

TESIS DOCTORAL  
AÑO 2015



**RASGOS DE PERSONALIDAD Y NIVELES DE ADAPTACIÓN EN  
ESTUDIANTES DE 3º DE ESO Y 1º DE BACHILLERATO**

ROSARIO VALDIVIELSO ALBA

Licenciada en Psicología y en Ciencias de la Educación

DPTO. DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO  
EN EDUCACIÓN II (OEDIP)

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

DIRECTORA: DRA. BEATRIZ ÁLVAREZ GONZÁLEZ

Madrid, 2015

**DPTO. DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO  
EN EDUCACIÓN II (OEDIP)**

**RASGOS DE PERSONALIDAD Y NIVELES DE ADAPTACIÓN EN  
ESTUDIANTES DE 3º DE ESO Y 1º DE BACHILLERATO**

**ROSARIO VALDIVIELSO ALBA**

Licenciada en Psicología y en Ciencias de la Educación

Directora

**BEATRIZ ÁLVAREZ GONZÁLEZ**

## **Dedicatoria**

A mis hijos  
A mis padres

## Agradecimientos

Cuando se llega a este apartado de la tesis doctoral, significa que ha pasado mucho tiempo. Había pensado muchas veces en qué escribir cuando llegara y otras tantas lo había desechado por la lejanía del momento, pero ahora sí llegó y quiero hacerlo. Desde que inicié esta tesis, han sucedido muchas cosas, unas alegres y otras menos agradables pero siempre he estado acompañada de muchas personas que me han posibilitado llegar a este momento. Espero no olvidarme de ninguna de ellas.

En primer lugar quiero agradecer a la Dra. Beatriz Álvarez su compañía y desde luego su dirección en este trabajo. Sin ella este momento sería impensable. Quiero destacar su ánimo, su positivismo y su mirar hacia delante con optimismo, aspectos todos ellos que han tenido un valor incalculable en el desarrollo de esta tesis.

A la Dra. María de Codés Martínez iniciadora de esta aventura investigadora. Con ella aprendí a recorrer el camino bajo su atenta atención a hora y a deshora. Primero compañera, luego amiga y por último todo un ejemplo de entrega a los demás. Gracias María por tu buen hacer en el silencio.

Quiero expresar también mi agradecimiento a los directores de los centros escolares y a los orientadores de los mismos que, desde un primer momento, me brindaron su apoyo y colaboración, y a los estudiantes de 3º de ESO y de 1º de Bachillerato de los centros que forman parte de la muestra de esta tesis, por colaborar en la realización de las dos pruebas. Sin ellos este trabajo no se habría hecho realidad.

Es imprescindible, en un trabajo tan exhaustivo, el apoyo emocional. En este punto quiero agradecer a Alicia, a Isabel, a M<sup>a</sup> Jesús, a Teresa, a M<sup>a</sup> Jose y a otras tantas personas que siempre me han dado ánimos para seguir adelante. Y a Ana por su colaboración y por prestarme su ayuda cuando fue necesaria, por sus palabras de ánimo, su apoyo incondicional y la comprensión de tantas horas de dedicación.

Quiero agradecer también a Pura los deberes puestos a lo largo de esta travesía y a su disposición siempre para echarme una mano.

Siempre estuvo a mi lado, en los momentos buenos y desde luego en los menos buenos, pero siempre muy cerca. Gracias José Luis por todo. No podría desmenuzar tanto apoyo.

Y a Marcos, por su apoyo y comprensión en todos los momentos de mi vida, también en este.

Siempre ha estado muy presente en mi vida el apoyo silencioso y sincero de Luis. El desarrollo de esta tesis, como no podía ser de otra manera, también lo ha hecho. Gracias mi niño por tu confianza y comprensión.

A Adri, por entender este arduo empeño y por compartir mi mismo lenguaje. Gracias por el apoyo y el empuje.

A mi hermana Marisa por estar tan cerca aunque estaba lejos y a mis sobrinos, Alonio, mi Madrino y Misi por tener la certeza de que este camino llegaría. Por fin lo innumerable tiene título y se puede nombrar.

A mis padres, por creer siempre en mí. Sin su confianza, que me ha acompañado siempre, este trabajo no habría concluido. Aunque no están conmigo, los siento a mi lado y estoy segura de que se sentirían muy orgullosos de su hija. Gracias Pa, gracias Ma, en el fondo vosotros sois los artífices de mi esfuerzo. Gracias por confiar en mí.

A mi hijo Carlos, motor de mis ilusiones. También a él le debo el ánimo para seguir adelante aún en los momentos de flaqueza. Sus palabras siempre han llegado en el momento más oportuno inundando con su alegría y optimismo los baches de esta travesía. Gracias hijo por tus palabras de aliento.

A todas aquellas personas, que de una u otra manera, me han impulsado a seguir hasta el final. Gracias a todos.

# ÍNDICE GENERAL

## INTRODUCCIÓN GENERAL

Motivación y finalidad del trabajo de investigación 2

Organización y estructura del trabajo 7

## Capítulo 1

### ADOLESCENCIA MEDIA E INICIO DE LA ADOLESCENCIA TARDÍA 9

1.1. La adolescencia: delimitación del término y consideraciones generales 10

1.2. Teorías que explican la adolescencia 17

1.2.1. Teoría biológica 17

1.2.2. Teoría psicoanalítica 19

1.2.3. Teoría psicológica 21

1.2.4. Teoría psicosocial 22

1.2.5. Teoría sociológica 23

1.2.6. Teoría cultural 24

1.3. Planos de maduración 25

1.3.1. Plano biológico 26

1.3.2. Plano social 27

1.3.3. Plano psicológico 32

1.4. Adolescencia y crisis de identidad 41

1.4.1. Autoconcepto y crisis de identidad 42

1.4.2. Autonomía personal y crisis de identidad 51

1.5.	Etapas de la adolescencia	59
1.5.1.	Preadolescencia o adolescencia temprana	59
1.5.2.	Adolescencia media	60
1.5.3.	Adolescencia tardía	63
1.6	Adolescencia: diferencias en función de la variable sexo	63
1.7.	Relación entre familia e iguales en la adolescencia	64
1.8.	El papel de la sexualidad a lo largo de la adolescencia	67
1.9.	La adolescencia en la sociedad actual	70
1.10.	Estado de la cuestión	74

## **Capítulo 2**

	<b>ADOLESCENCIA Y TEORÍAS DE LA PERSONALIDAD</b>	82
2.1.	Aproximaciones al concepto y delimitación del término	83
2.2.	Teorías de la personalidad	88
2.2.1.	Teoría psicoanalítica	92
2.2.1.1.	Freud	92
2.2.2.	Teoría neopsicoanalítica	93
2.2.2.1.	Adler	93
2.2.2.2.	Jung	94
2.2.2.3.	Erickson	97
2.2.2.4.	Horney	97
2.2.2.5.	Loevinger	98
2.2.3.	Teoría constitucional	99
2.2.4.	Teoría fenomenológica o humanística	99
2.2.4.1.	Rogers	100



2.2.4.2.	Stern	101
2.2.4.3.	Allport	101
2.2.4.4.	Maslow	103
2.2.5.	Teoría cognitiva	106
2.2.5.1.	Lewin	106
2.2.5.2.	Combs y Snygg	106
2.2.6.	Teoría de autorregulación cognitiva	107
2.2.6.1.	Mischel	107
2.2.6.2.	Carver y Seller	109
2.2.6.3.	Emmons	109
2.2.7.	Teoría conductista/aprendizaje	109
2.2.7.1.	Dollard y Miller	110
2.2.7.2.	Rotter	111
2.2.7.3.	Skinner	112
2.2.7.4.	Bandura	112
2.2.7.5.	Rachlin	114
2.2.8.	Teoría biológica	114
2.2.8.1.	Buss y Plomin	114
2.2.9.	Modelo integrador	115
2.2.9.1.	Millon	115
2.2.10.	Teorías basadas en el análisis factorial	116
2.2.10.1.	Cattell	119
2.2.10.2.	Eysenck	134
2.2.10.3.	Guilford	140
2.2.11.	Modelo de los “Cinco Grandes”	151

2.2.12. Modelo de los cinco grandes alternativos de Zuckerman	162
2.2.13. Modelo psicobiológico de Cloninger	166
2.2.14. Crítica a la teoría de los rasgos	170
2.3. Estado de la cuestión	182

### **Capítulo 3**

#### **ADAPTACIÓN DE LOS ADOLESCENTES EN LOS CONTEXTOS FAMILIAR, ESCOLAR, SOCIAL Y PERSONAL**

<b>ADAPTACIÓN DE LOS ADOLESCENTES EN LOS CONTEXTOS FAMILIAR, ESCOLAR, SOCIAL Y PERSONAL</b>	194
3.1. Adaptación: delimitación del término	195
3.2. Áreas de adaptación	209
3.2.1. Adaptación familiar	210
3.2.2. Adaptación escolar	220
3.2.2.1. Adaptación a los compañeros	222
3.2.2.2. Adaptación a los profesores	224
3.2.2.3. Adaptación a la metodología del centro	228
3.2.2.4. Adaptación a las normas que rigen la vida escolar	229
3.2.3. Adaptación social	232
3.2.4. Adaptación personal	237
3.3. Estabilidad de la adaptación	241
3.4. Estado de la cuestión	243

## Capítulo 4

<b>DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA</b>	<b>256</b>
4.1. Planteamiento y formulación del problema de investigación	258
4.2. Objetivos e hipótesis de la investigación	259
4.3. Metodología de la investigación	264
4.3.1. Tipo y diseño de la investigación	264
4.3.2. Población y muestra	264
4.3.2.1. Descripción y análisis de la población investigada	264
4.3.2.2. Muestra de estudio	267
4.3.2.2.1. Muestra de la investigación por centros y comunidades autónomas de 3º de ESO	270
4.3.2.2.2. Muestra de la investigación por centros y comunidades autónomas de 1º de Bachillerato	273
4.3.2.2.3. Ocupación de los padres y madres de los sujetos de la investigación	277
4.4. Variables de estudio	293
4.4.1. Variables situacionales	295
4.4.2. Variables de personalidad	296
4.4.3. Variables de adaptación	306
4.5. Instrumentos	309
4.5.1. Cuestionario Factorial de Personalidad 16PF	310
4.5.1.1. Factores de primer orden	311
4.5.1.2. Factores de segundo orden	314
4.5.1.3. Escalas complementarias	315

4.5.1.4.	Fiabilidad	316
4.5.1.5.	Validez	317
4.5.2.	Test MRA (Modos de Reacción y Adaptación)	318
4.5.2.1.	Fiabilidad	321
4.5.2.2.	Validez	323
4.5.3.	Procedimiento	324
4.5.4.	Plan de análisis de datos	326
<b>Capítulo 5</b>		
<b>RESULTADOS</b>		329
5.1.	Análisis descriptivo	330
5.1.1.	Curso	331
5.1.1.1.	Curso y áreas de adaptación	331
5.1.1.2.	Curso y modos de reaccionar	338
5.1.1.3.	Curso y factores de personalidad de primer orden	344
5.1.1.4.	Comparación de las muestras (U de Mann-Whitney, W de Wilconson)	355
5.1.1.5.	Curso y escalas complementarias	357
5.1.1.6.	Curso y factores de personalidad de segundo orden	362
5.1.2.	Sexo	368
5.1.2.1.	Sexo y áreas de adaptación	368
5.1.2.2.	Sexo y modos de reaccionar	373
5.1.2.3.	Sexo y factores de personalidad de primer orden	381
5.1.2.4.	Sexo y escalas complementarias	399
5.1.2.5.	Sexo y factores de personalidad de segundo orden	403

5.2.	Análisis correlacional	410
5.2.1.	Factores de personalidad de primer orden y áreas de adaptación	410
5.2.2.	Factores de personalidad de primer orden y modos de reaccionar	417
5.2.3.	Factores de personalidad de segundo orden y áreas de adaptación	426
5.2.4.	Factores de personalidad de segundo orden y modos de reaccionar	429
5.2.5.	Análisis de los datos con pruebas no paramétricas	433
5.2.5.1.	Comunidad autónoma y áreas de adaptación	435
5.2.5.2.	Comunidad autónoma y modos de reaccionar	441
5.2.5.3.	Comunidad autónoma y factores de personalidad de primer orden	447
5.2.5.4.	Comunidad autónoma y escalas complementarias	457
5.2.5.5.	Comunidad autónoma y factores de personalidad de segundo orden	461
5.2.6.	Análisis de datos con pruebas paramétricas	468
5.2.6.1.	Análisis de varianza ANOVA	468
<b>Capítulo 6</b>		
<b>DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES</b>		511
6.1.	Discusión y conclusiones	512
6.2.	Implicaciones educativas	546
<b>Capítulo 7</b>		
<b>LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN</b>		574
6.3.	Limitaciones y prospectivas de investigación	575
 <b>REFERENCIAS</b>		580

<b>ANEXOS</b>	637
Anexo I. Test de personalidad 16PF	638
Anexo II. Test MRA	651

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características relevantes de las etapas de la adolescencia	16
Tabla 2. Rasgos identificativos y comparativos en la niñez y la adolescencia	33
Tabla 3. Categorías de identidad que se aprecian en la adolescencia	56
Tabla 4. Variables afectivas y cognoscitivas de la personalidad	108
Tabla 5. Rasgos que componen el 16 PF	126
Tabla 6. Rasgos bipolares de la personalidad según Fisseni	129
Tabla 7. Puntuaciones altas y bajas de los 16 rasgos bipolares de Cattell	130
Tabla 8. Descripción de los rasgos de personalidad según Eysenck	135
Tabla 9. Dimensiones de la personalidad según Guilford	146
Tabla 10. Descripción de los “cinco grandes factores” de personalidad	154
Tabla 11. Factores, Dimensiones e Ítems medidos por el NEO-PI (1985)	159
Tabla 12. Factores y Facetas medidos por el NEO-PI-R	160
Tabla 13. Porcentaje nacional de personas adolescentes en las comunidades autónomas objeto de la investigación. Año 2012	265
Tabla 14. Población de adolescentes en España y porcentajes de hombres y mujeres. Curso 2012-2013	266
Tabla 15. Población de adolescentes escolarizados en ESO en las comunidades autónomas de la muestra	266
Tabla 16. Población de adolescentes escolarizados en Bachillerato en las comunidades autónomas de la muestra	267
Tabla 17. Distribución de los centros de 3º de ESO por carácter y comunidad Autónoma	270
Tabla 18. Distribución de los centros de 1º de Bachillerato por carácter y comunidad autónoma	274

Tabla 19. Distribución de la muestra total en función del curso y del sexo	276
Tabla 20. Distribución de la muestra total en función del carácter de los centros y la comunidad autónoma	277
Tabla 21. Descripción de las profesiones de los padres y las madres de los sujetos de la muestra	278
Tabla 22. Profesiones mayoritarias de los padres y las madres de la Comunidad de Madrid	284
Tabla 23. Profesiones mayoritarias de los padres y madres de la Comunidad Autónoma de Canarias	285
Tabla 24. Profesiones mayoritarias de los padres y madres de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha	288
Tabla 25. Profesiones mayoritarias de los padres y madres de la Comunidad Autónoma de Extremadura	289
Tabla 26. Distribución de las profesiones mayoritarias de los padres y las madres de la Comunidad Autónoma de Madrid	291
Tabla 27. Variables intervinientes en el estudio	294
Tabla 28. Variables situacionales	295
Tabla 29. Factores de segundo orden	314
Tabla 30. Escalas complementarias	315
Tabla 31. Fiabilidad del Cuestionario Factorial de Personalidad 16PF. Coeficientes de permanencia	316
Tabla 32. Fiabilidad del Cuestionario Factorial de Personalidad 16PF. Coeficientes de estabilidad	316
Tabla 33. Coeficientes de equivalencia y de fiabilidad del Cuestionario Factorial de Personalidad 16PF	317



Tabla 34. Test 16PF. Validez directa: Correlación con los factores puros	317
Tabla 35. Test 16PF. Validez indirecta	318
Tabla 36. Fiabilidad del test MRA para adolescentes. 12-15 años	322
Tabla 37. Fiabilidad del test MRA para adolescentes. 16-19 años	323
Tabla 38. Validez intrínseca del test MRA	324
Tabla 39. Estadísticos descriptivos correspondientes al curso 3º de ESO y a las áreas de adaptación	331
Tabla 40. Estadísticos descriptivos correspondientes al curso 1º de Bachillerato y a las áreas de adaptación	332
Tabla 41. Estadísticos descriptivos correspondientes a las áreas de adaptación y a los cursos 3º de ESO y 1º de Bachillerato	333
Tabla 42. Rango promedio y suma de rangos comparando los cursos de 3º de ESO y 1º de Bachillerato en las áreas de adaptación	335
Tabla 43. U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon para las áreas de adaptación	336
Tabla 44. Estadísticos descriptivos de los modos de reaccionar en el curso 3º de ESO	338
Tabla 45. Estadísticos descriptivos de los modos de reaccionar en el curso 1º de Bachillerato	339
Tabla 46. Estadísticos descriptivos de los modos de reaccionar y los cursos de 3º de ESO y 1º de Bachillerato	340
Tabla 47. Rango promedio y suma de rangos comparando los cursos de 3º de ESO y 1º de Bachillerato en los modos de reaccionar	341
Tabla 48. U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon para los modos de reaccionar en 3º de ESO y 1º de Bachillerato	342
Tabla 49. Estadísticos descriptivos de los factores de personalidad de	

primer orden y el curso 3° de ESO (1)	344
Tabla 50. Estadísticos descriptivos de los factores de personalidad de primer orden y el curso 3° de ESO (2)	345
Tabla 51. Estadísticos descriptivos de los factores de personalidad de primer orden y el curso 3° de ESO (3)	345
Tabla 52. Estadísticos descriptivos de los factores de personalidad de primer orden y el curso 1° de Bachillerato (1)	346
Tabla 53. Estadísticos descriptivos de los factores de personalidad de primer orden y el curso 1° de Bachillerato (2)	347
Tabla 54. Estadísticos descriptivos de los factores de personalidad de primer orden y el curso 1° de Bachillerato (3)	348
Tabla 55. Estadísticos descriptivos de los factores de personalidad de primer orden y el curso 3° de ESO y 1° de Bachillerato (1)	349
Tabla 56. Estadísticos descriptivos de los factores de personalidad de primer orden y el curso 3° de ESO y 1° de Bachillerato (2)	350
Tabla 57. Estadísticos descriptivos de los factores de personalidad de primer orden y el curso 3° de ESO y 1° de Bachillerato (3)	351
Tabla 58. Rango promedio y suma de rangos de los cursos de 3° de ESO y 1° de Bachillerato en los factores de personalidad de primer orden	352
Tabla 59. Contraste de los factores de personalidad de primer orden en los cursos de 3° de ESO y 1° de Bachillerato (1)	355
Tabla 60. U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon para los factores de personalidad de primer orden en los cursos de 3° de ESO y 1° de Bachillerato (2)	356
Tabla 61. Estadísticos descriptivos de las escalas complementarias para el curso 3° de ESO	358

Tabla 62. Estadísticos descriptivos de las escalas complementarias para el curso 1º de Bachillerato	359
Tabla 63. Estadísticos descriptivos de las escalas complementarias para los cursos de 3º de ESO y 1º de Bachillerato	360
Tabla 64. Rango promedio y suma de rangos de los cursos de 3º de ESO y 1º de Bachillerato en las escalas complementarias	361
Tabla 65. U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon para las escalas complementarias en los cursos de 3º de ESO y 1º de Bachillerato	361
Tabla 66. Estadísticos descriptivos de los factores de personalidad de segundo orden en el curso de 3º de ESO	363
Tabla 67. Estadísticos descriptivos de los factores de personalidad de segundo orden en el curso de 1º de Bachillerato	364
Tabla 68. Estadísticos de grupo de los factores de segundo orden de los cursos 3º de ESO y 1º de Bachillerato	365
Tabla 69. Estadísticos de grupo de los factores de segundo orden de los cursos 3º de ESO y 1º de Bachillerato	366
Tabla 70. Estadísticos relativos a las áreas de adaptación en función del sexo Masculino	368
Tabla 71. Estadísticos relativos a las áreas de adaptación en función del sexo Femenino	369
Tabla 72. Estadísticos relativos a las áreas de adaptación en función del sexo masculino y femenino	370
Tabla 73. Rango promedio y suma de rangos de las áreas de adaptación en función del sexo	371
Tabla 74. U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon para las áreas de adaptación en	

función del sexo	372
Tabla 75. Estadísticos relativos a los modos de reaccionar en función del sexo	
Masculino	374
Tabla 76. Estadísticos relativos a los modos de reaccionar en	
función del sexo femenino	375
Tabla 77. Estadísticos relativos a los modos de reaccionar en función del sexo	
masculino y femenino	376
Tabla 78. Rango promedio y suma de rangos relativos a los modos de reaccionar	
en función del sexo	377
Tabla 79. U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon para los modos de reaccionar en	
función del sexo	378
Tabla 80. Estadísticos relativos a los factores de personalidad de primer orden en	
función del sexo masculino	381
Tabla 81. Estadísticos relativos a los factores de personalidad de primer orden	
en función del sexo masculino	382
Tabla 82. Estadísticos relativos a los factores de personalidad de primer orden en	
función del sexo masculino	383
Tabla 83. Estadísticos relativos a los factores de personalidad de primer orden en	
función del sexo femenino	384
Tabla 84. Estadísticos relativos a los factores de personalidad de primer orden en	
función del sexo femenino	385
Tabla 85. Estadísticos relativos a los factores de personalidad de primer orden en	
función del sexo femenino	386
Tabla 86. Estadísticos relativos a los factores de personalidad de primer orden en	
función del sexo	387

