
0,043311	0,967	0,671
0,043725	0,967	0,669
0,043919	0,967	0,667
0,044156	0,967	0,664
0,044269	0,967	0,662
0,044640	0,967	0,660
0,045004	0,967	0,657
0,045265	0,967	0,655
0,045675	0,967	0,653
0,046399	0,967	0,651
0,047033	0,967	0,648
0,047184	0,967	0,646
0,047495	0,967	0,644
0,048142	0,967	0,641
0,048568	0,967	0,639
0,048967	0,967	0,637
0,049815	0,967	0,634
0,050690	0,967	0,632
0,051181	0,967	0,630
0,051499	0,967	0,628
0,051908	0,957	0,628
0,052195	0,957	0,625
0,052328	0,957	0,623
0,052469	0,957	0,621
0,052621	0,957	0,618
0,052672	0,957	0,616
0,052849	0,957	0,614
0,053174	0,957	0,611
0,053531	0,957	0,609

(Continúa en la siguiente página)

0,053908	0,957	0,607
0,054338	0,957	0,605
0,054664	0,957	0,602
0,054773	0,957	0,600
0,054851	0,957	0,598
0,055010	0,957	0,595
0,055422	0,957	0,593
0,055990	0,957	0,591
0,056270	0,957	0,589
0,056366	0,957	0,586
0,056568	0,957	0,584
0,057058	0,957	0,582
0,057654	0,957	0,579
0,058224	0,957	0,577
0,058614	0,957	0,575
0,058692	0,957	0,572
0,058739	0,957	0,570
0,058801	0,957	0,568
0,059144	0,957	0,566
0,059590	0,946	0,566
0,060028	0,946	0,563
0,060379	0,946	0,561
0,060589	0,935	0,561
0,061548	0,935	0,559
0,062409	0,935	0,556
0,062568	0,935	0,554
0,062720	0,935	0,552
0,062968	0,935	0,549
0,063519	0,935	0,547
0,063970	0,935	0,545
0,064277	0,935	0,543
0,064687	0,935	0,540
0,064908	0,935	0,538
0,065998	0,924	0,538
0,067145	0,924	0,536
0,067274	0,924	0,533
0,067733	0,924	0,531

(Continúa en la siguiente página)

0,068260	0,924	0,529
0,068735	0,924	0,526
0,069230	0,924	0,524
0,069417	0,924	0,522
0,069592	0,924	0,520
0,069743	0,924	0,517
0,070089	0,924	0,515
0,070493	0,924	0,513
0,070737	0,924	0,510
0,070988	0,924	0,508
0,071133	0,924	0,506
0,071507	0,924	0,503
0,071969	0,924	0,501
0,072142	0,924	0,499
0,072867	0,924	0,497
0,073990	0,924	0,494
0,074823	0,924	0,492
0,075496	0,924	0,490
0,075786	0,924	0,487
0,076006	0,924	0,485
0,076280	0,924	0,483
0,076381	0,924	0,480
0,076733	0,924	0,478
0,077142	0,924	0,476
0,077764	0,924	0,474
0,078470	0,924	0,471
0,078998	0,924	0,469
0,079922	0,924	0,467
0,081118	0,924	0,464
0,081778	0,924	0,462
0,082576	0,924	0,460
0,084173	0,913	0,460
0,085108	0,913	0,457
0,085626	0,913	0,455
0,086216	0,913	0,453
0,086577	0,913	0,451
0,087206	0,913	0,448

(Continúa en la siguiente página)