Tabla 87. Estadísticos relativos a los factores de personalidad de primer orden en función del sexo	388
Tabla 88. Estadísticos relativos a los factores de personalidad de primer orden en función del sexo	389
Tabla 89. Rango promedio y suma de rangos de los factores de personalidad de primer orden en función del sexo	390
Tabla 90. U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon para los factores de personalidad de primer orden en función del sexo (1)	392
Tabla 91. U de Mann-Whitney, W Wilcoxon para los factores de personalidad de primer orden en función del sexo (2)	392
Tabla 92. Estadísticos descriptivos relativos a las escalas complementarias en función del sexo masculino	399
Tabla 93. Estadísticos descriptivos relativos a las escalas complementarias en función del sexo femenino	400
Tabla 94. Estadísticos descriptivos relativos a las escalas complementarias en función del sexo	400
Tabla 95. Rangos y suma de rangos relativos a las escalas complementarias En función del sexo	402
Tabla 96. U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon para las escalas complementarias en función del sexo	402
Tabla 97. Estadísticos relativos a los factores de segundo orden en función del sexo masculino	404
Tabla 98. Estadísticos relativos a los factores de segundo orden en función del sexo femenino	405
Tabla 99. Estadísticos relativos a los factores de segundo orden en función	

del sexo masculino y femenino	406
Tabla 100. Estadísticos de grupo relativos a los factores de segundo orden en función del sexo	407
Tabla 101. Estadísticos paramétricos relativos a los factores de segundo orden en función del sexo	407
Tabla 102. Correlaciones entre los factores de personalidad de primer orden y las áreas de adaptación	411
Tabla 103. Correlaciones entre los factores de personalidad de primer orden y los modos de reaccionar	418
Tabla 104. Correlaciones entre los factores de personalidad de segundo orden y las áreas de adaptación	427
Tabla 105. Correlaciones entre los factores de personalidad de primer orden y los modos de reaccionar	430
Tabla 106. Distribución de los sujetos de la muestra en cada una de las comunidades autónomas	433
Tabla 107. Distribución de los sujetos por cursos y comunidades autónomas	434
Tabla 108. Chi-cuadrado para las áreas de adaptación para el curso 3º de ESO en función de la comunidad autónoma	435
Tabla 109. Rangos promedio de las áreas de adaptación para el curso 3º de ESO en función de la comunidad autónoma	436
Tabla 110. Chi-cuadrado para las áreas de adaptación para el curso 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma	437
Tabla 111. Rangos promedio de las áreas de adaptación para el curso 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma	438
Tabla 112. Chi-cuadrado para para las áreas de adaptación	439

Tabla 113. Rangos promedio de las áreas de adaptación por comunidad autónoma	439
Tabla 114. Chi-cuadrado para los modos de reaccionar del curso 3º de ESO en función de la comunidad autónoma	441
Tabla 115. Rangos promedio de los modos de reaccionar del curso 3º de ESO en función de la comunidad autónoma	441
Tabla 116. Chi-cuadrado para los modos de reaccionar del curso 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma	443
Tabla 117. Rangos promedio de los modos de reaccionar del curso 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma	444
Tabla 118. Chi-cuadrado para para los cursos 3º de ESO y 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma	445
Tabla 119. Rangos promedio de los modos de reaccionar de los cursos 3º de ESO y 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma	445
Tabla 120. Contrastes no paramétricos de 3º de ESO en función de la comunidad autónoma	447
Tabla 121. Rangos promedio de los factores de personalidad de primer orden del curso 3º de ESO en función de la comunidad autónoma	448
Tabla 122. Contrastes no paramétricos de los factores de personalidad de primer orden de 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma	451
Tabla 123. Rangos promedio de los factores de personalidad de primer orden del curso 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma	452
Tabla 124. Contrastes no paramétricos de los factores de personalidad de primer orden de 3º de ESO y 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma	454
Tabla 125. Rangos promedio de los factores de personalidad de primer orden	

del curso 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma	455
Tabla 126. Chi-cuadrado para las escalas complementarias de 3º de ESO en función de la comunidad autónoma	458
Tabla 127. Rangos promedio de las escalas complementarias del curso 3º de ESO en función de la comunidad autónoma	458
Tabla 128. Chi-cuadrado para las escalas complementarias de 3º de ESO en función de la comunidad autónoma	459
Tabla 129. Chi-cuadrado para las escalas complementarias de 3º de ESO y 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma	460
Tabla 130. Rangos promedio de las escalas complementarias del curso 3º de ESO y 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma	460
Tabla 131. Estadísticos paramétricos de los factores de segundo orden de los alumnos de 3º de ESO en función de la comunidad autónoma	462
Tabla 132. Contrastes posteriores de los factores de segundo orden para los estudiantes de 3º de ESO en función de la comunidad autónoma	463
Tabla 133. Estadísticos paramétricos de los factores de segundo orden de los alumnos de 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma	465
Tabla 134. Contrastes posteriores de los factores de segundo orden para los estudiantes de 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma	466
Tabla 135. Chi-cuadrado para los factores de segundo orden de 3º de ESO en función de la comunidad autónoma	467
Tabla 136. Rangos promedio de las escalas complementarias del curso 3º de ESO y 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma	467
Tabla 137. Comparación de 8 centros de 1ª de Bachillerato con el test Modos de Reacción y Adaptación	470



Tabla 138. Análisis de varianza de las áreas de Adaptación y los Modos de Reaccionar. 3º ESO	473
Tabla 139. Comparación de 8 centros de 1º de Bachillerato con el test personalidad 16PF	475
Tabla 140. Comparación de 8 centros de 1º de Bachillerato con el test personalidad 16PF, escalas complementarias y factores de segundo orden	479
Tabla 141. Análisis de varianza. Test de personalidad 16PF	482
Tabla 142. Comparación de 15 centros de 3º de la ESO con el test Modos de Reacción y Adaptación	492
Tabla 143. Análisis de varianza áreas de adaptación y Modos de Reacción	497
Tabla 144. Comparación de 15 centros de 3º de ESO con el test de personalidad 16PF	500
Tabla 145. Comparación de 15 centros de 3º de ESO con el test de personalidad 16PF	505

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estructura del comportamiento según Shavelson	44
Figura 2. Proceso de adquisición de la autonomía, a través del autoconocimiento	53
Figura 3. Diagrama resumen de la teoría de Jung	96
Figura 4. Pirámide de Maslow: Jerarquía de necesidades	104
Figura 5. Estructura jerárquica de la personalidad según Eysenck	137
Figura 6. Áreas de personalidad según Guilford	142
Figura 7. Modelo jerárquico de personalidad según Guilford	145
Figura 8. Estructura de personalidad de Costa & McCrae	158
Figura 9. Modelo Psicobiológico de la Personalidad de Zuckerman	166
Figura 10. Modelo Psicobiológico de Cloninger	167
Figura 11. Estructura del modelo de personalidad de Cloninger	168
Figura 12. Teoría de la acción planeada. Carpi & Brea	173
Figura 13. Neurobiología de los rasgos. Adaptado de De Young	184
Figura 14. Influencia de la comunicación en la adaptación familiar	215
Figura 15. Distribución de la muestra de adolescentes en los cursos de 3º de ESO y 1º de Bachillerato	268
Figura 16. Distribución de los adolescentes en los cursos de 3º de ESO	269
Figura 17. Distribución de los adolescentes en los cursos de 1º de Bachillerato	269
Figura 18. Nº de centros/nº de alumnos. ESO	271
Figura 19. Adolescentes 3º de ESO/ Canarias	271
Figura 20. Adolescentes 3º de ESO/Castilla La Mancha	272
Figura 21. Adolescentes 3º de ESO/ Extremadura	272
Figura 22. Adolescentes 3º de ESO/ Madrid	273
Figura 23. Bachillerato nº de centros/nº alumnos	274

Figura 24. Adolescentes 1º de Bachillerato/ Canarias	275
Figura 25. Adolescentes 1º de Bachillerato/ Castilla La Mancha	275
Figura 26. Adolescentes 1º de Bachillerato/ Madrid	276
Figura 27. Profesiones de los padres y las madres de los estudiantes de 3º ESO de centros privados-concertados de la Comunidad Autónoma de Madrid	282
Figura 28. Profesiones de los padres y las madres de los estudiantes de 3º ESO de centros privados de la Comunidad Autónoma de Madrid	283
Figura 29. Profesiones de los padres y las madres de los estudiantes de 3º de ESO de centros privados-concertados de la Comunidad Autónoma de Canarias	284
Figura 30. Profesiones de los padres y las madres de los estudiantes de 3º ESO de centros privados-concertados de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha	286
Figura 31. Profesiones de los padres y las madres de los estudiantes de 3º ESO del centro privado de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha	287
Figura 32. Profesiones de los padres y las madres de los estudiantes de 1º Bachillerato de centros privados-concertados de la Comunidad Autónoma de Extremadura	388
Figura 33. Profesiones de los padres y las madres de los estudiantes de 1º Bachillerato de centros privados-concertados de la Comunidad Autónoma de Madrid.	290
Figura 34. Profesiones de los padres y las madres de los estudiantes de 1º Bachillerato de centros privados de la Comunidad Autónoma de Madrid.	290
Figura 35. Profesiones de los padres y las madres de los estudiantes de 1º Bachillerato de centros privados de la Comunidad Autónoma de	

Canarias	292
Figura 36. Profesiones de los padres y las madres de los estudiantes de 1º Bachillerato del centro privado de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha	293
Figura 37. Plantilla individual para el volcado de datos. Test 16PF	313
Figura 38. Plantilla individual para el volcado de datos relativos a las áreas de adaptación. Test MRA	320
Figura 39. Plantilla individual para el volcado de datos de los modos de reaccionar. Test MRA	321
Figura 40. Nivel de adaptación familiar en función del curso	337
Figura 41. Nivel de adaptación social en función del curso	337
Figura 42. Nivel del modo de reaccionar Control en función del curso	343
Figura 43. Nivel del modo de reaccionar Agresividad en función del curso	343
Figura 44. Nivel del factor de personalidad Inteligencia alta–Inteligencia baja en función del curso	357
Figura 45. Nivel del factor de personalidad Adhesión al grupo–Autosuficiencia en función del curso	357
Figura 46. Nivel de la variable Negación en función del curso	362
Figura 47. Nivel de la variable Q <sub>III</sub> en función del curso	367
Figura 48. Nivel de la variable Q <sub>IV</sub> en función del curso	367
Figura 49. Nivel de la variable Adaptación Personal en función del sexo	372
Figura 50. Nivel de la variable Adaptación Social en función del sexo	373
Figura 51. Nivel de la variable Agresividad en función del sexo	379
Figura 52. Nivel de la variable Inhibición en función del sexo	379
Figura 53. Nivel de la variable Inseguridad en función del sexo	380

Figura 54. Nivel de la variable Preocupación en función del sexo	380
Figura 55. Nivel del factor de personalidad Sizotimia-Afectotimia en función del sexo	393
Figura 56. Nivel del factor de personalidad Poca fuerza del ego– Mucha fuerza del ego en función del sexo	394
Figura 57. Nivel del factor de personalidad Sumisión-Dominancia en función del Sexo	394
Figura 58. Nivel del factor de personalidad Desurgencia-Surgencia en función del sexo	395
Figura 59. Nivel del factor de personalidad Poca fuerza del superego– Mucha fuerza del superego en función del sexo	395
Figura 60. Nivel del factor de personalidad Harria - Premsia en función del sexo	396
Figura 61. Nivel del factor de personalidad Praxernia-Autia en función del sexo	396
Figura 62. Nivel del factor de personalidad Sencillez-Astucia en función del sexo	397
Figura 63. Nivel del factor de personalidad Adecuación imperturbable– Tendencia a la culpabilidad en función del sexo	397
Figura 64. Nivel del factor de personalidad Conservadurismo-Radicalismo en función del sexo	398
Figura 65. Nivel del factor de personalidad Adhesión al grupo- Autosuficiencia en función del sexo	398
Figura 66. Nivel del factor de personalidad Poca tensión érgica– Mucha tensión érgica en función del sexo	399
Figura 67. Nivel de la variable Distorsión Motivacional en función del sexo	403
Figura 68. Nivel de la variable Negación en función del sexo	403
Figura 69. Nivel de la variable $Q_{II}$ en función del sexo	409
Figura 70. Nivel de la variable $Q_{III}$ en función del sexo	409
Figura 71. Distribución de los sujetos de la muestra por cursos y	

comunidades autónomas 433

Figura 72. Distribución de los sujetos de la muestra por cursos y

comunidades autónomas 434

## **INTRODUCCIÓN GENERAL**

### **Motivación y finalidad del trabajo de investigación.**

Tras la revisión bibliográfica realizada en relación al tema de investigación de esta tesis, son muchas las reflexiones y las decisiones que hay que tomar ya que de lo contrario la dispersión que podría observarse sería muy amplia. De ahí que el tema se centre en aspectos de adaptación en diferentes contextos, familiar, escolar, social y personal y los rasgos de personalidad de los adolescentes en la adolescencia media fundamentalmente. Sin abordar los temas relacionados con la inadaptación o las conductas psicopatológicas relacionadas con el consumo de alcohol o de drogas.

Es precisamente este, uno de los mayores problemas con el que se encuentra el desarrollo de esta tesis, ya que la mayoría de las investigaciones relacionadas con la adolescencia se centran en el tratamiento de estas cuestiones y no en el análisis de la evolución de la conducta no patológica.



Las causas últimas y también primeras que motivaron esta investigación son de carácter profesional. El contacto directo durante bastantes años con adolescentes, la observación, sistemática unas veces y ocasional otras, de sus conductas, así como los datos aportados por los equipos docentes y las propias familias, suscitaron la curiosidad primero, los interrogantes después y, finalmente, la casi obligación de encontrar alguna respuesta a los problemas implicados.

Es un momento de la vida en la que las personas dejan de ser niños para iniciarse en el camino de la adultez y en este camino, hay personas que juegan un papel importante y son necesarias para el desarrollo. En primer lugar la familia. La familia, fundamentalmente la madre y el padre, que hasta este momento era la gran solucionadora de problemas y un buen refugio, comienza a ser una estructura que, al menos aparentemente, se vuelve encorsetada y generadora de problemas. Los adolescentes quieren iniciar su propia vida y las normas establecidas por este grupo familiar, a veces no permite, o al menos el adolescente así lo siente, que pueda buscar otros derroteros. Aquí empiezan los conflictos que hacen que en la mayoría de los casos, no sea una etapa fácil de olvidar.

Por otro lado están los amigos. Hasta ahora eran compañeros de juego con un papel también importante, pero es en este momento cuando cobran vital importancia. El grupo de iguales hace que el adolescente se sienta como es, quiera ser de otra manera, se fije en los otros para ser igual o para ser distinto. Son los compañeros de camino.

La otra figura digna de mención el profesor. Los adolescentes pasan muchas horas en los centros escolares y, además de con los compañeros, también con los profesores. En esta etapa en la que los adolescentes tienen necesidad de no acatar las normas, las escolares se

vuelven incómodas y por ende el profesor que es quien las hace cumplir. Sin embargo el papel del profesor es crucial. Los profesores dejan huella en los adolescentes pues al igual que no aceptan las normas con facilidad, muchos profesores se convierten en ídolos. La mayoría de las veces estos docentes son conocedores de esta etapa, de la importancia que tiene y de las consecuencias que se derivan de una buena transición por ella. En este caso acompañan, ayudan a entender, comprender y razonar de una manera experiencial, que es como mejor acepta el adolescente.

Actualmente está considerándose la adolescencia como una etapa llena de oportunidades y se está abandonando la idea de la etapa crítica. Es una transición hacia la vida adulta necesaria, donde los adolescentes muestran más sin oscurantismos sus emociones, sus afectos y sus inclinaciones. Las oportunidades de poner en práctica todo ello puede hacer que se descubra un adolescente sensible, compañero y entregado por todo aquello que le llame la atención o que le permita demostrar sus valores, que los tienen y son muchos.

En el desarrollo de esta etapa tiene un papel muy importante el ambiente, pero no hay que olvidar que hay un gran número de cambios en el organismo que afectan y están estrechamente ligados a la parte emocional, sin olvidar que, si es un cuerpo en desarrollo, también lo está el cerebro, motivo por el cual determinadas estructuras cerebrales podrían explicar muchas de las conductas que se observan en los chicos y las chicas de estas edades.

La idea que se quiere mantener a lo largo de esta investigación es la de adaptación como proceso, que debe ser entendida, por tanto, como algo dinámico, que permite al individuo responder adecuadamente a las diversas situaciones ambientales. Esta respuesta lleva consigo el que el propio organismo se autorregule para de esta manera poder ofrecer una

respuesta, la respuesta mejor para su propio beneficio. De este planteamiento se puede deducir que la adaptación supone una acomodación del propio hombre a sus propias necesidades.

Considerando lo anteriormente expuesto, la presente Tesis Doctoral, tiene como finalidad contribuir con una investigación, cuyos resultados permitan conocer mejor al adolescente y orientar mejor su desempeño profesional, pero sobre todo personal, sirviendo para que las familias y los centros educativos sepan encauzar sus acciones para un buen desarrollo de la persona adolescente.

Después de exponer las principales motivaciones que llevaron a desarrollar este trabajo, se procede a plantear la presente investigación. Esta investigación se centra en conocer si existen relaciones entre los rasgos de personalidad y las áreas de adaptación, junto a los modos de reaccionar en un tramo concreto de la adolescencia, 3º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato, entendiéndose que están ya prácticamente al final de la adolescencia y pronto deben empezar a pensar en su orientación académica siguiente que les permita desarrollar una adecuada profesión, la que para ella sea satisfactoria.

En esta investigación se han utilizado dos instrumentos, el test de personalidad 16PF de Cattell y el test MRA (Modos de Reacción y Adaptación) de García, Sánchez-Cabezudo e Izquierdo. La primera de estas pruebas, permite analizar la personalidad a través de 16 rasgos o factores bipolares, permitiendo descubrir hacia qué lado, de cada uno de estos factores, se inclina el adolescente. Una vez descritos todos los rasgos, se puede tener un dibujo de la personalidad de cada uno de los chicos y chicas de esta edad. En cuanto al test MRA, es un cuestionario elaborado para analizar la adaptación de adolescentes y jóvenes y permite

analizar de qué manera reaccionan y cómo es su adaptación en las áreas personal, familiar, escolar y social. De esta manera se obtiene una visión de cómo es la adaptación, con sus modos de reaccionar ante situaciones, de cada adolescente.

En función de las teorías desarrolladas, esta investigación se sitúa principalmente en el marco de la teoría de los rasgos, más concretamente en la de Cattell (1946) que analiza 16 Factores de Personalidad bipolares, argumentada en las fluctuaciones que muestra la personalidad en la adolescencia, vinculado a los diferentes contextos en los que el adolescente se mueve, debiéndose recabar, por tanto, información desde diferentes ámbitos. El constructo adaptación se analiza en dos niveles diferentes, el de adaptación, y en relación a los modos de reacción.

Con el desarrollo de esta tesis se pretende contribuir a un mejor conocimiento de la etapa de la adolescencia tomando en consideración las áreas en las que se desarrolla el adolescente y los rasgos de personalidad analizados a través del test 16PF, ya que hasta el momento no existen estudios que analicen esta relación. A partir de aquí, las conclusiones que puedan extraerse pueden servir para que, tomadas en cuenta por los agentes que conviven con el adolescente, puedan llegar a ejercer una intervención más acorde con esta etapa evolutiva, siempre desde el conocimiento más exhaustivo de la misma. Dicha intervención tendrá que partir de la convicción de que la adolescencia no es una etapa negativa, se trata de un momento de la vida de la persona que, tras su superación, le convertirá en un adulto adaptado consigo mismo y con el entorno en el que se desenvuelve.

## **Organización y estructura del trabajo.**

Se presenta a continuación la organización de la tesis realizada. Se ha dividido en dos bloques principales: la fundamentación teórica y el estudio empírico

La fundamentación teórica de esta tesis doctoral está organizada en los tres capítulos que son objeto de investigación en este trabajo: la adolescencia, la personalidad y la adaptación. Se parte de la contextualización en el marco de las teorías psicológicas y psicopedagógicas que sustentan los constructos, adolescencia, personalidad y adaptación, así como de los resultados de las investigaciones, que se han considerado más relevantes, referidas a cada uno de los constructos, objeto de este estudio.

En cuanto al estudio empírico, en él se reflejan las fases que se han seguido en el estudio. Así pues se aborda el planteamiento del problema, los objetivos y las hipótesis generadas a partir de los mismos, el diseño de la investigación, las variables de estudio, los instrumentos y los resultados obtenidos.

Una vez concluido el diseño se aportan la discusión y conclusiones obtenidas en la investigación y se desarrollan implicaciones educativas.

Finalmente se citan las referencias bibliográficas y en los anexos, los test utilizados en esta investigación.

**PRIMERA PARTE**  
**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

## **CAPÍTULO 1.**

### **ADOLESCENCIA MEDIA E INICIO DE LA ADOLESCENCIA TARDÍA**

### **1.1. Adolescencia: delimitación del término y consideraciones generales**

El término adolescencia proviene de la raíz latina “esso” que significa “llegar a ser” y del verbo latino “adolescere” cuyo significado es crecer, y esto es precisamente el significado que encierra, el periodo que transcurre desde la edad infantil a la edad adulta. Esta transición no se hace de una manera gratuita, sino que conlleva grandes cambios y una adaptación constante a lo largo de todo este periodo tal y como señalan entre otros, Bandura, (1997) o López y Castro (2007 p. 15)

La adolescencia es un largo periodo de cambio y transformación. No tiene un comienzo brusco ni un final completo Suele ser definido en términos como proceso, crisis, etapa evolutiva, que nos remite a su carácter dinámico y a su vertiente de conquista, progreso y superación



Aunque hace referencia a un período de la vida de las personas comprendido entre los 11 o 12 hasta los 18 o 20 años, la duración de este período varía de unas personas a otras pudiéndose anticipar en algunos casos la edad de aparición de los síntomas así como retrasarse su conclusión. Esto hace difícil definir esta etapa en términos cronológicos. Es tal la variabilidad de las edades que, incluso en los tramos que ocupa, tampoco hay un acuerdo unánime de los estudiosos del tema.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) propone los 19 años como final de la adolescencia, dividiéndola en dos etapas, la adolescencia temprana comprendida entre los 10 y los 14 años y la adolescencia tardía entre los 15 y los 19 años. Este límite tiene mucho de convencional, porque en la sociedad muchos jóvenes se ven obligados a seguir siendo adolescentes hasta edades muy avanzadas, ya que no pueden acceder a las conductas que se consideran propias de los adultos y, por tanto, no tienen verdaderas responsabilidades sociales, laborales y familiares.

Hay otros términos que se utilizan indiscriminadamente para referirse a la misma etapa evolutiva, el de pubertad y el de juventud. El primero de ellos suele ser más utilizado por los médicos, empleándose en sentido biológico, mientras que el último suele ser más propio de los sociólogos. Los psicólogos suelen hacer uso más frecuentemente del término adolescencia. Autores como Castillo, (2009), Petersen y Hamburg (1986) distinguen entre pubertad o adolescencia temprana, adolescencia intermedia y adolescencia tardía o edad juvenil. En la mayoría de los escritos de psicología evolutiva suelen aparecer las siguientes divisiones:

- Adolescencia temprana o adolescencia inicial o pubertad. Precisamente la pubertad está considerada como el inicio de la adolescencia, dándose en ella

cambios físicos y hormonales. Es en este sentido en el que Castejón & Navas (2009) plantean la diferencia entre pubertad, entendida como los cambios biológico que se producen, que además son universales y la adolescencia que se trata más bien de un hecho social.

- Adolescencia o adolescencia media
- Adolescencia tardía o final o superior o edad juvenil.

Por lo que se refiere a las edades que abarcan, hay cierto acuerdo:

- Primera adolescencia: 11 - 13 años en las chicas y 13 – 15 años en los chicos
- Segunda adolescencia: 13 – 16 años en las chicas y 15 – 18 en los chicos
- Tercera adolescencia: 16 –19 años en las chicas y 18 – 21 en los chicos.

Brañas (1997) y Neistein (1991), entre otros, atendiendo a la visión evolutiva, dividen la etapa de la adolescencia en tres etapas:

- Primer adolescencia: 10-14 años
- Adolescencia media: 15-17 años
- Adolescencia tardía: 18-21 años.

Esta división hace especial hincapié en su significado psicológico y social, que determina la experiencia adolescente.

En esta tesis el objeto de investigación se centrará en la segunda adolescencia o adolescencia media, dado que los sujetos de la muestra con la que se trabaja, se encuentran en ese tramo.

El primer compendio dedicado al estudio de esta etapa evolutiva es de Hall (1904), del que se hablará posteriormente, quien entendió la adolescencia, al igual que Rousseau, como un segundo nacimiento. Ambos autores, y desde parámetros completamente diferentes, consideraban la adolescencia como un periodo de la vida clave y difícil. Como señala Castillo (2009 p. 28) se puede entender “como estallido de fuerzas difícilmente controlables que ocasionan cambios dramáticos, sufrimientos y conflictos inevitables”. Aun utilizando ópticas diferentes, la complejidad de este tramo de la vida es innegable, ya que no se puede afirmar en ningún momento que pase sin dejar huella en el desarrollo de la persona, aunque, si bien es cierto, tampoco en ningún caso es generalizable.

También es importante señalar que este término ha puesto el énfasis en una concepción pesimista que tampoco deja entrever que en el desarrollo de la adolescencia se consiguen cambios cualitativos positivos y de gran importancia que servirán para, entre otras cosas, la adaptación a una nueva edad y en definitiva al desarrollo posterior de la persona como adulto. Sin embargo en la actualidad se está empezando a pensar que realmente la adolescencia no es una etapa trágica, no es una etapa dramática, aunque sí es una etapa vulnerable que hace que el adolescente se tenga que enfrentar al desempeño de ciertos papeles que conllevan a veces ciertas contradicciones. Así lo señalan, Menéndez e Hidalgo (2008 a, p. 428)

Hoy día se albergan pocas dudas acerca de la particular sensibilidad que caracteriza a la etapa de la adolescencia de cara al afrontamiento de ciertas dificultades. Se ha derrocado la tradicional visión de este período evolutivo en términos de tormenta y drama y, a su vez, se ha cuestionado la imagen tan optimista defendida en los años siguientes, que definía la adolescencia como un período estable y carente de problemas.

En esta etapa evolutiva en la que reina el conflicto, la falta de motivación, la inestabilidad, etc. se producen cambios físicos, emocionales, cognitivos, pero también se dan intentos de adaptación social y cultural y es necesario ser conscientes de esta realidad, pues de lo contrario, se puede tener una visión negativa de la adolescencia. La adolescencia supone “una crisis de crecimiento, de adaptación a una nueva edad”. (Castillo 1999, p. 28) Su importancia es vital, pues dependiendo de cómo se resuelva esta etapa, así será el modo de ser y de actuar de la persona adulta.

Sin embargo existen también autores que como Zazzo (1982) aseguraron que la adolescencia no puede ser considerada como una etapa evolutiva pues en realidad, es un mito que se ha originado en las sociedades industrializadas y los problemas que puedan plantear los adolescentes, no son más que consecuencia de la época actual en la que se vive. Con anterioridad a Zazzo, Stone y Church (1957) analizaron la adolescencia como una “invención cultural” en la que es necesario definir claramente cuáles son los hitos de la cultura en la que se desarrolla el adolescente, al mismo tiempo que conocer las leyes, normas y costumbres que sirven para definir y describir este periodo.

Es una etapa a la que durante mucho tiempo no se le ha concedido la importancia que requería. Sin embargo ha sido contemplada a lo largo de la historia y siempre otorgándole un punto de vista especial. Así los pensadores griegos y romanos de la antigüedad clásica atribuían conductas de indisciplina y de rechazo a los padres en estas edades; en el siglo XVII se le concedía a los adolescentes una imagen romántica donde reinaban además gran cantidad de conflictos y sufrimientos inevitables. No cabe duda que con estas descripciones se puede dibujar someramente lo que supone la etapa de la adolescencia, pero desde luego no es válida para todos los adolescentes.

En este punto se considera interesante la aportación del *Informe sobre juventud en España* (2013) del Instituto de la Juventud. De dicho informe, se desprende que en los estudios sociológicos es frecuente que esta etapa evolutiva sea interpretada como una identidad. Es lo que se hace cuando la categoría “juventud” sirve para identificar, es decir, para considerar iguales, a todos los que comparten determinadas edades. Pero, las personas jóvenes sólo son idénticas entre sí cuando, explícita o implícitamente, se las contraponen con “los niños” y con “los adultos”, es decir, cuando se utiliza como criterio de distinción el concepto generación, en una colectividad. No obstante, cada generación, está compuesta por jóvenes muy distintos. Para dar cuenta, en parte, de esa diversidad de gentes, hay que utilizar tipologías que, al menos, diferencien a las personas jóvenes teniendo en cuenta las correspondientes condiciones existenciales: la identidad de cada persona dependerá de que sea chico o chica, de que estudie o busque empleo, de sus condiciones familiares, etc.

De esta forma y siguiendo la filosofía del estudio en cuestión, se evitará caer en el error de explicar cómo son, cómo piensan o cómo actúan los jóvenes ahora, recurriendo sólo a rasgos de personalidad, supuestamente distintivos de este grupo de personas y sustrayéndonos en gran medida del prejuicio y estereotipo. Además hay que tener en cuenta que los adolescentes forman parte de la sociedad y como afirma Serapio (2006 p. 13)

No sería adecuado definir la adolescencia sin incluir todo el periodo de cambios físicos, psicológicos y de re-situación que ésta implica, sin tener en cuenta que el individuo forma parte de un contexto social determinado. Contexto social que se ha ido volviendo más complejo en los últimos tiempos, por lo tanto, influyendo también en los ciudadanos más jóvenes.

Sin embargo sí se pueden extrapolar algunas manifestaciones de la etapa adolescente, que en mayor o menor medida, están presente en cada una de estas personas.

Tabla 1

*Características relevantes de las etapas de la adolescencia*

Características Peculiaridades	Adolescencia temprana (10-14)	Adolescencia media (14-18)	Adolescencia tardía (19-24)
Maduración somática	Aparición caracteres sexuales secundarios. Crecimiento corporal.	Remodelación morfológica. Se consigue la talla adulta.	Funciones plenas para la sexualidad y la reproducción.
Imagen y cuerpo	Preocupación cambios corporales y del propio yo. Comparación con los del mismo sexo Conciencia de sensaciones eróticas Necesidad de intimidad	Mayor aceptación del cuerpo y preocupación por hacerlo más atractivo	Aceptación de la propia imagen. Preferencias establecidas
Independencia	Ambivalencia entre necesidad de independencia y dependencia Desacuerdo y enfrentamiento con los padres	Mayor conflictividad con los padres Transgresión de lo normativizado Mayor fuerza en sus opiniones. Se da la independencia.	Vuelve a apreciar el valor y consejo de sus padres. Mayor integración social.
Amigos	Mayor contacto con amigos del mismo sexo Inseguridad y necesidad de reafirmación a través del grupo de iguales	Vital importancia del grupo de amigos Conformidad con los valores de los amigos	Más relaciones íntimas. Formación de parejas Se comparten sobre todo las experiencias
Identidad	Evolución al pensamiento abstracto Menor control de los impulsos Mayor mundo de fantasías. Se define la identidad de género. Inestabilidad emocional.	Sentimiento de invulnerabilidad y omnipotencia Mayor capacidad intelectual Apertura de sentimientos. Mayor maduración emocional. Comportamientos arriesgados. Conformación de la identidad sexual	Maduración desarrollo cognitivo. Capacidad de operar mentalmente. Mejora de las capacidades metacognitivas. Concreción de valores y objetivos personales Reestructuración del autoconcepto y autoestima Mayor actividad sexual. Capacidad para comprometerse y establecer límites. Capacidad para hacer previsiones. Mayores niveles de juicio y razonamiento moral.

*Nota:* Adaptado de Ros et al. (2001) p. 34.

## **1.2. Teorías que explican la adolescencia**

La adolescencia con el paso del tiempo ha sido objeto de estudio a través de diferentes enfoques, posiblemente ninguno de ellos completo, pero sí indican un marco teórico de referencia. En este sentido se puede citar la contribución de diferentes teorías tales como la biológica, la psicoanalítica, la psicológica, la psicosocial y la sociológica entre otras.

### **1.2.1. Teoría biológica.**

Desde la teoría biológica, hay autores que coincidían en afirmar y valorar los cambios que se producen en el organismo del adolescente y que marcan el comienzo de esta etapa, sin embargo no todos ellos conceden la misma importancia a las incidencias de orden psicológico que pueden producirse por estas modificaciones; este es el caso de algunos autores como Gesell y Amatruda, (1962); Hall, (1904), Kretschmer, (1925); Piaget, (1973); o Rempelin (1968) entre otros.

Hall (1904) consideraba que el adolescente pasa por las mismas etapas por las que pasaron sus antepasados, es decir, siempre y con cada persona que inicia esta etapa, se repite la misma secuencia; es lo que él denominó teoría de la recapitulación. Sin embargo hay algunos aspectos a los que concedió mayor importancia. Según García (2000, p. 47)

Hall elige la tormenta y el estrés (storm and stress) como característicos de la adolescencia, expresadas mediante tendencias extremadamente contradictorias, que hacen de esta etapa de desarrollo una etapa de inestabilidad, en la que el individuo puede fluctuar entre extremos emocionales, sociales e ideológicos y en la que se recapitula el comienzo de la civilización moderna.

El propio Hall (1904, pp. 74-75) escribió que “es un impulso natural propio de los adolescentes el experimentar estados vehementes y ardientes”. En este caso no se aborda la

contribución que pueda aportar el ambiente a este desarrollo. Por otro lado, y como señala Castillo (2009, p. 26) “

Stanley Hall no atribuye todas las conductas de inestabilidad psicológica a causas de tipo biológico. A partir de este momento deja de reducirse la adolescencia a la maduración física de la pubertad. Queda ya claro que la adolescencia no es la pubertad. En la adolescencia hay rasgos y conductas que no son resultado de los cambios puberales, sino de una toma de conciencia de sí mismo.

Gesell, en su teoría del desarrollo normativo (Gesell & Amatruda, 1962) consideró que el desarrollo mental no escapa a las características de todo desarrollo, en el que se da un proceso de diferenciación e integración. En este caso sí que se aborda, en cierto modo, la importancia que pueda ofrecer la modulación del ambiente, pero no hace más que inhibir o facilitar su desarrollo, dado que la dirección la marca la maduración del individuo. En este desarrollo hay como un ir y venir, como un avance y retroceso que al final configura la idoneidad de esta etapa. En realidad Gesell creía que la etapa de la adolescencia es una etapa transitoria entre la infancia y la adultez en la que se pueden observar, dentro de unos márgenes, cambios de año en año, donde se dan estadios alternativos de calma y de tensión.

Piaget (1973) consideró la adolescencia como un estadio del desarrollo evolutivo del ser humano ligado a la reestructuración de las capacidades cognitivas. Para ello elaboró su ya conocida teoría de los estadios del desarrollo, a saber, estadio sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. Es precisamente en este último estadio, cuando se alcanza lo que hace que se produzca un cambio cualitativo en la persona adolescente, en relación a la etapa de la infancia.



Remplein (1968) hizo una consideración del desarrollo en base a la teoría de los estratos de la personalidad siguiendo un concepto genético del desarrollo cerebral. El primero de estos estratos estaría configurado por los instintos, el segundo por las emociones y el tercero por las funciones del yo. Lo que Remplein apuntó además como particular es que “Este modelo no considera el cambio evolutivo como continuo, sino más bien como una superposición de nuevas capas en las viejas.” (García 2000, p. 48)

Diversas investigaciones realizadas con resonancia magnética indican que existe un cerebro de adolescente, entendiendo que en esta etapa se usa de otra manera, es decir, los adolescentes utilizan las áreas prefrontales corticales, de diferente forma a los adultos. De igual manera y, para determinadas tareas de memoria, activan regiones más reducidas del córtex. Se sabe que a lo largo de la vida se van produciendo modificaciones cerebrales ocurriendo esto también en la adolescencia, en la que además un ambiente rico en estímulos genera más conexiones neuronales.

El cerebro del adolescente está inmaduro y por tanto las alteraciones comportamentales que ofrece tienen su causa en ello. En este sentido Epstein, (2008, p. 29) afirmó que

Necesitamos acabar con el mito de la inmadurez del cerebro adolescente fijándonos, sin prejuicios, en los adolescentes competentes que ha habido a lo largo de la historia, en los adolescentes de otras culturas y en el extraordinario potencial de los nuestros.

### **1.2.2. Teoría psicoanalítica.**

Si se centra el estudio en la teoría psicoanalítica, se ve como Freud (1937) señalaba que la adolescencia surgía como consecuencia de la pubertad, que ocasionaba una alteración en el equilibrio psíquico que existía desde la infancia hasta este momento. Ahora el

adolescente quiere buscar un “objeto” amoroso fuera del ámbito familiar y además la vulnerabilidad de la personalidad hace que la persona utilice defensas psicológicas para enfrentarse a las pulsiones y a la ansiedad. Así pues, la desvinculación y la regresión según Blos (1967) son dos de las llaves que aseguran la etapa de la adolescencia, pues en esta última se pueden observar comportamientos tales como la idolatría de personajes famosos, la ambivalencia de sus comportamientos, etc. En suma la teoría psicoanalítica busca las causas de esta “etapa conflictiva” en el interior del individuo.

Erickson, (1956) reelaboró las posiciones psicoanalíticas a la luz de la investigación cultural antropológica. Según este autor la clave estaría en la crisis de identidad que se produce y en las diferentes fases por las que pasa la persona para llegar a desarrollar la identidad personal. En consecuencia, el éxito dependería de la resolución positiva de cada uno de esos ocho estadios que plantea. Ello supone que ante cualquier hecho, el adolescente debe elegir aquella posibilidad que vaya más con él. Lógicamente esta es una tarea nada fácil ya que se están produciendo continuos cambios físicos y psíquicos que modifican su imagen. De esta forma el mero hecho de elegir puede suponer una gran fuente de tensiones.

Si se habla de crisis relacionada con la segunda adolescencia o adolescencia media, objeto de esta investigación, se descubre que fundamentalmente se pueden nombrar las siguientes: crisis de afirmación e independencia del yo, que se manifiesta con rebeldía y oposición a la autoridad; crisis de las ideas expresadas en el terreno moral, social, etc. y crisis religiosa, lo que supone que ponen en tela de juicio la formación recibida hasta el momento e intentan contrarrestarla con su propia experiencia.

Por lo tanto la identidad del adolescente es el producto de una serie de identidades que se le ofrece, culturalmente hablando, que al final se convierte en una identidad única o en otra

nueva pero que a todas luces debe combinar la identidad biológica, por lo que suponen los cambios que se producen en su cuerpo y la identidad que la cultura en la que vive le impone y todo ello en el camino hacia la edad adulta.

En ese sentido, como señala Uribe (2011, p. 4), “desde este enfoque psicoanalítico la identidad del adolescente constituye una respuesta del mismo ante la típica crisis de identidad que se experimenta en dicho momento”.

### **1.2.3. Teoría psicológica.**

Esta teoría centra su interés en los procesos psicológicos que están en la base del desarrollo evolutivo. Los dos autores más representativos son Lewin y Spranger.

Lewin (1969) a través de la teoría de campo, analizó el mundo subjetivo del adolescente. Tuvo en cuenta el ambiente, los factores interactivos y los personales que configuran el espacio de vida o espacio psicológico. En la adolescencia este espacio está repleto de cambios rápidos y repentinos que llevan al adolescente a experimentar periodos de estrés y múltiples desorganizaciones. Un ejemplo claro lo constituyen aquellas ocasiones en las que son consentidas por los adultos y hasta valoradas, conductas infantiles que aún son válidas para el adolescente y sin embargo no le permiten cambiar esas conductas por otras que también tienen una fuerte validez para él, como es por ejemplo tener relaciones sexuales. Domínguez (2008) señala que el adolescente, según Lewin, genera contradicciones y conductas extremas, manifestación sin duda de la marcada inseguridad que presenta.

Según Spranger, (1925) los cambios fisiológicos no influyen en los psicológicos aunque no negó los endocrinológicos. “los psicólogos han tratado de interpretar los cambios mentales de la pubertad relacionándolos con los cambios somáticos. Los asertos fisiológicos

no ayudan a la psicología a dar siquiera un paso...” (p. 24). Este autor considera que la adolescencia es un periodo de transición durante el cual se establece una jerarquía de valores. Las diferencias en la jerarquía de valores provocarán diferentes patrones de cambio. Los tres patrones de cambio en la adolescencia: cambios en la percepción de sí mismo, adopción de valores de la sociedad sin cambios bruscos en su personalidad y logro de metas a través de autodisciplina y de esfuerzo activo son los más importantes, y es que a través de estos cambios, el adolescente llega verdaderamente al descubrimiento del yo.