0,088900	0,902	0,448
0,090314	0,902	0,446
0,091142	0,902	0,444
0,092768	0,902	0,441
0,094802	0,891	0,441
0,097705	0,891	0,439
0,099699	0,891	0,437
0,100079	0,891	0,434
0,100354	0,891	0,432
0,100542	0,891	0,430
0,100997	0,891	0,428
0,101479	0,891	0,425
0,102394	0,891	0,423
0,104194	0,891	0,421
0,105324	0,891	0,418
0,106042	0,891	0,416
0,107273	0,891	0,414
0,108668	0,891	0,411
0,109756	0,891	0,409
0,110073	0,891	0,407
0,110172	0,891	0,405
0,110272	0,891	0,402
0,111218	0,891	0,400
0,112596	0,891	0,398
0,113747	0,891	0,395
0,114654	0,880	0,395
0,116311	0,880	0,393
0,117757	0,880	0,391
0,117894	0,880	0,389
0,118116	0,880	0,386
0,118310	0,880	0,384
0,119312	0,880	0,382
0,120417	0,880	0,379
0,120966	0,880	0,377
0,121314	0,880	0,375
0,121337	0,880	0,372
0,121479	0,880	0,370

(Continúa en la siguiente página)

0,121749	0,880	0,368
0,121985	0,880	0,366
0,122384	0,880	0,363
0,122877	0,880	0,361
0,123863	0,880	0,359
0,126604	0,880	0,356
0,128786	0,880	0,354
0,129069	0,880	0,352
0,129193	0,880	0,349
0,129600	0,880	0,347
0,129967	0,880	0,345
0,130139	0,880	0,343
0,130625	0,880	0,340
0,131199	0,880	0,338
0,131566	0,880	0,336
0,131913	0,880	0,333
0,132283	0,870	0,333
0,132761	0,870	0,331
0,133438	0,870	0,329
0,134354	0,870	0,326
0,135712	0,870	0,324
0,137181	0,870	0,322
0,137922	0,859	0,322
0,138145	0,848	0,322
0,138867	0,848	0,320
0,139885	0,837	0,320
0,140582	0,837	0,317
0,140877	0,837	0,315
0,141001	0,837	0,313
0,141252	0,826	0,313
0,141484	0,826	0,310
0,141774	0,826	0,308
0,142816	0,826	0,306
0,144002	0,826	0,303
0,144932	0,826	0,301
0,145977	0,826	0,299
0,146788	0,826	0,297

(Continúa en la siguiente página)

0,147627	0,826	0,294
0,148341	0,826	0,292
0,149090	0,815	0,292
0,149696	0,815	0,290
0,149789	0,815	0,287
0,150632	0,815	0,285
0,152519	0,815	0,283
0,155944	0,815	0,280
0,158514	0,815	0,278
0,159455	0,815	0,276
0,161561	0,815	0,274
0,163657	0,815	0,271
0,164540	0,815	0,269
0,166436	0,815	0,267
0,168286	0,815	0,264
0,169013	0,815	0,262
0,169922	0,804	0,262
0,170222	0,804	0,260
0,172894	0,804	0,257
0,176043	0,804	0,255
0,176968	0,793	0,255
0,178224	0,783	0,255
0,179639	0,783	0,253
0,181847	0,783	0,251
0,184515	0,783	0,248
0,186336	0,783	0,246
0,187202	0,783	0,244
0,187937	0,783	0,241
0,188632	0,783	0,239
0,189814	0,772	0,239
0,191007	0,772	0,237
0,191605	0,772	0,234
0,192575	0,772	0,232
0,193562	0,772	0,230
0,194256	0,772	0,228
0,194864	0,772	0,225
0,195604	0,772	0,223

(Continúa en la siguiente página)

0,196175	0,772	0,221
0,196471	0,761	0,221
0,197790	0,761	0,218
0,199408	0,761	0,216
0,199987	0,761	0,214
0,200826	0,750	0,214
0,203061	0,750	0,211
0,205389	0,739	0,211
0,206235	0,728	0,211
0,208436	0,728	0,209
0,211542	0,717	0,209
0,212682	0,717	0,207
0,213084	0,717	0,205
0,214495	0,717	0,202
0,216121	0,707	0,202
0,217261	0,707	0,200
0,218521	0,696	0,200
0,219460	0,696	0,198
0,220801	0,696	0,195
0,223367	0,685	0,195
0,225305	0,674	0,195
0,225925	0,674	0,193
0,226154	0,674	0,191
0,226580	0,674	0,189
0,228172	0,663	0,189
0,230366	0,663	0,186
0,232315	0,663	0,184
0,233457	0,652	0,184
0,234455	0,652	0,182
0,236153	0,652	0,179
0,237208	0,652	0,177
0,238917	0,652	0,175
0,240936	0,652	0,172
0,242425	0,652	0,170
0,243444	0,652	0,168
0,245081	0,652	0,166
0,248863	0,641	0,166