#### **1.2.4. Teoría Psicosocial.**

La teoría psicosocial, además de tener en cuenta los procesos psicológicos, toma en consideración el ambiente social y la relación entre el adolescente y su sociedad.

Los mayores representantes de esta teoría son Havighurst y Taba (1949) y Wolman (1972) que, en relación al concepto de tarea evolutiva, analizaron los comportamientos que la sociedad espera de los adolescentes. Estas tareas son: aceptar el físico, las relaciones con los iguales de ambos sexos, la independencia emocional de los padres, la competencia intelectual, etc.

Havighurst y Taba (1949) consideraron que cada fase vital tiene unas características determinadas que nacen del curso del desarrollo biológico, el contexto histórico-social, la personalidad de cada uno y los objetivos que cada uno se propone.

Wolman (1972) por su parte analizó la influencia de aspectos importantes en los adolescentes que experimentan los mismos cambios biológicos, pero el ambiente cultural y las relaciones familiares pueden contribuir a suavizar la etapa de transición entre la niñez y la adultez y por lo tanto pueden ayudar al ajuste o por el contrario al desajuste.

### **1.2.5. Teoría Sociológica.**

Desde la teoría sociológica, se parte de un supuesto contrario a las anteriores teorías, ya que sostiene que las causas que dan lugar a esta etapa de estudio, en parte, están en la sociedad y en sus acontecimientos. Para el sociólogo hay dos palabras de vital importancia, socialización y papel. En la etapa crítica de la adolescencia, es precisamente en la que socializarse, es decir, incorporar los valores y las creencias vigentes de esa sociedad y elegir un papel entre varios, es bastante complicado. Hasta ahora todo ello no suponía ningún problema ya que los adultos de su entorno se lo daban hecho. Ahora esto ya supone una atadura de la que hay que salir. Elder (1975) afirmó que el adolescente tiene cambios en los papeles que desempeña, pues se espera algo de él en un momento determinado de su vida y se vuelve a esperar algo más cuando llega a esta edad. Thomas, Chess y Birch (1968) completaron esta idea con su teoría de “conflicto entre papeles”. Sostenían que el mismo sujeto desempeña, según el lugar en el que se encuentre, un papel u otro. Así por ejemplo será hijo en casa y desarrollará el papel de novio fuera de ella. De esta manera la persona queda atrapada entre dos personas o dos conjuntos de personas que esperan de él distintas formas de comportamiento. La madre esperará que su hijo siga siendo obediente mientras que la novia deseará que sea independiente de ellos.

Durante mucho tiempo, la psicología ha explicado como, a consecuencia de los cambios físicos y la maduración sexual que experimenta el sujeto en cuestión, se ingresaba de pleno derecho en la sociedad de los adultos. Este hecho no es de extrañar si se tiene en cuenta que a los niños se les consideraba como adultos en miniatura. Sin embargo en la sociedad actual esta etapa es larga porque generalmente, desde que se alcanza la edad adulta biológica hasta que se consigue la edad social adulta pasan alrededor de diez años. Tarda asimismo mucho tiempo en incorporarse al mundo del trabajo. Esto es lógico que suceda pues al alargar

la escolarización obligatoria unida a la necesidad que sienten los padres de que sus hijos realicen estudios universitarios lleva a que esta entrada se vea retrasada. Parece claro, según esta teoría, que la maduración física y mental se adelanta a la maduración social.

Todo ello tiene consecuencias en el desarrollo de la persona, pues al seguir dependiendo en todos los sentidos de los padres, es decir, al no tener una independencia conseguida no tienen responsabilidades que se les reconozcan y su nivel de inmadurez permanece. Es relativamente fácil reconocer al adolescente de nuestra época como “persona insegura, insatisfecha y hasta frustrada. En esta situación difícilmente puede formar su identidad personal y crecer en autoestima”. (Castillo, 1999, p. 32)

Según Erikson (1982) para pasar de la adultez biológica a la adultez social es necesaria una moratoria social, es decir, un compás de espera que la sociedad ofrece con el fin de que sus miembros puedan prepararse para tener responsabilidades propias de la edad adulta, en relación con el trabajo, la familia y la vida de ciudadano.

### **1.2.6. Teoría Cultural.**

Para la teoría cultural, representada en gran medida por Margaret Mead (1928) los cambios físicos no son los que realmente marcan las diferencias de conducta en esta etapa de la vida, sino las diferencias sociales y culturales de un país. Las observaciones de esta autora, ponen de manifiesto cómo al término de la pubertad los chicos y chicas de Samoa eran introducidos en la adultez de una manera gradual y a través de ritos y transiciones. Esto hacía que el cambio a la etapa de los adultos se hiciera sin causar ningún conflicto y de modo breve y agradable. Esto era una práctica relativamente frecuente en las sociedades antiguas, de tal manera que según Castillo (2009, p. 32) “la distancia entre la adultez biológica y la adultez

social era muy pequeña. La adolescencia se reducía a un breve periodo de iniciación en el modo de vida adulta.”

En las sociedades actuales la adolescencia es un periodo bastante más largo que en las sociedades antiguas quizá debido a que esa distancia entre la adultez biológica y la adultez social es más amplia. “Entre el momento en que una persona adquiere la capacidad de reproducción sexual y el momento en el que está en condiciones de emanciparse de su familia suele transcurrir actualmente un mínimo de diez años.” (Castillo, 2009, p. 32)

### **1.3. Planos de maduración**

La adolescencia, como ya se ha indicado anteriormente, es una larga etapa de la vida durante la cual se producen cambios significativos que afectan a áreas o ámbitos diferentes: biológico, psicológico, social. Dichos cambios son, en cierta medida, muy similares en lo que se refiere a características generales y a comportamientos en los que la influencia del entorno es fuerte; no obstante difieren mucho si se analizan otras variables como las de tipo genético o las relacionadas con la edad y el sexo. En este sentido, la investigación ha puesto de manifiesto que las chicas maduran antes, no en vano entran antes en la etapa de la pubertad, mientras que los chicos lo hacen después y con características propias de su sexo. Por las razones apuntadas es frecuente leer que más que hablar de adolescencia, se debería hablar de adolescentes.

En el adolescente se produce un desarrollo en tres planos diferentes pero íntimamente ligados entre sí, el biológico, el social y el psicológico. En efecto, el cambio físico que se produce en la pubertad, afecta directamente al autoconcepto y a las relaciones con los demás. Marchago (1991) señaló que el autoconcepto físico es una representación mental que se elabora al integrar la experiencia corporal y los sentimientos y emociones que ésta produce.

Del mismo modo, la aparición del pensamiento formal hace que la realidad social se entienda de otra manera a la par que se desarrolla el juicio moral y por último, las relaciones entre iguales, favorecen el desarrollo y afianzamiento de la identidad personal y del aumento de la autoestima.

En síntesis, el análisis de la adolescencia diferenciando planos, es meramente académico o metodológico; en realidad, el desarrollo es global. “Desde todos y cada uno de los diferentes aspectos de la maduración personal, el adolescente protagoniza una apasionante transición progresiva a la vida adulta.” (Castillo, 2009, p. 47)

### **1.3.1. Plano biológico.**

Los cambios físicos mencionados van a constituir el motor de cambio. No en vano todas las alteraciones fisiológicas que se producen están relacionadas con los cambios que se manifiestan en el ámbito psicológico. Así lo defiende Petiot (2012, p. 61) “Las transformaciones que se producen no son solo físicas, porque el sistema hormonal modifica también las emociones.”

La primera adolescencia la constituye la pubertad que está caracterizada por ese largo proceso que convierte al niño, inmaduro sexualmente hablando, en una persona sexualmente madura.

Silbereisen y Kracke (1993, 1997) examinando a adolescentes jóvenes percibieron que las chicas que maduraban más rápido eran más altas que las que lo hacían puntualmente o más tarde, mientras que los chicos que lo hacían más lento eran más bajos que los que lo hacían puntualmente o más tempranamente. Este cambio en la talla no solo será una constatación de una evidencia sino que tendrá repercusiones en otros ámbitos. “Es muy



posible que estos efectos tengan repercusiones en el desarrollo social.” (Coleman & Hendry, 2003, p. 34). Esta misma idea es compartida por García (2000, p. 53)

El esfuerzo por adaptarse rápidamente a su nuevo aspecto físico, influye en el contenido psicológico del adolescente, que debe revisar su imagen corporal en el preciso momento en el que le invade una gran agitación afectiva y en el que siente a menudo que su cuerpo es algo extraño a él.

Al mismo tiempo que está ocurriendo esto y en estos momentos de grandes cambios, según afirmaron Morandé y Casas (1997), el adolescente presta muchísima importancia a su aspecto físico, a los modelos culturales en alza, a los estereotipos y valores concernientes al aspecto físico. Psicólogas clínicas como López y Castro (2007, p. 23) ponen de manifiesto que el adolescente descubre su cuerpo y esto le hace que exista una híper observación y una vigilancia extrema del mismo, de tal manera que observan que “el cuerpo empieza a ser depositario de todo tipo de temores, que se expresan a menudo a través de la sospecha de graves enfermedades, ante pequeños signos, reales o figurados”.

### **1.3.2. Plano social.**

Los cambios físicos referidos en el apartado anterior, tienen repercusiones a otros niveles, pues según los estudios realizados por Clausen (1975), Coleman y Hendry (2003), Davies y Parasuraman (1977), Faust (1984) y un informe de Stavraký, Buck, Lott y Wanklin (1968), relacionados con la expresión de las emociones y el cáncer de mama, se confirma que “la maduración temprana va asociada con autoconfianza y madurez social. Esto no es de sorprender dadas las ventajas, tanto físicas como de imagen de sí misma, que produce la maduración temprana.” (Coleman & Hendry 2003, p. 38). También la inteligencia emocional juega un papel importante en la adaptación social de los adolescentes, aspecto este importante

al que hay que tener en cuenta sobre todo en este momento evolutivo. Así lo demuestran las investigaciones realizadas por Jiménez y López (2011).

Estos cambios inciden también en la ampliación de las relaciones sociales. Se trata de salir de las redes familiares y extenderlas a los amigos y a los iguales. También, y de una manera especial en esta etapa se pasa de los grandes grupos a las relaciones personalizadas (Brown, Eicher, & Petrie, 1986) y al enamoramiento lo que supone que tiene que poner en juego determinados roles adultos, algunos relacionados con las conductas sexuales y también debe aprender a convivir y cooperar con los demás en situaciones nuevas.

Parece comprobado que los chicos que maduran tempranamente tienden a ser populares y dinámicos en las actividades escolares. También tienden a resaltar su fuerza y su musculatura, aspecto de vital importancia en esta edad. Duncan y Hoffman. (1985) llegaron a la conclusión de que estas personas tienden a tener más problemas con la autoridad ya que sienten cierta atracción por los muchachos de más edad que no se sienten sujetos a ella. Frente a estos, los chicos que maduran más tarde, normalmente nunca llegan a ser populares y en escasas ocasiones ocupan un liderazgo.

En cuanto a las chicas, las que maduran más tarde son las que suelen ser más populares y en la mayoría las que alcanzan el liderazgo, siendo por el contrario, las que maduran antes menos populares y normalmente muestran más nivel de inseguridad. Sin embargo establecen relaciones con chicos antes que las otras, incluidas las sexuales, y salvo las afroamericanas, también se casan antes.

A ello hay que unir la importancia de la percepción de su propio cuerpo pues si los cambios que experimentan los viven con naturalidad, la aceptación y la aparición de menos

conflictos está asegurada. Esto en gran medida depende del ambiente psicosocial en el que se desarrolla su pubertad. Hoffman, Paris y Hall, (1996, p. 8) señalaron que

Las reacciones de los adolescentes a la pubertad dependen mucho de los patrones de pensamiento y sentimientos sobre la sexualidad que han tenido durante la niñez, de la reacción de sus padres y compañeros a su cambio de apariencia y las reglas de su cultura (tanto de su grupo local como la del resto de la sociedad).

En cualquier caso los adolescentes están pendientes de cómo les consideran los demás pues adquiere para ellos una importancia decisiva y en cierto modo gobierna su modo de actuar.

En este orden de cosas cabe señalar un aspecto importante, lo que Elkind (1967) denominó como egocentrismo adolescente. Para éste, cuando a un adolescente le asalta una preocupación y está obsesionado con ella, cree y piensa que todos los que le rodean deben estarlo también. Esto ocurre por ejemplo con su apariencia. Elkind lo vinculó con la “audiencia imaginaria”, consistente en la idea de que los otros están continuamente observando, haciéndole sentir el centro de sus pensamientos, ideas, comentarios, etc. “los adolescentes jóvenes se consideran a sí mismos como siempre en escena.” (Berk, 2001, p. 324) o como afirman López y Castro (2007, p. 47) “El adolescente imagina lo que otro ve en él, y eso es lo que cuenta.” Esto explicaría la preocupación por la ropa, el deseo de intimidad, las largas horas ante el espejo antes de salir de casa o sin tener necesidad de moverse de la misma, etc. que lleva a pensar que no solamente se trata de verse y encontrarse bien, si no que hay algo más detrás de todo esto y que está relacionado con la identidad.

Según López y Castro (2007, p. 40) “la imagen corporal para el adolescente está indisolublemente ligada al concepto de identidad, hasta el punto de llegar a confundirse.” De

esta manera se entienden las quejas de los adolescentes con su cuerpo, lo que comúnmente se denominan complejos, que ponen de manifiesto el descontento que la persona tiene al no ser como uno quisiera ser y lo que es peor, que los demás no le vean como realmente desearía que lo vieran. Ramos, Rivera y Moreno (2010) en su investigación comparten esta visión y añaden la repercusión que tiene, sobre todo en las chicas, la percepción que tienen de su cuerpo y la importancia de ello en la sociedad en la que se desarrollan.

Es necesario también resaltar la importancia que tienen las relaciones sociales en la adolescencia. El adolescente está en contra de todo y por todo sin que aparentemente los demás le importen, pues bien, en esta construcción imaginaria de la imagen, cobran un importante lugar los demás, pues sin ellos, el adolescente no estaría tan pendiente de sí mismo.

Lo mismo ocurre con la “fábula personal”. El adolescente está en la creencia de que él está en las preocupaciones de los demás y que todas aquellas situaciones por las que pasa, son únicas e irrepetibles otorgándole la categoría de inmortalidad, que en última instancia, le pueden llevar a la fama. En la actualidad este fenómeno se puede ver muy fácilmente a través de las redes sociales en las que participan. Este egocentrismo adolescente, que muy bien explica los cambios sociales que se producen en la vida del mismo, tiene también, una consideración importante en el desarrollo del pensamiento formal. Sin embargo Coleman y Hendry (2003) consideraron que estos aspectos están más vinculados al plano social que al desarrollo cognitivo y así lo señalaron separándose de las ideas de otros autores como por ejemplo de Elkind. “Elkind puede estar en lo cierto al sostener que el egocentrismo es un rasgo de la adolescencia temprana, la explicación para esto puede tener más relación con el

desarrollo social y emocional que con la capacidad cognitiva.” (Coleman & Hendry 2003, p 50)

Pasa tiempo hasta que el adolescente se da cuenta de que forma parte de un contexto y que existen personas que realmente no piensan de la misma forma que ellos aunque entiendan su opinión. Esto hará que las relaciones interpersonales vayan asentándose y en cierta medida contribuirá a que el egocentrismo vaya superándose. Parece que este egocentrismo disminuye desde la adolescencia temprana hasta la avanzada, aunque Goossens, Seiffge-Krenken & Marcoen, (1992) y Quadrel, Fishoff y Davis (1993) a partir de sus investigaciones sostuvieron que sobre todo la fábula personal, puede perdurar a lo largo de la adolescencia e incluso permanecer en la adultez.

Piaget (1969,1972) y siguiendo su teoría García y Pardo (1997) consideraron que el conocimiento social se consigue a través de tres áreas: el conocimiento de uno mismo, el conocimiento de las relaciones interpersonales y el de las instituciones sociales. Estas áreas debe manejarlas y deben madurar para enfrentarse a unas relaciones sociales adecuadas, pues en definitiva, lo que se espera que consiga el adolescente es una adaptación a la sociedad en la que vive y un comportamiento adulto que suponga autonomía y que le permita tomar decisiones en el momento que ello convenga.

Selman, Beardslee, Schultz, Krupa, & Podorefsky (1986) describieron los diferentes estadios por los que pasa el adolescente, que van desde el estadio de adopción diferencial o subjetiva hasta la adopción de perspectivas sociales profundas y que cada uno de estos pasos supone una evolución en la adopción de perspectivas sociales, teniendo aplicación en cuatro dominios diferentes que están relacionados con el propio sujeto, la amistad, el grupo de iguales y la relación padre-hijo. Selman (1980) contribuyó con sus trabajos al tratamiento

clínico enfocado para aquellos adolescentes que no poseían las capacidades oportunas para establecer relaciones sociales y por lo tanto, dificultad para entablar, entre otras, relaciones con iguales.

Esta independencia está relacionada con la visión sobre la familia que está llamada a cambiar. Los padres ahora son puestos en tela de juicio en muchos de los roles que desempeñan. Esto es así y debe ser así, pues ayudará a lograr la independencia. Pero este camino puede convertirse en un conflicto importante para el adolescente o por el contrario será algo natural si los padres le ayudan y le facilitan esta independencia. Ello no supone un alejamiento de los vínculos familiares, supone poner y conocer cada una de las figuras, de las relaciones familiares y concederle el lugar y la autoridad que deben tener y ejercer. No hay que olvidar que este ajuste debe hacerse en un momento en el que el adolescente está forjándose como adulto, en todos los ámbitos, y las crisis de cambio que esto supone.

### **1.3.3. Plano Psicológico.**

El plano psicológico se ha analizado desde la triple perspectiva del desarrollo mental o cognitivo, el afectivo y el de personalidad.

En lo que se refiere al desarrollo mental, se ponen en marcha una serie de mecanismos que hacen que, aquellas habilidades que habían surgido antes de la adolescencia de forma separada, empiecen a combinarse para poder ser aplicadas en su conjunto (Neimark, 1982). A este tipo de pensamiento se le conoce como pensamiento formal y supone un nivel mayor de maduración que en la etapa anterior, la infancia.

Siguiendo a Piaget (1967), este pensamiento se describe con una serie de características que le hacen ser peculiar y que a la vez hacen que sea diferente a los otros

niveles cognitivos por los que el adolescente ha pasado hasta llegar al momento actual. Se centra la atención por tanto, en el desarrollo mental, que hace posible el pensamiento relativo a las operaciones formales. El pensamiento formal es definido como aquel pensamiento lógico y abstracto que puede aplicarse a situaciones hipotéticas. Este pensamiento formal incide en el desarrollo de otras muchas capacidades del adolescente y sirve como motor que impulsa poco a poco hacia la edad adulta.

Al comparar la infancia con la adolescencia se dibujan los siguientes aspectos propios de cada etapa evolutiva

Tabla 2

*Rasgos identificativos y comparativos en la niñez y la adolescencia*

	<b>Niñez</b>	<b>Adolescencia</b>
Posibilidades	Se limita a lo que es	Considera posibilidades
Abstracciones	Se ciñe al presente	Considera conceptos e ideas abstractas
Pensamiento recursivo	Puede entender recursiones simples en un solo sentido	Comprende recursiones complejas y aplica sus conocimientos para formular acciones
Resolución de problemas	Confía en probar al azar o en los medios rígidos	Planifica hipótesis que pone a prueba
Adoptar un punto de vista	Se enfoca en el suyo	Considera los puntos de vista de los demás

*Nota:* Hoffman, Paris & Hall. 1996, p.35

Aunque comúnmente se acercan a la utilización del análisis, la lógica y el razonamiento, en general se puede decir que el desarrollo cognitivo que se inició en la infancia, continua haciéndolo ahora en la adolescencia. Concretamente se produce un cambio importante en los adolescentes que consiste en que éstos son capaces de pensar sobre sus

propios pensamientos, lo que está indicando el grado de metacognición que alcanzan, y que les permitirá ser más competentes en las tareas intelectuales a la vez que les permitirá cuestionar lo que dicen y piensan ellos mismos y los demás.

Según Flavell (1985), alrededor de los 16 años, es cuando empiezan a tener pensamientos recursivos, es decir, cuando se dan cuenta de que ellos piensan sobre lo que los demás piensan. “Él piensa que ella piensa que él piensa en ella”. (Hoffman et al. 1996, p. 36) Se observa por tanto, que el pensamiento formal es reflexivo, es decir, se produce autoevaluación del pensamiento, se comprueba su validez. Lógicamente, como se indicaba anteriormente, tiene múltiples repercusiones en las demás parcelas de desarrollo del adolescente, pues por una parte son capaces de ocultar sus intenciones, lo cual incide en su cognición social, y por otra parte, se relaciona con la capacidad de poder entender el punto de vista de los demás. “No se trata simplemente de un aumento cuantitativo de la inteligencia, sino de un cambio cualitativo. Se produce un perfeccionamiento de las estrategias cognitivas.” (Castillo, 1999. p. 146)

Según Elkind (1985), los adolescentes que pueden deducir lo que piensan de ellos las demás personas, consideran más las propias deducciones que las consideraciones de los demás. Esto suele durar hasta la edad de 15 o 16 años aproximadamente pues a partir de esta etapa tiende a desvanecerse.

Para Elkind (1985) este egocentrismo del adolescente no es más que un acercamiento al pensamiento científico o abstracto, sin embargo otros autores están en contra de esta afirmación. En esta línea, O'Connor & Nikolic (1990) no encontraron ninguna relación en su investigación al respecto, pero sí la encontraron con la audiencia imaginaria y con la fábula personal considerado como lo más normal entre jóvenes que habían conseguido una identidad



personal y estaban buscando una meta profesional e ideológica y aquellos que se encontraban en un estado de moratoria y se preocupaban por los temas de la identidad.

“Si la identidad es el factor crucial, entonces la preocupación acerca de las impresiones de los demás y el sentirse invencible son aspectos del desarrollo social y de la personalidad” (Hoffman et al. 1996, p. 37) Asimismo Giró (2007, p. 3) afirmó que

La adolescencia constituye un proceso de integración social, donde la adquisición del estatus de adulto cobra sentido. Es además un proceso de construcción identitaria que depende de los entornos y hábitos en los que el adolescente se desarrolla y donde negocia su integración. Por esto último, no existen dos procesos de construcción identitaria iguales, como no existen dos adolescentes iguales, como no encontramos iguales procesos de socialización, ni iguales procesos de integración.

Dado que el último estadio del desarrollo cognitivo, según Piaget (1981), corresponde al de las operaciones formales, se puede concluir que el adolescente se encuentra en un nivel que le permite formular hipótesis, separar lo real de lo posible y establecer proposiciones desde una óptica hipotética-deductiva que le facilitará el acceso a la abstracción, ya que supone organizar los datos en relación con suposiciones y procesos lógicos sin conexión necesaria con la realidad. De esta forma el adolescente, al igual que hace el adulto, pasa de lo concreto y particular a lo abstracto y general, es capaz asimismo de diferenciar lo principal de lo secundario, en definitiva es capaz de hacer un pensamiento por sí mismo que le posibilita tener más autonomía a la vez que le infunde seguridad. Es lo que se conoce como la inteligencia práctica, que es bien distinta de la inteligencia académica que se mide a través de los tests. Esta inteligencia práctica surge de las interacciones diarias de la persona y supone adaptarse al entorno, a fin de que encaje con las necesidades personales (Sternberg, 1985).

Pero no todos los adolescentes son capaces de alcanzar estos niveles. Como indicó Niemark (1975) hay adultos que no han llegado a conseguir, con plenitud este tipo de pensamiento. En cualquier caso, el desarrollo cognitivo alcanzado a lo largo de esta etapa, como señaló Keating (1990) supone más que un pensamiento típico, logros potenciales. E incluso Berk apuntó que “las personas piensan de forma abstracta en situaciones en las que tienen una experiencia amplia.” (Berk, 2001, p. 325)

Los adolescentes que tienen una gran inteligencia práctica tienden a desarrollar una serie de estrategias que les permite resolver de forma efectiva gran cantidad de problemas. Son generalmente buenos en ello, pues consideran tanto a corto como a largo plazo las consecuencias que pueden derivarse de las opciones tomadas, teniendo en cuenta los obstáculos que pueden encontrar a la vez que diseñan la planificación de su acción.

Además de tomar decisiones, la inteligencia práctica permite planificar el futuro. Hay que tener en cuenta la importancia de tomar decisiones, pues muchas de ellas tienen implicaciones en la vida adulta. Además es necesario destacar la posible relación existente entre la capacidad para resolver problemas y la capacidad para tomar decisiones. Las habilidades para tomar decisiones aumentan rápidamente con la primera adolescencia y muchas de ellas muestran un patrón de desarrollo similar al del razonamiento lógico y al desarrollo de la adaptación social. Estudios realizados por Mann, Chin, Piot y Quinn, (1988) señalan que los adolescentes jóvenes son más capaces de lo que indica su actuación e incluso podrían serlo más si recibieran la formación adecuada.

Dados los roles que existen en las familias, muchos jóvenes piensan que cuando se enfrentan a una toma de decisiones importante, con repercusiones serias para la vida, éstos creen que al ser de esta naturaleza las decisiones deben tomarlas por él los adultos. Al mismo

tiempo algunos adolescentes, cuando se enfrentan a decisiones críticas, el estrés debido al factor tiempo o a las relaciones emocionales, puede llevarles a confiar en el impulso y en las respuestas automáticas en vez de en las capacidades cognitivas que han desarrollado hasta el momento.

Todo ello también tiene repercusiones en su comportamiento ya que ahora necesita ver las cosas y entenderlas para actuar y, como ya tiene criterios para analizar la realidad, su comportamiento es cada vez más coherente y más real.

Aparecen con alguna frecuencia determinadas conductas opuestas que pueden entorpecer el desarrollo del pensamiento formal. El problema es que el adolescente no sabe como manejar estas situaciones y ello le provoca con frecuencia, estados de inseguridad y de retroceso. Estas situaciones son entre otras el dogmatismo y la reacción emocional ante estímulos del ambiente.

Inhelder y Piaget (1958) en su experimento del péndulo ya dejaron claro que hay adolescentes que tienen, en algunas áreas, más desarrollo en este tipo de pensamiento que en otras áreas diferentes. Para Markovits & Vachon (1990) El pensamiento formal se va poco a poco adquiriendo.

El experimento al que se aludía, realizado por Inhelder y Piaget (1958) consistía en entregar a los adolescentes unas cuerdas de diferentes longitudes y diversos objetos con distintos pesos. Estos objetos debían atarse a la cuerda y ésta a su vez a una vara para en última instancia hacerla oscilar. La tarea de los chicos consistía en determinar el o los factores que podían influir en la velocidad del péndulo. Las conclusiones a las que llegaron Inhelder y Piaget indican que sólo los adolescentes de 14 y 15 años pudieron resolver los problemas por

sí mismos Carbonero, Martín-Antón y Feijó (2010, p. 288) aseguraron que “El adolescente comienza a manejar un pensamiento más abstracto que le permite seguir una secuencia de razonamiento hipotético-deductiva”.

Los estudios realizados por Shayer (1976-1978) en Gran Bretaña corroboraron estos datos, ya que según ellos el 30 % aproximadamente de los jóvenes menores de 16 años, alcanzaron el desarrollo del pensamiento formal, mientras que tan sólo el 10% de esta población son capaces de alcanzar un nivel avanzado en el pensamiento formal. Del mismo modo los estudios realizados por Connell (1971) indicaron que el 44 % de los adolescentes de 16 años habían alcanzado el nivel óptimo del pensamiento formal.

Niemark (1975), en los estudios realizados, llegó a la conclusión de que existe un elevado porcentaje de personas que aún adultas no lograron un buen nivel en el desarrollo de las operaciones formales y el mismo Piaget en un artículo en 1972, aceptando las conclusiones que se iban produciendo, consideró necesario reformular las ideas que se tenían sobre las capacidades cognitivas de los adultos en la sociedad occidental.

La inteligencia juega un papel muy importante en el desarrollo del pensamiento formal, pero ello no permite solucionar el enigma que plantea que unos adolescentes de edades comprendidas entre los 12 y los 13 años sean capaces de haber alcanzado unos niveles altos en el desarrollo del pensamiento formal y otros a los 16 no lo hayan conseguido. Inhelder y Piaget (1958) prestaron muy poca atención a este problema y de hecho lo solventaron sugiriendo que, cuando la presión social opera sobre el individuo, estimulándole para que sea más adulto y más independiente, las capacidades intelectuales se desarrollan. La conclusión no es demasiado convincente y solo deja claro que existe correlación entre inteligencia y maduración social.

En esta misma línea Berk (2001) estimó que no todos los adolescentes adquieren a la misma edad el pensamiento formal, planteando incluso que existan algunos de ellos que lo alcancen antes de lo expuesto por Piaget.

Cloutier y Goldschmid (1976) se interesaron por los factores de la personalidad que puedan ir relacionados con el razonamiento formal. Si bien los resultados obtenidos tampoco arrojan datos significativos, pues su muestra se reducía a niños entre 10 y 12 años, sí apuntaron variables necesarias para el estudio del desarrollo del pensamiento formal, tales como el grado de aceptación entre el grupo de iguales, el grado de adaptación en el medio familiar, la imagen de sí mismo, etc.

Una vez que se ha alcanzado el nivel del pensamiento formal, tanto los adultos como los adolescentes no operan siempre en este nivel, pues el tipo de pensamiento que se utiliza en la vida cotidiana no exige con frecuencia que éste se implique. Los adolescentes, aún cuando dejan de utilizarlo, retienen gran parte de su capacidad para usarlo, pues de no ser así no podrían desenvolverse correctamente.

Los adolescentes a lo largo de su desarrollo cognitivo, van siendo cada vez más capaces de retener en la mente de una sola vez varias ideas, aunque sean complejas, promoviendo el pensamiento lógico, puesto que son capaces de comparar las hipótesis con la evidencia, especialmente en aquellos contextos o con aquellos contenidos con los que están familiarizados. Puesto que el conocimiento y procesamiento de habilidades se desarrolla lentamente, la destreza en el razonamiento lógico mejora gradualmente a lo largo de la adolescencia.

La atención selectiva es mayor, lo mismo que la memoria pues son capaces de relacionar nuevas ideas y conceptos. Ello es de vital importancia dado que le permitirá comprender mucho mejor los conceptos de todas las áreas.

El lenguaje es otro aspecto importante digno de resaltar que se ha desarrollado en relación a la infancia. "...aumentando el vocabulario y creando un estilo propio de expresarse, tanto de forma oral como de forma escrita. Construyen frases de estructuras más complejas, causales y consecutivas, y su lenguaje puede adoptar diferentes registros según si la situación lo requiere." (Toro, 2007, p. 47)

La educación juega un papel importante en el desarrollo del pensamiento formal. Kuhn, Amsel & O'loughlin (1988) demostraron que las personas que no habían ido nunca a la Universidad razonaban con mayor lógica que los alumnos de sexto de Primaria, pero en algunas áreas no superaban a los alumnos de primero de Secundaria.

En décadas recientes las teorías piagetianas vienen recibiendo varias críticas. "Muchos han puesto en duda que existan realmente estadios discretos de desarrollo cognitivo" (Coleman & Hendry, 2003, p. 47) y también se ha apuntado que el estadio del pensamiento formal ha sido definido en menor medida y por lo tanto aporta menor claridad. Además cuando se afronta el pensamiento formal siempre se hace en base a materias relacionadas con las ciencias y las matemáticas, pero no en relación al arte y la literatura, que requieren también destrezas específicas y elevadas de razonamiento.

Desde el punto de vista de la afectividad, la maduración se alcanza cuando desaparecen las emociones confusas, que muchas veces son tan fuertes e importantes para el adolescente, que pueden llegar a ser el motor de la acción y aparecen los sentimientos

realmente diferenciados. Estos surgen, pero el real problema, si es que no existe el mecanismo, es la capacidad de expresión de los mismos.

En el plano de la personalidad, lo más característico es pasar de la extroversión más absoluta, en el amplio sentido de la palabra, a la introversión más cerrada. “es un efecto del paso del “yo” hacia fuera, típico de la infancia, al “yo” hacia adentro. El centro de interés ya no son los objetos externos, sino uno mismo.” (Castillo, 2009, p. 49)

El adolescente está descubriendo una vida interior, que se le revela con gran riqueza, y que le permite construir una nueva identidad personal a la luz de la que había confeccionado en la infancia, pero con una gran diferencia, la independencia, la autonomía. El adolescente empieza a tomar decisiones por sí mismo, comienza a dejar la imitación infantil y empieza a generar su originalidad, a descubrir nuevos valores que le harán, en muchas ocasiones, girar su rumbo. Es decir, está comenzando a elaborar un proyecto personal de vida.

#### **1.4. Adolescencia y crisis de identidad**

En los apartados anteriores de este capítulo se ha insistido en los profundos y significativos cambios que se producen en la biología y en la psicología del adolescente; dichos cambios llevan a una desestructuración del “sí mismo” y de su relación con el entorno provocando la denominada crisis de identidad de la adolescencia. Ello también se debe a “la creciente independencia emocional y a la necesidad de adoptar fundamentales decisiones sobre trabajo, valores, comportamiento sexual, elección de amistades, etc.” (Coleman, 1994, p. 66)

Desde el punto de vista del psicoanálisis, se descubre una vulnerabilidad especial en este periodo que hace que se trastoque el concepto de uno mismo produciéndose una crisis de

identidad. Desde el punto de vista de la sociología, el adolescente está sumido en una ambigüedad de estatus que le ocasiona un conflicto de papeles. Por una parte los adultos con los que convive esperan de él que obedezca, como si se tratara de un niño pequeño, y por otra parte quieren que vaya adoptando responsabilidades que le permitan tomar decisiones.

Son muchos los factores que influyen en la formación de la identidad del adolescente y también en la crisis de la misma; para este trabajo se consideran fundamentales dos: el binomio autoconcepto-autoestima y la autonomía personal. En este sentido Martínez, Álvarez y Fernández (2009, p. 220) indicaron que “cuando se habla del desarrollo de la persona, frecuentemente se hace referencia a dos conceptos clave: por un lado el autoconcepto, y por otro, la autoestima. Su uso indiferenciado no es correcto, aunque se viene haciendo así tradicionalmente”

#### **1.4.1. Autoconcepto y crisis de identidad.**

Uno de los factores que mayor influencia tiene, tanto en la formación y desarrollo de la identidad como en la crisis de la misma en la adolescencia, es el autoconcepto.

Según Coleman (1994), quien recogió los resultados de diferentes investigaciones realizadas en este campo, existen diversos factores que influyen directamente sobre el concepto de sí mismo como son la autoestima, la imagen del propio cuerpo y el contexto disonante. El mismo Coleman (Coleman & Hendry, 2003) en descripciones posteriores señala como el factor más importante el autoconcepto, teniendo en cuenta que este concepto se refiere a la idea global de un sentido del yo, que incluye la imagen corporal, la autoestima y otras dimensiones del yo.



Para Castillo (2009, p. 102) “El proceso de autoconocimiento va generando un concepto o imagen de sí mismo”. Pero en realidad aunque se trata de un término, éste encierra varios, cómo me veo, cómo soy, etc. Este concepto empieza a formarse antes de la adolescencia, concretamente en la primera infancia y a partir de ahí se empieza a consolidar en consonancia con los premios a conductas determinadas y rechazos de estas mismas cuando son castigadas. “El contenido del autoconcepto en desarrollo, sin embargo, deriva de la interacción con otros.” (Berk, 2001, p. 581) Existen diferentes maneras de poder abordar el concepto, y lógicamente existen también múltiples análisis del mismo como por ejemplo los llevados a cabo por Offer (1969) conocido por el Cuestionario de Autoimagen de Offer o los trabajos de Harter (1990) quien diferenció mediante análisis factorial ocho dominios del autoconcepto. Shavelson, Hubner y Stanton (1976) por su parte describieron un modelo de autoconcepto jerárquico en el que se planteó una parte general más o menos estable basado en dos partes, un autoconcepto académico y otro no académico en el que se distingue un autoconcepto social, uno emocional y otro físico. Aunque a continuación se describe gráficamente éste por su importancia, existen otras muchas aproximaciones al término, todas ellas válidas dependiendo de las áreas de estudio.

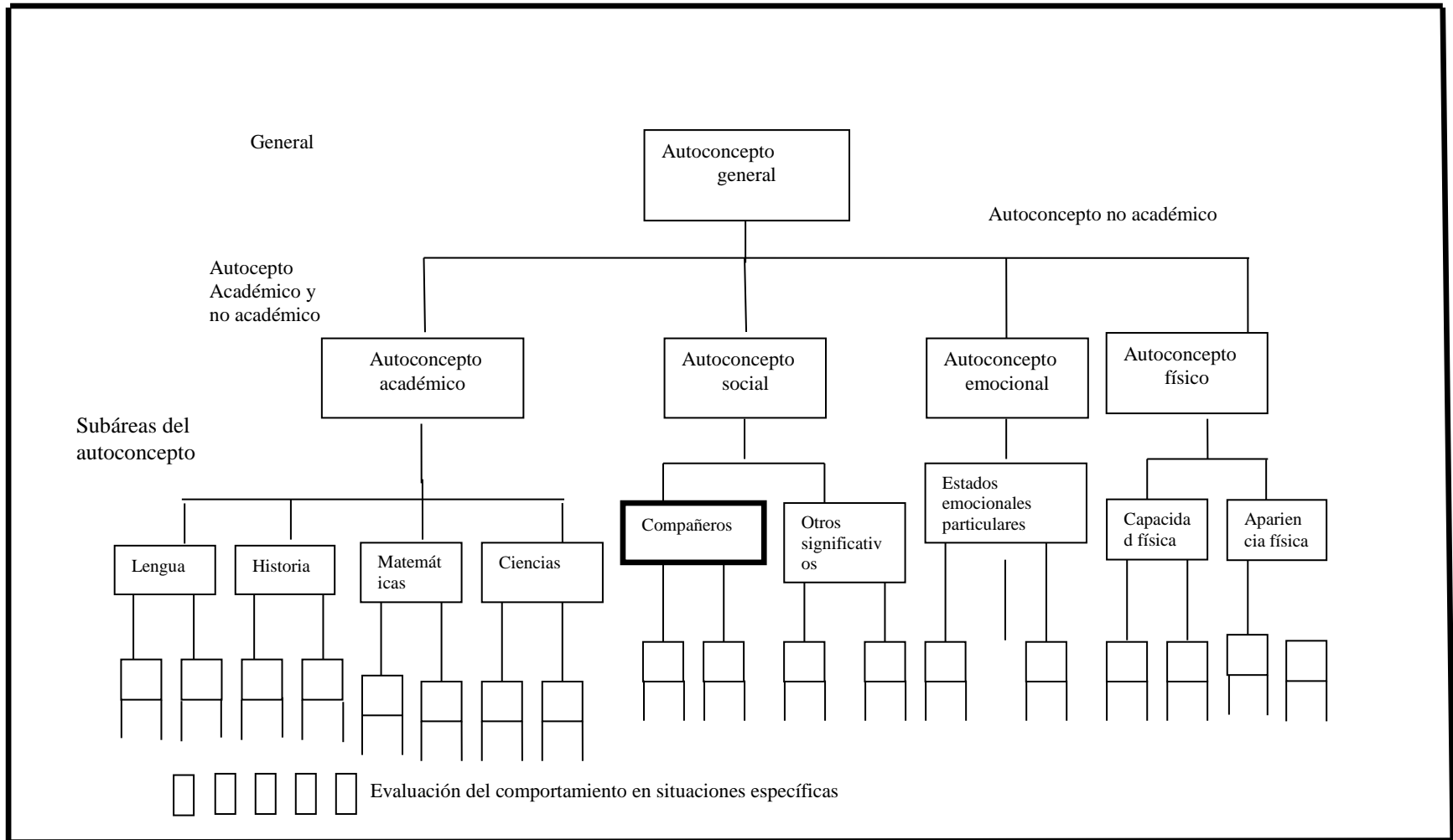


Figura.1. Estructura del comportamiento. Shavelson et al. (1976).

Esta aportación es importante ya que pone de manifiesto que los adolescentes según van madurando necesitan ordenar los rasgos, rasgos que según las circunstancias son diferentes pues ellos mismos pueden creer que los padres les consideran de una manera y en situaciones similares ellos confiesan ser de otra. Esto en ocasiones puede crear problemas pues aunque el adolescente busca la coherencia en pro de una personalidad definida, en realidad puede darse cuenta de que existen, sobre todo en la adolescencia intermedia, muchas contradicciones y puede reconocer que dentro de su personalidad existen cualidades contrapuestas.