(Continúa en la siguiente página)

0,252789	0,630	0,166
0,255076	0,630	0,163
0,256393	0,630	0,161
0,257432	0,630	0,159
0,257935	0,630	0,156
0,259473	0,620	0,156
0,261972	0,620	0,154
0,263625	0,620	0,152
0,264647	0,609	0,152
0,265461	0,609	0,149
0,265750	0,609	0,147
0,269538	0,609	0,145
0,274155	0,609	0,143
0,275035	0,598	0,143
0,275374	0,598	0,140
0,277388	0,598	0,138
0,284080	0,587	0,138
0,289530	0,587	0,136
0,291027	0,587	0,133
0,294873	0,587	0,131
0,297986	0,587	0,129
0,299376	0,587	0,126
0,301295	0,587	0,124
0,303491	0,587	0,122
0,305471	0,576	0,122
0,306779	0,576	0,120
0,309222	0,576	0,117
0,312384	0,576	0,115
0,315031	0,576	0,113
0,316988	0,576	0,110
0,318056	0,565	0,110
0,320857	0,554	0,110
0,325487	0,543	0,110
0,328145	0,543	0,108
0,331701	0,533	0,108
0,336075	0,533	0,106
0,338168	0,533	0,103

(Continúa en la siguiente página)

0,341354	0,533	0,101
0,345679	0,533	0,099
0,348077	0,522	0,099
0,350830	0,511	0,099
0,353450	0,511	0,097
0,357579	0,500	0,097
0,361800	0,500	0,094
0,362361	0,489	0,094
0,362836	0,489	0,092
0,363166	0,478	0,092
0,365618	0,478	0,090
0,368278	0,467	0,090
0,369406	0,467	0,087
0,370617	0,467	0,085
0,371424	0,457	0,085
0,374846	0,457	0,083
0,378577	0,446	0,083
0,381411	0,446	0,080
0,384476	0,446	0,078
0,385736	0,446	0,076
0,386111	0,435	0,076
0,387746	0,424	0,076
0,389590	0,413	0,076
0,389979	0,413	0,074
0,390423	0,413	0,071
0,392737	0,413	0,069
0,395116	0,413	0,067
0,397838	0,402	0,067
0,404039	0,402	0,064
0,409182	0,391	0,064
0,411443	0,391	0,062
0,412876	0,391	0,060
0,416431	0,380	0,060
0,419778	0,380	0,057
0,422605	0,380	0,055
0,428378	0,370	0,055
0,432520	0,370	0,053

(Continúa en la siguiente página)

0,433971	0,370	0,051
0,435473	0,370	0,048
0,437334	0,370	0,046
0,442055	0,359	0,046
0,448902	0,359	0,044
0,452711	0,359	0,041
0,460664	0,348	0,041
0,468299	0,348	0,039
0,472469	0,348	0,037
0,476071	0,348	0,034
0,476802	0,337	0,034
0,482243	0,337	0,032
0,488603	0,326	0,032
0,491630	0,326	0,030
0,496471	0,315	0,030
0,501406	0,304	0,030
0,506761	0,293	0,030
0,513372	0,283	0,030
0,517877	0,272	0,030
0,524958	0,261	0,030
0,532143	0,250	0,030
0,534620	0,239	0,030
0,536033	0,228	0,030
0,537143	0,217	0,030
0,538107	0,207	0,030
0,540451	0,196	0,030
0,546460	0,196	0,028
0,556220	0,185	0,028
0,564047	0,185	0,025
0,570293	0,185	0,023
0,577369	0,185	0,021
0,583194	0,174	0,021
0,592638	0,163	0,021
0,600179	0,163	0,018
0,601763	0,163	0,016
0,609273	0,152	0,016
0,624870	0,152	0,014