Siguiendo la visión de Coleman y Hendry (2003) sobre el autoconcepto y atendiendo a los conceptos que se incluyen en el, la autoestima es entendida como la valoración que se hace de los propios atributos, actitudes, habilidades, etc., en definitiva una evaluación del autoconcepto. Berk definió la autoestima como “Un aspecto del autoconcepto que implica juicios sobre la valía de uno mismo y los sentimientos asociados a esos juicios.” (Berk, 2001, p. 582) o según Bandura (1987) es la valoración que hace una persona de sí mismo de acuerdo a criterios establecidos por uno mismo o por los demás. Sin embargo, aunque todas las personas necesitan tener una buena autoestima, los adolescentes la necesitan aún con mayor motivo ya que es importante para afrontar diferentes cambios, emprender nuevas empresas, etc. Pero es importante tener presente que lo necesario es la autoestima y no la falsa autoestima que solo puede llevar a la persona a egolatría, autocomplacencia y permisividad. Este factor influye de una manera determinante pues aquellos adolescentes con bajo nivel de autoestima ven involucradas además otras características importantes relacionadas con el éxito profesional, las relaciones con los demás etc. que afrontan desde la incompetencia que sienten. Sin embargo los adolescentes con autoestima alta hacen una consideración contraria de estas características.

Se reconoce la autoestima como tal y quizá se debería hablar de varias autoestimas dado que el adolescente es capaz de darse cuenta de que tiene buenas capacidades para el desarrollo de algunas cuestiones más que para otras. A lo largo de la infancia se desarrollan casi específicamente tres autoestimas, la académica, la social y la física. En realidad existe un paralelismo en este nivel entre el autoconcepto y la autoestima, pero será posteriormente, en la adolescencia, cuando aún se especifiquen más niveles, como los que señaló Berk, (2001, p. 584) “con la llegada de la adolescencia, se añaden nuevas dimensiones de la autoestima, amistad íntima, interés romántico y competencia laboral.”

Sin embargo la autoestima, en contra de lo que pueda pensarse en un principio, no tiene por qué ser negativa en el adolescente. Tradicionalmente se ha considerado que en un momento de cambio como es este, el adolescente tenía sobre todo unos juicios sobre sí mismo poco positivos. En un estudio realizado por Offer, Ostrov, Howard y Atkinson (1988) en diez países industrializados se llegó a la conclusión de que la mayoría de los jóvenes tenían una perspectiva positiva de la vida, una actitud positiva hacia el colegio y el trabajo y confianza en sí mismos para afrontar los problemas que pudiera presentarles la vida. Aunque esto hace referencia a la generalidad parece que las chicas, tienen más problemas de autoimagen que los varones, pero al mismo tiempo, tienen una puntuación significativamente mayor para las relaciones de familia. Reina, Oliva & Parra, (2010) encontraron en su estudio realizado con adolescentes que, los varones, frente a las mujeres, tenían mayores niveles de autoestima relacionada con la satisfacción vital, posiblemente vinculados a los cambios fisiológicos de mayor impacto que se producen en ellas. A esto habría que añadir los procesos de socialización diferenciados por sexo y que aún siguen estando presentes en la cultura familiar. Este es el caso de la hora de llegar a casa o ir de vacaciones con amigos que es más permisivo en el caso de los varones que en el caso de las mujeres. Estos resultados son

también avalados por las investigaciones de Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente (2006, p. 64)

Estas diferencias de género en las medidas de autoevaluación resultan muy preocupantes si tenemos en cuenta la evidencia empírica que indica que una pobre autoestima o satisfacción vital suele asociarse a problemas de ajuste psicológico y social, ya que sitúa a las chicas en una posición de mayor vulnerabilidad en la adolescencia media y tardía.

La autoestima ha sido estudiada desde diversos puntos de vista. Rosenberg (1965) realizó lo que se ha considerado un estudio clásico con 5.000 jóvenes de entre 17 y 18 años elegidos al azar de escuelas de Nueva York a los que se les facilitaba un autoinforme de 10 ítems para medir la autoestima. Las conclusiones pusieron de manifiesto que entre el 20% y el 30% de esta población tenía una autoestima baja que hacía rendir menos en el colegio. Los que presentaban una autoestima alta eran adolescentes que confiaban en sí mismos, se consideraban líderes y estaban seguros de poder desempeñar el trabajo que se propusieran con éxito. Por el contrario los que mostraban autoestima baja se consideraban incompetentes en las relaciones sociales y señalaban la incomprensión y falta de respeto por parte de los demás.

A partir de este estudio se han ido sucediendo otros tantos en la misma línea, como el desarrollado por Hoge, Smit & Crist (1995) en el que se analizaba la relación entre autoestima y logro académico. Las conclusiones arrojan poca luz ya que se encuentran con la tesitura, prácticamente sin resolver, de si es la buena autoestima lo que mejora el rendimiento académico o es al contrario. Estudios posteriores (Fuentes, García, Gracia & Lila, 2011; García-Cruz, Guzmán, & Martínez, 2006.) sí han resuelto esta relación encontrando que existe vinculación entre autoconcepto académico y notas escolares.

En los últimos tiempos las investigaciones al respecto han seguido dos líneas fundamentalmente; por una parte el estudio de los atributos que conforman la autoestima y por otra la estabilidad de la misma. En relación con la primera línea, parece que existe unanimidad al afirmar que la satisfacción con la apariencia física influye en la apariencia global. Esto ocurre fundamentalmente con las chicas que, sometidas a las estereotipias de la belleza y de la moda sobre todo, y a factores culturales y educativos (Block & Robins 1993, Garaigordobil & Durá, 2006) manifiestan una autoestima más fluctuante y en general más baja lo que hace que se sientan también más inseguras de sus habilidades (Pastor, Balaguer & García-Merita, 2006)

Otro factor relevante para el adolescente es la opinión de personas importantes para ellos, que lógicamente van cambiando con la edad. Los trabajos de Balsells, Fuentes-Peláez, Mateo, Mateos y Vicent (2010), Cava (2011), Harter (1989, 1990), Moreira, Sánchez y Mirón (2010), entre otros, indican que si al principio son los padres los que tienen un papel determinante sobre los hijos, más tarde son los iguales los que asumen ese papel. Curiosamente son los compañeros de la propia clase quienes influirían más que los amigos íntimos. Sin embargo los padres no dejan de influir del todo, pues en este mismo estudio y en otros llevados a cabo por Oliva, Parra y Arranz (2008), Torío, Peña y Rodríguez (2009) se ha comprobado que los estilos de educación es una de las variables que tienen una mayor preponderancia en la adolescencia.

La segunda línea de investigación se relaciona con la estabilidad de la autoestima, pues bien, las primeras investigaciones aportaron unos datos bastante contradictorios lo cual no deja de tener su razón de ser ya que se intentaba obtener conclusiones para todos los adolescentes de una manera igualitaria. Los estudios recientes afirman que los jóvenes, generalmente, muestran trayectorias diferentes de autoestima durante la adolescencia, pero,

en general, cuando se da estabilidad emocional, hay menos posibilidades de desviaciones de conducta y de riesgos psicopatológicos. (Gómez-Bustamente & Cogollo, 2010) En esta línea se pueden citar los trabajos de Hirsch y Dubois (1991) en los que se describen cuatro grupos de adolescentes diferentes en relación a la autoestima. La investigación realizada con adolescentes de entre 12 y 14 años pone de manifiesto que en torno a un tercio de ellos tienen una autoestima alta frente a un 15% que la tiene baja. Del resto se obtuvieron fluctuaciones importantes. Sin embargo, el segundo año de estudio, hubo un 20% que mostró una disminución acusada frente a un tercio que manifestó un aumento en la autoestima. Investigaciones similares con muestras europeas como la de Alsaker y Olweus (1992) mostraron estabilidad en la autoestima durante cortos periodos de tiempo, como por ejemplo un año y cambios más importantes durante periodos más largos, como unos tres años. Quizá en la línea de las investigaciones de Herrero (2010) no se debe tratar tanto de analizar cómo de estable es la autoestima a los cambios que se producen, cuanto valorar la estabilidad en el cambio.

Zimmerman, Copeland Shope y Dielman (1997) replicaron la investigación de Hirsch y Dubois pero con una muestra de jóvenes de entre 12 y 16 años. Curiosamente encontraron también las cuatro trayectorias como en la investigación anterior. Además concluyeron que los adolescentes con una autoestima alta son más resistentes a la presión de los iguales y tienen menos riesgo de caer en el abuso del alcohol y de tener conductas desviadas. Señalaron igualmente que son más preocupantes aquellos grupos que manifiestan desviaciones considerables en su autoestima y que empiezan a aparecer en torno a los 12 años. Estos autores también resaltaron la desventaja de utilizar una única estrategia para el estudio de la autoestima en la adolescencia, ya que realmente la evolución es diferente.

Cabría preguntarse qué influencias puede tener la autoestima que haga que tome una dirección u otra. Pues bien, la autoestima académica predice el logro escolar y su disposición a enfrentarse a tareas desafiantes (Marsh, Smith & Barnes, 1985). De igual modo parece que los niños con una autoestima social elevada son más queridos generalmente por sus iguales. Harter, (1982) ofreció un modelo de autoestima, que aunque directamente relacionada con el tramo medio de la infancia, permite añadir para el periodo de la adolescencia, nuevas dimensiones que son básicas, como el interés romántico, la amistad íntima y la competencia laboral.

Es conocido que las chicas durante la adolescencia evidencian un desarrollo más adelantado que los chicos, factor este que hace a estos últimos estar en un continuo descontento con ellos mismos. Por otro lado, las chicas deben enfrentarse a un modelo estereotipado de belleza que, si no alcanzan, entra en conflicto con ellas. Esto hace que al inicio de la adolescencia, las chicas alcancen valores inferiores en autoestima que los chicos, al mismo tiempo que en esta fase de la adolescencia se sienten más inseguras de sus habilidades. (Block & Robins, 1993).

También influye cómo es la relación de los padres con los hijos, (Del Río, Barrera & Trujillo, 2010; Orcasita & Uribe, 2010) es decir, padres cariñosos, afectuosos y positivos con sus hijos ponen de manifiesto que en esta relación hay una aceptación y una valoración de la persona como es. Por el contrario unos padres coercitivos, vigilantes en exceso y poco participativos evidencian una manera de ser de los hijos que necesita ser mejorada y en cada momento atendido pues no son capaces de gestionarla por sí mismos. También existe la posibilidad de padres tremendamente indulgentes, permisivos no importando de antemano cual sea el comportamiento del adolescente, pues en ningún caso van a intervenir. Esto crea un sentido falso de autoestima que, sin duda, será perjudicial para el desarrollo.



El tercero de los conceptos, el contexto disonante formulado por Rosenberg, (1965). Está unido al concepto de sí mismo y aunque frecuentemente se relaciona con la imagen del propio cuerpo, otros autores lo han relacionado también, aunque en menor medida, con el éxito escolar o el éxito deportivo. Juega un papel tan importante en la construcción de la autoimagen que si se produce un desajuste real o falsamente percibido, se asocia a desajustes emocionales y psicoafectivos, llegando a ser causa de depresión y ansiedad. La implicación de los demás es muy importante en la génesis del concepto de sí mismo y por lo tanto es relevante para la formación de la autoestima. Tal es así que Moral, Ovejero y Pastor, (1998, p. 158) señalaron que “el reconocimiento de los otros constituye un elemento de trascendental importancia para asegurar, junto a otros factores, un concepto positivo de sí mismo, así como una identidad reconocida y aceptada por otros”.

Cabe resaltar también, dentro de este concepto, el cambio que se ha producido en la sociedad, es decir, la confluencia de las diferentes razas y culturas que conviven juntas, producto de la inmigración que en el siglo XX sobre todo, se ha producido. Influye por tanto, no solamente las relaciones con los padres y los resultados académicos o deportivos en que el adolescente tenga una buena autoestima, si no la aceptación por parte de los miembros de la sociedad en la que se desarrolla, que como se conoce, se trata de un contexto multivariado (Portes & Vickstrom, 2013). Existe una identidad étnica que hace que los jóvenes vuelvan a examinar su identificación étnica y la asimilen interiormente comprometiéndose con ella e integrándola en su identidad. (Phinney & Tarver, 1988)

#### **1.4.2. Autonomía personal y crisis de identidad.**

Hay otro elemento importante en el desarrollo de la identidad que ya apuntó Coleman (1994), la autonomía, producto de la cual aparece el distanciamiento de los padres. Según Steinberg & Silverberg (1986), a medida que los adolescentes se separan emocionalmente de

los padres, disminuye su resistencia a las presiones de sus compañeros. “Los adolescentes más despegados y menos dependientes de sus padres son los más propensos a sucumbir a la presión de los amigos” (Hoffman et al. 1996. p. 14). Parece estar comprobado que los adolescentes intercambian la dependencia de sus padres por un periodo de dependencia de sus compañeros. Entre los sexos también existen diferencias en cuanto a la autonomía, pues las chicas que manifiestan más seguridad en sí mismas sucumben menos a la presión de los compañeros mientras que en los chicos, no existe esa relación, pues aunque se sientan seguros son capaces de no prestar resistencia a las presiones de los compañeros. En general las chicas, a cualquier edad, muestran más autonomía que los chicos en las relaciones con los compañeros.

A medida que se va produciendo esa autonomía, se va produciendo simultáneamente el autoconocimiento, el adolescente va obteniendo una imagen y una opinión de sí mismo. Esto es importante ya que necesita tener un yo que le merezca la pena a él y también a los demás. Aquí se produce un fenómeno de retroalimentación que se desarrolla del siguiente modo: se produce el descubrimiento del propio yo; los demás aprecian también ese yo que aparece; se refuerza ese sentimiento de valía; los demás aprecian aún más el yo y aparece un nuevo refuerzo de la valía personal.

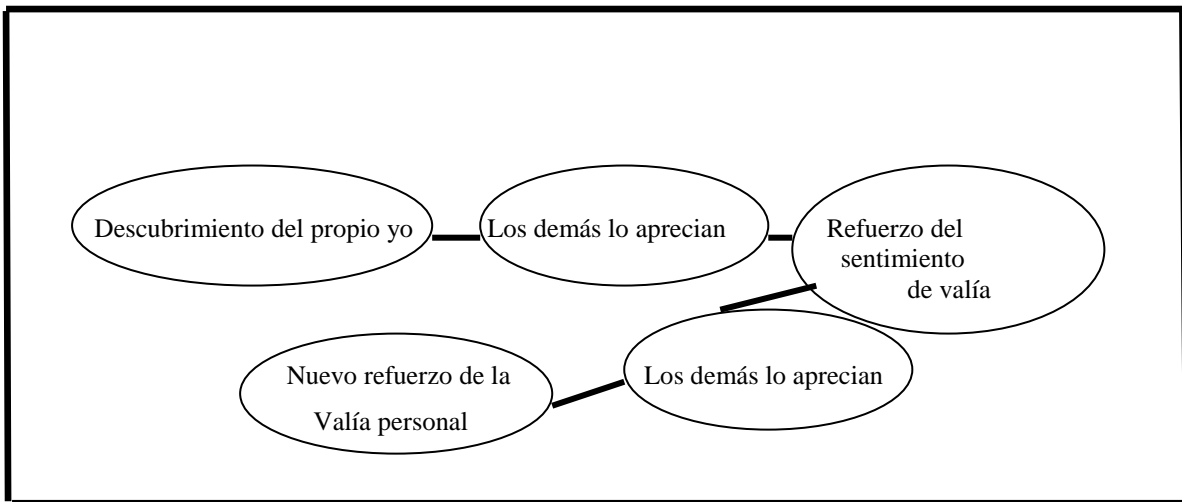


Figura 2. Proceso de adquisición de la autonomía, a través del autoconocimiento. Elaboración propia

Este descubrimiento del propio yo va generando una serie de conocimientos para el propio sujeto que hacen que se forje su autoconcepto, un autoconcepto que no deja de ser un conjunto de conceptos que se dan en la persona y que van referidos a diferentes aspectos tales como lo corporal, lo psíquico, lo relacionado con la conducta, con lo moral y con lo social. Sin embargo este autoconcepto no surge ahora, en la adolescencia, sino que aparece en la infancia. En este momento lo que se hace es reajustar, en definitiva actualizar el autoconcepto que se tenía en la etapa infantil. Se sabe que en relación con el autoconcepto está la autoestima y que ésta varía en función del primero, por lo tanto, si el reajuste del autoconcepto es positivo, la autoestima mejorará, ocurriendo lo contrario cuando la imagen que se tiene de sí mismo es negativa.

*El problema de la intimidad:* Para algunos autores el nacimiento de la intimidad es el hecho constitutivo de la adolescencia. No es que no tuviera hasta este momento intimidad, lo que ocurre es que no era consciente de esa riqueza interior. El adolescente necesita encontrarse consigo mismo e ir más allá de lo que supone el contacto sólo con el mundo exterior. “Se trata de adoptar una postura personal ante la vida no simplemente en función de lo que apetece, sino de lo que se quiere”. (Castillo, 1999, p. 84). El adolescente puede tener

problemas a la hora de establecer su proyecto personal de vida, pues si lo hace de forma banal, corre el peligro de establecerlo de forma estereotipada, de manera impersonal, tal y como lo observa desde fuera, sin darse cuenta de su riqueza interior.

*Difusión de la perspectiva temporal:* esto indica que el adolescente es incapaz de contar con el tiempo, no es capaz de hacer planes para el futuro.

*Difusión de la laboriosidad:* le resulta muy difícil aplicar sus recursos a las tareas que realice en un momento concreto, sea en el estudio o sea en el trabajo.

*Identidad negativa:* en general el adolescente tiende a adoptar un tipo de identidad contraria a la que los padres o los adultos que le rodean desearían para esta persona. En realidad se trata de conductas de autoafirmación personal, de un yo diferente e independiente, que demuestran a los observadores externos que son capaces de pensar por sí mismos y de tomar sus propias decisiones. Es de destacar en este sentido las conductas excéntricas que muestran los adolescentes así como la utilización de un lenguaje propio

Si bien estos cuatro elementos están presentes en la difusión de la identidad, no todos deben estar en los individuos que presentan una crisis de identidad. Erickson (1977) siempre analizó sus estudios desde el punto de vista cualitativo y sin embargo no empleó nunca el método cuantitativo dejando para otros autores esta tarea. Fue el primer autor que le dio el carácter de importancia que tiene a la identidad, entendiendo como, “el logro más importante de la personalidad del adolescente y un paso crucial hacia convertirse en un adulto productivo y feliz.” (Berk, 2001, p. 593) La identidad definida supone saber qué quiere la persona, hacia dónde va, cómo se define como persona. Sin duda tiene implicaciones posteriores en temas tan importantes como los valores, los ideales, la orientación sexual, etc. Lo que en un

principio podía mover la vida del niño, las opciones claras por las que decidirse, en la adolescencia todo esto se cuestiona y se cambia y se tambalea y vuelve a cambiarse; el adolescente entra ahora en la crisis de la identidad. Esto hará que la identidad sea sólida, que tenga un buen fundamento y que realmente sea la identidad propia a lo largo de los diferentes roles que la vida le vaya presentando.

Anteriormente se hacía alusión a este vaivén como crisis, sin embargo hay autores como Baumeister, (1990) que no estuvo de acuerdo en reconocerlo como tal, dado que el nombre atribuido puede poner de manifiesto una sacudida intensa y repentina del yo de tal manera que sugiera que este cambio sea traumático para toda la población de adolescentes. Sin embargo la evidencia dice que, efectivamente para muchos lo es, pero para muchos otros no.

A esta búsqueda de identidad ayuda o influyen los medios de comunicación. Hoy en día las películas de terror, las series de televisión o los talk shows ofrecen visiones del mundo que el adolescente comparte o rechaza de una manera categórica. Pindado (2006) destacó que

La adolescencia es un tiempo que se caracteriza por el incremento en la autoconciencia, por lo que son especialmente sensibles a las imágenes que provienen de los medios. Esas imágenes son utilizadas como fuente de información y comparación en la búsqueda de su identidad. (p. 13)

Es frecuente en la literatura sobre el tema, encontrar clasificaciones que agrupan a los adolescentes por categorías de identidad; la más utilizada se muestra en la siguiente tabla

Tabla 3

*Categorías de identidad que se aprecian en la adolescencia*

Categorías de identidad	Manifestaciones de los diferentes estados de la identidad
Logro de identidad	estado de la persona que se ha comprometido con unos valores y quiere alcanzar unas metas
Moratoria	estado en el que la persona está buscando valores y metas que le sirvan de guía en su vida
Identidad de compromiso	estado en el que la persona ha aceptado valores y ha asumido metas que han elegido por él
Difusión de la identidad	adolescentes que carecen de valores y objetivos y, por lo tanto, su vida no está encaminada hacia el logro

*Nota:* Elaboración propia.

Generalmente los adolescentes cambian de un estado a otro hasta que consiguen llegar a la identidad, entendiendo por ésta, “una concepción bien organizada del yo compuesta de valores, creencias y metas a las que el individuo está comprometido solidariamente.” (Berk, 2001. p. 594) Normalmente comienzan con identidad de compromiso, pasan por la difusión para llegar a la moratoria y al logro de la identidad. (Archer, 1992; Meilman, 1979)

Aunque se sabe que el desarrollo de la identidad es el mismo para las chicas que para los chicos, en un primer momento los investigadores pensaron que las chicas retrasaban esta tarea de la identidad y que centraban sus esfuerzos en el desarrollo de la intimidad. Pues bien, hoy se conoce que las chicas tienen pensamientos más sofisticados en este terreno, como los centrados en la sexualidad, la intimidad y las prioridades familia y carrera, que les hace ir más adelantadas que los chicos.

Marcia (1980) dentro del análisis cuantitativo, al que Erickson no dedicó tiempo, intentó identificar cuatro estadios en el desarrollo de la identidad. Para ello diseñó una entrevista y un test de frases incompletas. Una vez aplicada a una muestra de adolescentes obtuvo los siguientes cuatro estadios:

*Difusión de identidad:* En esta situación el adolescente aún no ha tomado ninguna decisión importante pues le da miedo. Ello puede tener repercusiones importantes a diferentes niveles, pues mientras puede sentirse aislado del grupo de amigos de su misma edad, también puede ocasionarle falta de motivación en el estudio.

*Identidad establecida prematuramente. Identidad Hipotecada:* En esta situación, normalmente el adolescente ya ha realizado alguna elección, aunque en realidad no existe tal elección voluntaria pues suelen ser los padres quienes hacen comprometerse a sus hijos. Generalmente esta situación bloquea el proceso de maduración de la identidad personal.

*Crisis y moratoria de identidad:* La crisis se produce cuando aparecen circunstancias que modifican el crecimiento físico o psíquico de una persona o su entorno social. Ello provoca estrés y éste demanda ajustes a las situaciones nuevas. Para Fierro (1997) existe un estrés típico de la adolescencia que denominó transicional. Subrayó también cuáles son los factores que lo crean: el inicio brusco de los cambios puberales; la prolongación de la adolescencia; la asincronía que se produce en los distintos procesos de desarrollo; las presiones sociales para que el adolescente adquiera la maduración del adulto, no siempre acompañadas de las ayudas necesarias para conseguirlo; las expectativas poco realistas por parte del adolescente. Todo ello hace que a veces el adolescente aspire a todo aquello que sus padres nunca quisieron para él, forjándose una identidad negativa pues en realidad él

nunca hubiera optado por algo así. Es importante que en este tiempo, que debe ser de espera, no tome decisiones importantes que involucren el futuro de su vida y es necesario, al mismo tiempo, estar cerca para ayudar, si es que es necesario, realizar una elección.

*Logro de identidad:* En este momento tras haber superado una crisis de identidad, es capaz de optar por aquello que más le pueda interesar tanto a escala personal como profesional. Marcia, entre otros autores, advirtió las posibilidades que ofrece esta etapa, destacando entre otras cuatro: mayor resistencia ante la ansiedad típica de la transición adolescente; menor vulnerabilidad en la autoestima; menor conformismo ante las presiones sociales y mejor adaptación a la vida social.

Aunque aparecen uno detrás de otro, como secuenciados, en realidad no es necesario que se produzcan de esta forma, aunque sí debe darse la moratoria para el logro de identidad. Los jóvenes que han pasado por esta etapa, son personas que tienen una autoestima más alta, que tienen menos inseguridades, son más flexibles y creativos intelectualmente.

Analizando las diferencias entre los sexos, los chicos que manifiestan tener una identidad profesional alcanzada, se muestran enérgicos, les gusta aquello que suponga conflicto y reto y en general les importa poco lo que la gente pueda pensar de ellos. Por el contrario las chicas están bastante atentas a todo lo que suponga la relación con los demás y sí tienen en cuenta la opinión que los demás manifiesten de ellas. Quizá esto se deba a que a los chicos se les empuja para que elijan una carrera rápidamente mientras que a las chicas, aunque pasen su vida en el mundo laboral, no se les apremia tanto para que elijan una profesión, aunque si bien es cierto, esto en los últimos tiempos ha cambiado.



## **1.5. Etapas de la adolescencia**

Son numerosos los trabajos dedicados al estudio de las características específicas de cada una de las etapas en las que se clasifica la adolescencia como etapa evolutiva. En este trabajo, se ha optado por la clasificación más utilizada por los diferentes autores (Aliño, López & Navarro, 2006; Douvan & Adelson, 1966). La Organización Mundial de la Salud sin embargo clasifica la adolescencia en dos fases, la adolescencia temprana de 12 a 14 años y la adolescencia tardía desde los 15 a los 19 años.

### **1.5.1. Preadolescencia o adolescencia temprana.**

En la fase temprana, en torno a los 11, 12 y 13 años aproximadamente, la amistad parece estar centrada en la actividad más que en la interacción entre iguales pues a estas edades no se tiene la conciencia de relación amistosa como ocurre posteriormente. Sí es cierto que en esta fase los adolescentes, se alejan de sus padres y se centran más en sus compañeros, pero la pregunta que subyace aquí es ¿se distancian de las familias a consecuencia del atractivo del grupo, o por el contrario el deterioro de los vínculos familiares es lo que les lleva a centrarse en el grupo de compañeros? Hay opiniones que avalan estas dos posturas, aunque también es posible que se trate de una necesidad del adolescente. "El móvil inicial suele ser la necesidad psicológica que el púber tiene de pertenecer a un grupo de iguales" (Castillo, 1999, p. 125) Además es importante tener en cuenta que a estas edades el grupo realiza una función de socialización a la vez que permite experimentar nuevos roles, probarse a sí mismo, desarrollar actitudes positivas para la convivencia, ayudándole a configurar su propia identidad y a madurar en el campo afectivo.

A lo largo de esta etapa las características fundamentales tienen que ver con la autoafirmación frente a los adultos, a sus iguales, a sus compañeros, a sus amigos y al entorno en general. (Azpiazu, 2010; Coleman & Hendry, 2003; García & Monferrer, 2009).

Como esta etapa no acoge a ninguno de los sujetos de la muestra de esta investigación, simplemente se nombra como tal etapa evolutiva dentro de la adolescencia.

### **1.5.2. Adolescencia media.**

A los 14, 15 y 16 años, es decir en la adolescencia media, importa mucho la figura del amigo, es fundamental sentir que existe alguien que nunca te va a traicionar, alguien a quien se puede confiar un problema y sobre todo alguien que en cierto modo te asegura que no te va a abandonar. La identificación con el amigo, sobre todo en las chicas, es muy importante, pues quizá en este momento, esta figura es necesaria dado que es la etapa en la que las chicas empiezan a salir con chicos. (Díaz, 2006)

Es tal la importancia del grupo de amigos a esta edad que por ejemplo Elkind y Bowen (1979) consideran que un adolescente de 14 años cuando se peina está más pendiente de lo que les parecerá a sus amigos el peinado, que verdaderamente de lo que a él le parece. Es lo que estos autores denominan “audiencia imaginaria”, que fue expuesto con anterioridad.

El adolescente es ahora más consciente de su individualidad, de ser alguien diferenciado de los demás. Esto conlleva la interiorización de los valores y pautas de conducta como la revisión de la identidad personal que le permita tener autonomía. (Zacarés, Iborra, Tomás & Serra, 2009). Todo ello debe contemplarse desde el marco escolar pues “esta autonomía debe culminar con la construcción de la propia identidad, en el asesoramiento de un autoconcepto positivo y en la elaboración de un proyecto de vida vinculado a valores” (Bisquerra, 1999, p. 10)

Esta individualización hace que poco a poco vaya adoptando, de entre muchas otras, un tipo de personalidad determinada que le hace buscar nuevas formas de comportamiento,

en el fondo nuevas formas de ser uno mismo. Por eso el adolescente tiene esas maneras de comportarse, se observa la terquedad, la obstinación, necesita en definitiva marcar su territorio y poner límites. Debido a todo ello, se enfrenta a la familia ya que en la etapa anterior era sumiso y ahora necesita ir en contra de ello.

Todo esto hace que el adolescente tenga sentimientos de duda e incluso sentimientos de inferioridad, desarrollándose a medida que se presentan los obstáculos exteriores y va descubriendo poco a poco las propias limitaciones personales.

Se desarrolla un sentimiento curioso, pues frente a lo que es capaz de hacer, que le hace sentirse útil, feliz, aparece lo que no puede hacer, desencadenando un sentimiento de pesimismo. Esta es la explicación a determinadas conductas ambivalentes que presenta tales como inconformismo-conformismo; independencia-dependencia y apertura-retraimiento.

Es la etapa de los sentimientos tales como el afecto, la ternura, la compasión, la lealtad, etc., que se manifiestan de múltiples maneras, con múltiples personas y de forma diferente en diversas situaciones. Esto no es más que el conflicto emocional que el adolescente tiene, aunque con todo ello necesita la relación social, necesita el grupo de compañeros pues si esto no ocurre, cae en estados de resentimiento, melancolía y agresividad. Junto a estos sentimientos se desarrollan los de amistad y amor. En este último, se observan dos componentes disociados, el instinto sexual por una parte, y el sentimiento de ternura por otro. Ello es producto de la inmadurez en el amor que presentan.

Con bastante frecuencia en esta etapa los grupos multitudinarios de la pubertad se fraccionan en grupos más pequeños, como de cinco o seis componentes. Son grupos más estructurados, donde cada uno desempeña un papel determinado guiados por un líder que es

el que dirige el grupo. Ahora la relación interpersonal se da mejor y esto posibilita un nacimiento de sentimientos de confianza y simpatía, por ello aparecen las parejas de amigos o amigas, pero siempre del mismo sexo que hace que se conviertan en una relación cerrada y excluyente de las demás personas, pues tiene carácter posesivo. Es una amistad que en el fondo es gratificante para cada una de las personas, pues ellas mismas ven en la otra persona aquello que les gusta ver en ellas mismas, “es una amistad impregnada de narcisismo” (Castillo, 1999, p. 152). Normalmente no tiene carácter homosexual y a la primera dificultad que aparece, la amistad se desvanece.

En cuanto al amor, la mayoría de las veces son sueños que viven imaginariamente, por este motivo, se enamoran de un profesor o profesora joven, de un hermano o hermana de alguno de sus amigos, etc. Casi siempre son amores imposibles que viven de forma espiritual, sin embargo puede ser un anuncio de lo que posteriormente van a vivir.

Una vez que ha pasado esta fase surge la amistad en el grupo heterosexual o mixto. Habitualmente suele ser el líder quien abre el círculo en el que se encontraban y aparecen componentes del otro sexo que hacen que entre todos se enriquezcan. Es posible que en este momento surja el enamoramiento de una persona del otro sexo.

La evolución del amor es diferente para las chicas que para los chicos. Generalmente para ellas suele ser más importante el aspecto afectivo que el instinto sexual. No hay que olvidar que a estas edades ellas son más maduras que los chicos, por lo que quieren normalmente, salir con chicos mayores que ellas. Para los chicos en cambio, “no es imprescindible sentir algo para tener una experiencia sexual”. (Castillo, 1999, p. 153)

### **1.5. 3. Adolescencia tardía.**

En la adolescencia tardía, a los 17 años y por encima de ellos, la amistad es una experiencia relajada, compartida, no existe ese miedo al abandono. Surge la relación de persona a persona y ello hace que el adolescente de esta etapa se de cuenta de que el “tu” es una realidad que también existe. En cierto modo es como dejar atrás el egocentrismo. El compartir confidencias sigue siendo importante. A estas alturas es muy posible que las relaciones heterosexuales se hayan manifestado lo cual tiene como consecuencia que las amistades del mismo sexo empiecen a disminuir. Aparece también el reconocimiento a las diferencias individuales que entienden como enriquecedoras.

En este momento las relaciones sociales son más amplias y variadas que antes, de hecho, las relaciones se extienden a todo aquel que entra en su ámbito, se reencuentra con la familia, no se opone de la misma manera sistemática a los que ejercen la autoridad y a los que piensan de diferente manera que él. Por todo ello es por lo que empieza a desaparecer la timidez, el aislamiento y la soledad que eran propios de la etapa anterior.

Es típico que aparezca ahora el cultivo de la intimidad personal que hace que se encuentre consigo mismo y a la vez saliendo de uno mismo para ir al encuentro del amigo, (López, Escalante, Keb, Canto & Chan, 2011; Rivera, Cruz & Muñoz, 2011) pues en la amistad encuentran confianza, intercambio de intimidad, etc. En el fondo encuentran riqueza que el otro le entrega y viceversa.

### **1.6. Adolescencia: diferencias en función de la variable sexo**

Al comparar los dos sexos se observa que en realidad no existe una discrepancia manifiesta entre ambos con relación a la primera y última etapa de la adolescencia, no obstante sí hay algunas diferencias. Las investigaciones al respecto señalan que:

- Las chicas tienden a tener más en cuenta temas de empatía y temas en general emocionales, mientras que los chicos suelen abordar más todo lo relacionado con la acción. Las investigaciones llevadas a cabo por Moreira, Sánchez y Mirón (2010), indicaron que “los contextos grupales de las adolescentes están más caracterizados por el afecto y existe en ellas menor violencia física que en los grupos de los adolescentes varones”. (p. 12)

- Las chicas acogen peor a un nuevo integrante del grupo que los chicos, pues ellas tienden a manifestar, más frecuentemente, actitudes negativas o de rechazo. (Postigo, González, Mateu, Ferrero & Martorell, 2009) “Las chicas establecen más amistades con muchachas y parecen más maduras en sus relaciones amistosas, los chicos sin embargo muestran menos autocontrol, son más inmaduros y más fácilmente dados a un comportamiento no conformista” (Coleman, 1994, p.130)

- Se observan niveles superiores de ansiedad, celos, tensiones y conflictos en un grupo pequeño entre las chicas que entre los chicos. Sin embargo en investigaciones realizadas con adolescentes españoles, se muestra que los adolescentes varones son más celosos, desde el punto de vista patológico que las chicas. (García, 2013)

- Pasado el momento inicial de la adolescencia, el chico/a tiende a tener uno o dos amigos a los que les hace partícipes de su vida y, aunque le gusta tener una “pandilla”, ésta se queda reservada para pasar buenos ratos (Bachman 1991).

### **1.7. Relación entre familia e iguales en la adolescencia**

La familia también ejerce su influencia en cómo se desarrolle la interacción con sus iguales. Existen diferentes situaciones y distintas variables que hacen que el adolescente manifieste unos comportamientos u otros. Sin embargo de manera general parece que cuando

existe apoyo por parte de las familias, los adolescentes se sienten más acompañados y establecen unas relaciones con sus iguales de mejor calidad. Así mismo en los estudios de Estévez, Murgui, Musitu y Moreno (2008, pp. 124-125) “los resultados sugieren que el ambiente familiar puede resultar más significativo para el adolescente (...) especialmente el grado de cohesión afectiva entre los que constituyen el núcleo familiar” Del mismo modo los estudios realizados con adolescentes, como el de Moreira et al. (2010) entre otros, evidenciaron que en general, la influencia del padre en el varón adolescente es superior a la que pudiera establecer con las mujeres adolescentes.

Según los estudios llevados a cabo por Douvan y Adelson (1966); Jiménez, Musitu y Murgui (2005); Moreira et al. (2010) Parece ser que no es lo mismo que los padres estén separados o que uno de los progenitores haya fallecido. En el caso del divorcio también se observan diferencias entre los sexos. En contraposición cuando la situación es de fallecimiento los comportamientos de los chicos en general suele ser iguales que el de los que viven en familias que no están desestructuradas.

En cuanto al tamaño de la familia también estos autores en sus investigaciones llegaron a la conclusión de que los hijos de familias numerosas se orientan más hacia los valores del grupo de compañeros, son más independientes y participan más en actividades de grupo.

El lugar que se ocupe dentro de la familia también ejerce su influencia ya que en los estudios realizados, los hijos de menor edad tienden a expresar un sentimiento más intenso de lealtad hacia sus amigos, comparten actividades de tiempo libre con sus compañeros, más que con los miembros de su familia, y se comprueba que reciben más influencia de sus compañeros.

También se analizó el que las madres trabajen fuera de casa. Esta influencia es más notoria en las chicas que en los chicos ya que ellas tienden a pasar más tiempo solas o con amigas que con miembros de la familia.

En cuanto a los conflictos que pueden aparecer en las familias por la elección de los amigos, el estudio llevado a cabo por Motrico, Fuentes y Bersabé. (2001) pone de manifiesto que si bien los conflictos, en general entre los padres y los hijos no son excesivos, sí hay algunos temas que son motivo de discusión. Estos motivos, aunque generalmente son comunes a ambos sexos, hay alguna diferencia entre ellos ya que, aunque no se admita de buen grado, siguen existiendo diferentes maneras de tratar a los chicos y a las chicas. Motrico et al. (2001, p. 10) señalan que

los adolescentes mayores de 15 años tienen más conflictos con ambos padres por las tareas del colegio, con las madres por las tareas de la casa, los chicos que le gustan y la hora de llegar a casa, y con los padres por los amigos que tienen.”

Hay una influencia que no está del todo definida pero que existe y que se refiere al comportamiento antisocial de los adolescentes. Éste en ocasiones viene defendido por el grupo de compañeros y este mismo grupo es el que empuja al adolescente a tener este tipo de comportamientos manifestados en el alcoholismo, en la drogadicción o en comportamientos vandálicos. Como se puede suponer cuantificar la influencia es imposible, sin embargo sí se observa, en determinados grupos de adolescentes, que esta influencia existe pero que no opera en exclusividad pues los adolescentes que se ven sujetos de estas prácticas, normalmente son aquellos que tienen un vacío causado por progenitores que no se preocupan por el hijo o bien que los padres muestran modelos de conducta antisocial.



Por el contrario si las familias ejercen una influencia positiva y el adolescente se encuentra apoyado por ella será muy difícil que el grupo de compañeros pueda a esta influencia. Supuestamente cabría esperar que los adolescentes hicieran más caso a su grupo de compañeros que a los padres, sin embargo, y en contra de todo pronóstico en situaciones en las que hay que tomar decisiones, los adolescentes tienden a hacer más caso a los padres. Hay estudios al respecto como los de Conger (1977) y Martínez, Inglés, Piqueras y Ramos et al. (2010) que revelaron que las opiniones de los padres y de los compañeros muchas veces se refuerzan pues ambas van en la misma dirección y no exponen esa falsa dicotomía que teóricamente se espera.

### **1.8. El papel de la sexualidad a lo largo de la adolescencia**

La madurez sexual a la que llega el adolescente supone la capacidad para la reproducción y para las relaciones sexuales, ambas muy importantes en el desarrollo de la persona. Sin embargo en contra de lo que pueda pensarse, los adolescentes en general no son promiscuos, “suelen rechazar las relaciones sexuales indiscriminadas a favor de las que suponen un compromiso y afecto”. (Hoffman et al. 1996, p. 26). Separando por sexos, las investigaciones realizadas con muestras de adolescentes españoles revelaron que los varones buscan más sensaciones sexuales que las mujeres de la misma edad, desarrollando éstas más estilos de evitación que los adolescentes. (Bermúdez, Teva & Buela-Casal, 2009)

Al principio de la adolescencia, se producen una serie de conductas que son importantes reseñar pues, de una forma directa, intervienen en el desarrollo de la personalidad. Estas son las siguientes:

- Les cuesta comprender el sentido y alcance que tienen las transformaciones físicas relacionadas con la maduración sexual; no dominan las nuevas funciones.

- Como aparecen nuevas funciones, éstas a veces le resultan no compatibles con lo que ha vivido hasta ahora y tampoco lo son con las normas morales que ha recibido hasta el momento.
- Puede llegar a dejarse llevar, incluso de forma obsesiva y morbosa, por cuestiones relacionadas con el sexo.
- Siente la inclinación a probar el sexo, bien consigo mismo o bien con el sexo opuesto lo que hace que en esta ocasión, normalmente sea demasiado pronto.

La encuesta Wellcome Trust (1966) aplicada en el Reino Unido dio a conocer en 1996 la iniciación a la sexualidad cada vez más precoz de los adolescentes y la frecuente falta de uso de anticonceptivos en estas relaciones. En España las investigaciones de Bermúdez, Castro, Madrid y Buéla-Casal (2010) y García-Vega, Menéndez, García y Rico, (2010) y el Informe de la Juventud en España (2012) indican que la edad de inicio se sitúa en torno a los 15 años, aunque las mujeres parece que se inician algo más tarde. Lógicamente estas prácticas llevan a tener presentes una serie de consecuencias que son ineludibles como por ejemplo la cantidad de embarazos no deseados, de abortos, de madres solteras, de enfermedades de transmisión sexual, etc. cabe pensar que estas consecuencias no pasan inadvertidamente para la población de adolescentes, sino que más bien dejan una huella que a veces es importante tratar. Para evitar precisamente que se produzcan estas consecuencias es necesario tomar medidas. Estas medidas, según Castillo (1999) pueden ser de tres tipos:

- Fomentar el retraso de la primera relación sexual. Se ha comprobado que los adolescentes de menos de 16 años que han iniciado sus relaciones sexuales tienen a la larga, más problemas que los demás.
- Promover conductas relacionadas con el “sexo seguro”, es decir, recurrir al uso de medios anticonceptivos.