(Continúa en la siguiente página)

0,637391	0,141	0,014
0,645499	0,130	0,014
0,669172	0,120	0,014
0,690225	0,109	0,014
0,696830	0,098	0,014
0,708417	0,098	0,011
0,721327	0,087	0,011
0,727622	0,087	0,009
0,731939	0,087	0,007
0,743781	0,076	0,007
0,752766	0,065	0,007
0,756217	0,065	0,005
0,760573	0,054	0,005
0,763111	0,054	0,002
0,767854	0,054	0,000
0,822869	0,043	0,000
0,900334	0,033	0,000
0,930355	0,022	0,000
0,936664	0,011	0,000
1	0	0

a

El menor valor

ANEXO 10: Estadísticos descriptivos de las escalas del IA-TP en los 4 grupos derivados del análisis de regresión logística.

Tabla 11A: Estadísticos descriptivos del Grupo de Alumnos positivos (hombres y mujeres) según el análisis de regresión logística: 76.10% del total.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
P. Introversa	35	-4,59	6,59	-0,24	2,28
P. Inhibida	35	-7,85	3,34	-3,15	2,10
P. Cooperativa	35	-6,07	4,49	0,81	2,25
P. Sociable	35	-4,26	2,91	0,09	1,88
P. Confiada	35	-8,97	3,58	-1,19	1,95
P. Convincente	35	-8,73	2,35	-3,83	2,25
P. Respetuosa	35	-10,16	4,65	0,22	3,27
P. Sensible	35	-7,52	1,83	-2,78	1,79
P. Impulsiva	35	-5,29	4,28	-2,02	2,00

Tabla 12A. Estadísticos descriptivos del Grupo de Alumnos Negativos (hombres y mujeres) según el análisis de regresión logística: 78.60% del total.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
P. Introversa	171	-8,25	8,88	-0,89	2,71
P. Inhibida	171	-8,32	6,10	-0,92	2,30
P. Cooperativa	171	-10,26	6,75	-1,31	2,68
P. Sociable	171	-8,87	5,34	-1,17	2,70
P. Confiada	171	-8,29	5,97	-1,05	2,42
P. Convincente	171	-9,58	8,21	-0,77	2,79
P. Respetuosa	171	-12,30	6,37	-1,38	3,50
P. Sensible	171	-6,02	5,98	-1,15	2,03
P. Impulsiva	171	-7,44	4,41	-0,99	2,01

Tabla 13A. Estadísticos descriptivos del Grupo de Alumnos Falsos Positivos (hombres y mujeres) según el análisis de regresión logística: 21.40% del total.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
P. Introversa	47	-5,61	6,14	-0,33	2,69
P. Inhibida	47	-7,66	3,20	-2,67	1,96
P. Cooperativa	47	-6,23	4,97	0,63	2,26
P. Sociable	47	-5,17	5,22	-0,03	2,30
P. Confiada	47	-6,88	6,07	-1,45	2,42
P. Convincente	47	-8,12	1,59	-3,39	2,21
P. Respetuosa	47	-9,44	6,52	0,04	2,99
P. Sensible	47	-6,50	3,55	-2,72	1,94
P. Impulsiva	47	-5,56	3,74	-1,67	2,01

Tabla 14A. Estadísticos descriptivos del Grupo de Alumnos falsos negativos (hombres y mujeres) según el análisis de regresión logística: 23.90% del total.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
P. Introversa	11	-5,42	6,42	-0,76	3,18
P. Inhibida	11	-5,43	1,53	-1,38	1,99
P. Cooperativa	11	-5,49	1,46	-0,91	1,66
P. Sociable	11	-6,20	2,92	-0,97	2,39
P. Confiada	11	-7,26	3,68	-1,70	2,75
P. Convincente	11	-4,66	3,95	-1,35	2,22
P. Respetuosa	11	-8,94	5,59	-1,18	3,44
P. Sensible	11	-4,88	2,55	-1,68	1,95
P. Impulsiva	11	-5,39	3,07	-0,57	1,99