- Información y educación sexual con el fin de influir en los valores y actitudes de los adolescentes.

Las investigaciones llevadas a cabo en este orden de cosas indican que los adolescentes de ambos sexos tienden a considerar la sexualidad como una parte más de la relación interpersonal, no obstante hay variabilidad entre los chicos y las chicas, pues mientras los primeros son más permisivos, las chicas reservan la intimidad sexual para relaciones en las que sienten que aman a sus compañeros por lo que no salen con nadie más. (García-Vega, Menendez, García & Rico, 2010; González, 2009; Roche, 1986)

Los jóvenes que inician la actividad sexual pronto suelen madurar antes y algunos investigadores creen que es la testosterona la que influye de una manera decisiva en estos comportamientos. En los chicos es más evidente esta conclusión que en las chicas aunque en estas también está ligado a la testosterona.

Cuando los adolescentes toman decisiones vinculadas a la sexualidad parece que hay una increíble relación con la influencia de los padres y desde luego con los compañeros, los medios de comunicación, etc.

En relación con los padres, cuando éstos vigilan a sus hijos, están pendientes de ellos, en general las relaciones sexuales tienden a retrasarse, aunque lógicamente hay variaciones dependiendo de qué género sean los padres y los hijos. En un estudio realizado por Kahn, Smith & Roberts (1984) se demostró que los chicos y las chicas que podían hablar con sus madres comenzaban sus relaciones sexuales más tardíamente, sin embargo los chicos que podían hablar con sus padres empezaban sus relaciones sexuales más tempranamente. Vivir con un solo padre también acelera en las chicas el inicio de las relaciones sexuales (Doblado,

De la Rosa, & Junco, 2010; González, 2009; Nwecomer & Udry, 1987; Parra & Pérez, 2010; Santander et al, 2008).

No solamente la actividad sexual influye en el desarrollo de la vida sino que también influye en el rendimiento académico. En un estudio realizado por Brooks-Gunn & Furstenberg (1989) comprobaron que las notas bajas y las pocas aspiraciones a obtener una buena formación están asociadas a una actividad sexual prematura, (Parra, & Pérez, 2010) mientras que el éxito académico y los planes de ir a la universidad conllevan relaciones sexuales más tardías.

No es discutible que la sexualidad tiene una función beneficiosa para el desarrollo de la persona y que tiende a perderse cuando se reduce a una respuesta automática ante un estímulo placentero.

### **1.9. La adolescencia en la sociedad actual**

Hoy en día la sociedad se está encontrando con una postadolescencia que está generalizada en todos los países. Es frecuente que los jóvenes se emancipen bastante más tarde de lo que lo hacían antes. Esto hace que las responsabilidades que por edad, entre otras cosas debieran tener asumidas, se van retrasando y van apareciendo otras implicaciones de índole personal que dejan entrever, cuanto menos, una inmadurez psicológica que no es propia de la edad. En este sentido Castillo (2009, p. 67) subrayó el siguiente razonamiento “En la edad del proyecto personal de vida y de la toma de decisiones con respecto al futuro, los hijos siguen interesados por el presente inmediato; en la edad de la independencia siguen instalados en el hogar paterno.” Además los jóvenes también se sienten insatisfechos pues reciben, por parte de la sociedad un trato que no quieren recibir.

Es esta la edad de empezar a despuntar en algo y generalmente no lo hacen en nada o al menos en casi nada y lo que es peor puede que incluso no tengan expectativas de poder hacerlo. Pero curiosamente parece que podría ser algo incómodo y frustrante para ellos, que lógicamente para algunos lo es, pero otros sin embargo lo buscan, pues esta adolescencia tardía requiere menos exigencias que la etapa de los adultos y ofrece menos peligros por los que puedan sentir miedos. Además de esta manera llevan una vida fácil, cómoda, donde además, cuando aparece un problema, los padres, que son los asistentes personales, acuden a solucionarlo. Realmente la sociedad se enfrenta a una conducta nueva, fruto de los derroteros que ésta toma en función de una serie de factores económicos, culturales, políticos, familiares, etc.

A este planteamiento, que está generalizado, se une el hecho de la mitificación de la adolescencia, es decir, muchos de los adultos retornan a los patrones de la etapa adolescente dado que la sociedad avala estos comportamientos, destacando las ventajas de permanecer en ella. Esta permanencia descoloca las etapas evolutivas por las que la persona debe pasar, resaltando las alteraciones comportamentales de aquellas que se resisten a abandonarla al creerse beneficiadas por sus características. Sin embargo este análisis no es objeto de esta tesis por lo que no se abordará más detalladamente. La idea simplemente es manifestar el cambio de mentalidad y por tanto el cambio social que se produce en la consideración de la adolescencia.

Otro de los aspectos que preocupa a los propios adolescentes, a las familias y a la sociedad en general, es la gestión del tiempo libre. Normalmente la persona adolescente se encuentra inmersa en una etapa donde el estudio ocupa una gran parte de su tiempo, pero existe también un tiempo dedicado al ocio que puede, en mayor o menor medida, marcar la orientación de la vida del adolescente. El tiempo que hasta ahora no era excesivamente

buscado, al llegar a esta etapa lo anhela, pero con la idea de vivirlo al margen de la familia, buscando diversión, ocio informal, estar muchas horas fuera de casa y no necesariamente con los compañeros de clase sino con sus amigos y con un aspecto que es muy importante, la no información de qué ha hecho y con quien. Esto es algo que el adolescente empieza a experimentar, que quiere hacer para marcar su independencia.

El tiempo libre es necesario para todos, para el adolescente es muy importante, casi se podría decir que más ya que necesita liberarse de las tensiones, de las contradicciones, de las turbulencias propias de la edad y un buen vehículo puede ser la diversión. Algo que parece trivial, algo para lo que parece que el ser humano está formado, algo que a simple vista carece de importancia es sin duda un aspecto crucial en la vida de la persona. Para que este tiempo libre se gestione de una manera eficaz hay que formar a los adolescentes, pero ya desde niños, para que no se convierta en un peligro que amenaza el desarrollo de la vida. El problema que existe es que las sociedades actuales ni están formadas para ello ni asumen básicamente su responsabilidad ya que delegan esta gestión del ocio en los amigos, en los compañeros, en otras personas en definitiva.

Se puede caer en el error de confundir el ocio con la ociosidad, o entender con dificultad que cambiar de tarea, siendo elegido el cambio, ya es descanso, aunque para muchos el ocio se convierta en no hacer nada. Esto podría estar relacionado con la idea de la satisfacción inmediata que tienen los adolescentes, lo que desean lo quieren en el aquí y en el ahora no estando dispuestos a esperar. En el ocio ocurre lo mismo, la palabra para ellos significa diversión y cambio radical de rumbo en la actividad. Sin embargo junto a esto se produce un fenómeno muy significativo de la sociedad. Hoy en día el adolescente puede ejercer su tiempo libre a través de un montón de actividades diferentes, que a su vez generan

variantes de las mismas y a pesar de ello, muchos de ellos no se divierten, se aburren. Este aburrimiento quizá pueda tener diferentes causas. “Una primera causa es precisamente el exceso de oferta. (...) Además siempre que se tiene una cosa en demasía esa cosa se devalúa y pierde nuestro aprecio.” (Castillo, 2009, p. 201).

Una segunda causa podría ser el ritmo excesivamente rápido que lleva su vida diaria. “Viven de forma acelerada, precipitada. Están desasosegados. Y el desasosiego incapacita para el ocio.” (Castillo, 2009, p. 201).

Una tercera causa sería la huída de muchos adolescentes de su propia realidad personal para conseguir cosas que están fuera de ella, poniendo de manifiesto cual es su comportamiento ante una situación problemática a la que tengan que enfrentarse.

Se podría decir que la razón de este aburrimiento radica más bien en razones internas del adolescente que en cuestiones externas a ellos, por lo que nuevamente el papel de la familia y de los educadores es básico en la educación de los adolescentes.

En general los adolescentes de hoy, como lo han hecho en años anteriores, mantienen como valores importantes la salud y las relaciones afectivas: la familia y los amigos. Después aparecen como cuestiones importantes los temas relacionados con el trabajo, el ocio y la sexualidad y los temas a los que dedican poca importancia son los relacionados con la política y la religión.

Otro de los temas importantes es el relacionado con la justicia y la solidaridad en los que las mujeres se sienten más involucradas que los varones.

Según la investigación de Reina (2007) se muestran tolerantes hacia la homosexualidad y la eutanasia, no así hacia el consumo de drogas ya que el 44% de la población de adolescentes españoles considera que debe penalizarse el consumo de drogas siempre, mientras que el 32% piensa que debe penalizarse el consumo de drogas duras y tan solo un 20% está a favor de que no se penalice el consumo de drogas.

No hay que olvidar el impacto de la tecnología que es utilizada por todos y cada uno de los adolescentes y que a veces se convierte en una compañera ideal. En este caso es necesario nombrar tanto a Internet como a los móviles. Es imposible casi, hoy en día, observar a los adolescentes sin sus móviles y, de todos es sabido, que en muchas ocasiones aún estando todos juntos, cada uno está pendiente de su teléfono. Las comunicaciones entre ellos y con los de más por lo tanto, están cambiando.

La sociedad cambia, evoluciona y a esa velocidad, si no es a más, los adolescentes cambian también y este cambio es innegable ya que forman también parte de la sociedad.

### **1.10. Estado de la cuestión**

Está apareciendo una corriente que intenta abandonar la idea de que la adolescencia es una etapa oscura, de enfrentamiento en la que los adolescentes se oponen a todo lo que existe a su alrededor prácticamente por sistema, una visión que se centra únicamente en el déficit. Frente a ella surge un modelo basado en el desarrollo positivo desde una perspectiva centrada en las fortalezas, que de acuerdo con Torre, García, Villa y Casanova (2008) pone énfasis especial en la existencia de condiciones saludables y expande el concepto de salud donde se incluyen las habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social, académica y profesional. Por tanto se parte de la idea de que los adolescentes tienen este potencial para obtener un desarrollo positivo con éxito.



Un aspecto importante que entra en juego y que cobra especial importancia en la adolescencia, es la inteligencia emocional. Si bien es necesario mencionar, que los diferentes estudios realizados en este campo, tales como el realizado por y López-Zafra (2011) y Pérez (2010), sí ponen de manifiesto que existe relación entre la inteligencia emocional percibida y la adaptación social. Incluso se ve favorecida la adaptación social ya que la una favorece la otra. Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera (2011, p. 150) aseguran que “en la medida en que la habilidad de percepción emocional ayude a los adolescentes a adaptarse a su entorno social, éstos acabarán mostrando menos sentimientos de estrés y tensión en su vida social”. Esto lógicamente ayuda al adolescente también a su ajuste personal.

Las investigaciones de Mestre, Guil, López, Salovey y Gil-Olarte (2006) señalaron que la inteligencia emocional autopercebida no se relaciona con los criterios establecidos de Cociente Intelectual y los factores de personalidad de los Cinco Grandes. Además la habilidad para comprender y mejorar las emociones, permaneció asociada con las evaluaciones académicas que hacían los profesores y la adaptación escolar en las chicas y también la designación como amiga por parte de los compañeros entre las chicas. Por tanto este estudio, en parte, apoya la hipótesis de que las habilidades emocionales están relacionadas con indicadores de adaptación social y académica.

En general, las investigaciones realizadas en torno a la neurociencia y la adolescencia se centran en estudiar desviaciones de la conducta que pueden considerarse patológicas, tales como el consumo del alcohol o conductas delictivas. En este sentido, los estudios de Blair (2010), Kramer, Kopyciok, Richter y Munte (2009), Verdejo Bouso y Bezos (2010) sitúan sus conclusiones en relación con la inadaptación y con las conductas violentas. En este caso se hace responsable a la alteración que pueda sufrir la corteza prefrontal, sustancia gris,

hipocampo, amígdala, tálamo, corteza límbica, sistema dopaminérgico y serotoninérgico. También de los avances de la neurociencia se sabe que el cerebro es un sistema dinámico, con capacidad de adaptación y que los procesos mentales son sistemas físicos que necesitan formación y práctica, de tal manera que, De Melo (2012) señala que el cerebro está bien organizado para el aprendizaje a lo largo de la vida y su adaptación al ambiente. Esto explicaría que, en ocasiones, los adolescentes muestren estos comportamientos violentos e inadaptados como consecuencia de una alteración cerebral y no tanto por otras cuestiones no neurobiológicas.

En el caso de los adolescentes, el cerebro está en transición (Martínez & Manoiloff, 2010) produciéndose remodelaciones tanto en el volumen como en la densidad tanto de la materia gris como de la materia blanca y algunas de las regiones que más cambios experimentan son precisamente las relacionadas con la corteza prefrontal, de ahí que sea importante cuidar los estímulos ambientales para que esta maduración no se vea involucrada por desviaciones que pudiera llevar al adolescente a adoptar conductas poco adaptadas a la etapa que vive y a la sociedad en la que se desarrolla.

Es necesario mencionar también los trabajos de Bonilla & Fernández Guinea (2006) Rudebeck, Bannerman y Rushworth (2008) en los que se advierte que las funciones ejecutivas que, configuradas por un grupo de habilidades cognitivas, tienen como objetivo la adaptación del sujeto a situaciones que son nuevas y que van más allá de las conductas habituales y automáticas. Estas funciones ejecutivas, que a su vez controlan los impulsos, no están maduras hasta los 21 años por lo que muchos adolescentes sienten la necesidad de realizar diferentes actividades que entrañen algún riesgo, riesgo que por otra parte es visto por las demás personas y no por ellos. Según Ostrosky (2012, p. 1) “los lóbulos frontales reciben la información de cambios que se producen en el organismo y participan en la

regulación de los estados de ánimo constituyendo así un sistema que regula la información exterior con la interior.”

Como se sabe, el cerebro adolescente, que se está reorganizando, está en camino hacia la maduración y por tanto hacia el cerebro del adulto, (Cadaveira, 2009) lo que puede explicar las variaciones en la personalidad. Así, las regiones prefrontales que correlacionan con la búsqueda de sensaciones, hacen que cuando un adolescente puntúa alto en esa búsqueda, sus comportamientos sean arriesgados en todos los sentidos de la palabra, de tal modo que lo mismo pueden acometer acciones que entrañen riesgo, que pueden querer probar sustancias poco adecuadas. Como indican Hernández y Carrillo (2013, p. 82) “El tomar riesgos y disminuir las inhibiciones, provee las experiencias necesarias para acomodar y madurar el cerebro que no ha alcanzado la madurez suficiente.” Sin embargo estas conductas están sujetas también al desarrollo emocional y por lo tanto también al sistema límbico y todo ello entre sí, relacionado. Según López, A. (2011, p. 9)

Si no hay un desarrollo total del córtex prefrontal, y de las conexiones con el cerebro llamado emocional, no se evalúan las consecuencias de la acción ya que no hay una regulación adecuada del pensamiento y de las emociones. Todo esto unido a la alteración de las hormonas sexuales que influyen en la serotonina y en los neurotransmisores del cerebro y de la excitabilidad, hace que la adolescencia sea una época de riesgo.

El cerebro se está adaptando, se está reorganizando para la vida del adulto y las manifestaciones de las conductas de los adolescentes, tanto en su adaptación, como en la configuración de la personalidad, pueden explicarse, sin llegar a la consideración de las conductas patológicas, por ese desarrollo y ajuste.

Si se distingue entre corteza prefrontal izquierda y derecha, la izquierda está implicada en la toma de decisiones, sobre todo cuando existe una lógica, unas condiciones conocidas por el sujeto e incluso condiciones específicas. Por su parte la corteza prefrontal derecha, está relacionada con la conducta y la cognición social así como en la detección y procesamiento de la información y situaciones nuevas, es decir, regula situaciones adaptables que no son tan lógicas y donde todo es desconocido, tal y como lo analizan los trabajos de Tatjana et al. (2007)

Por lo que se refiere a la adaptación familiar, tal y como señalan los estudios de Aragón y Bosques (2012) existe mayor nivel de adaptación con la madre. El adolescente percibe que es la madre la que atiende más a los hijos que los padres y que esta está más cerca de ellos y no solamente basándose en el cuidado. En cuanto al sexo, sí se muestra mayor adaptación al padre por parte de los hijos varones. Parece que los hombres buscan en el padre una imagen que reproducir en la sociedad. Por lo que se refiere a la edad, los varones, con edades comprendidas en la adolescencia media, presentan mayores niveles de conflicto con los padres ya que los sienten como personas que no les permiten hacer lo que ellos quieren en cada momento.

Por lo que se refiere a la adaptación escolar, no hay diferencias significativas en la relación con sus compañeros y con los profesores, pero en todos los casos los adolescentes se encuentran peor adaptados que en otros grupos de edad y en general buscan el apoyo de sus iguales pues consideran que están mejor entendidos por ellos.

En la adaptación personal no existen diferencias significativas entre los sexos, si bien, los adolescentes de la etapa media, se adaptan mejor consigo mismos pues los cambios

biológicos fundamentalmente, y todo lo que ello conlleva, ya se han dado y se encuentran más cerca de la edad adulta.

Por su parte López, A. (2011, p. 3) asegura que:

Los cambios en la expresión genética inducidos por la vida de cada uno generan cambios persistentes en los patrones de las conexiones neuronales de su cerebro. Cambios que en un cerebro en desarrollo como el de la infancia, o en maduración como el del adolescente, tienen una mayor influencia que en el adulto.

En este mismo sentido, Rizo (2009, p. 34) afirma que:

Las neuronas están estableciendo conexiones que determinarán aspectos importantes de la vida. Los genes están cambiando su expresión y por lo tanto, dictando la estructura proteica de células en el cerebro y en el cuerpo.

Dentro de estos cambios, se produce también el desarrollo del cerebro social. Un cerebro que aúna lo afectivo y lo cognitivo y que está relacionado con el mundo de los demás, aspecto muy importante en esta etapa de la vida de las personas. Curiosamente en esta etapa se dan fundamentalmente emociones y motivación, precisamente en el momento en el que las emociones, reguladas por la corteza cerebral frontal, no está madura.

En la adolescencia se produce una explosión total, desde las hormonas hasta el crecimiento, los afectos, el logro de la independencia y muchas otras cuestiones que son claves y que además deben darse para conseguir un adecuado desarrollo. Pues bien, el cerebro no escapa a esta explosión. Es en esta etapa cuando se produce una reorganización del cerebro. No hay que olvidar que el cerebro del adolescente se caracteriza por una gran plasticidad. Por una parte se amplían determinadas zonas, otras se reducen e incluso algunas

se reorganizan. Esto hace que la materia gris se vaya convirtiendo en sustancia blanca, esencial para el desarrollo de las funciones cognitivas, y esto ocasiona que, en paralelo, se dé el perfeccionamiento en las funciones cognitivas, en la capacidad de lectura, de memoria, y en todas aquellas que se encuentran involucradas en el desarrollo académico.

Tal y como apunta López, A. (2011, p. 8),

El volumen total del cerebro alcanza el máximo a los 14,5 años en los chicos y a los 11,5 en las chicas. Y el de los chicos es un 9% mayor que el de las chicas como media; esta diferencia global no tiene en sí misma ventajas ni desventajas funcionales.

Se sabe que el desarrollo del cerebro se realiza de atrás hacia delante por lo que los lóbulos frontales son los últimos en alcanzar, su estructura y función definitiva (López, A., 2011; Rizo, 2009) en ocasiones esto ocurre a los 30 años. Pero ya en la adolescencia, estas funciones están presentes aunque no maduras, por lo que el adolescente descubre el pensamiento abstracto y aparecen intereses y nuevas posibilidades. Por último en la zona órbita frontal, y cuando madura, aparece el juicio moral y los sentimientos morales en relación con los demás siendo capaz de tener capacidad de empatía.

Con frecuencia se observa que los adolescentes son impulsivos y que no analizan las consecuencias de una acción, pero en realidad se trata de que buscan más la recompensa inmediata en vez de analizar los pasos de una acción, valoran más el riesgo de las acciones. Las investigaciones ponen de manifiesto que las áreas del sistema límbico, el hipotálamo y el hipocampo son gobernadas por las hormonas gonadales. Esto hace que si se toman decisiones poco acertadas para la vida del adolescente, tales como el consumo de drogas por ejemplo, el cerebro se ve afectado en su desarrollo normal y puede ocasionarse un trastorno en esa

maduración funcional del cerebro lo que al final ocasiona una alteración en la regulación del sistema límbico y poco fortalecimiento de las conexiones funcionales con la corteza. Tal y como señala López, N. (2011, p. 11)

el comportamiento del adolescente puede ser visto como una inestabilidad, una falta de equilibrio entre la maduración de las áreas subcorticales límbicas, sensibles a las hormonas, y la maduración de la corteza frontal que regula y controla las respuestas emocionales, de forma dependiente de la edad. El desarrollo del circuito de control cognitivo-emocional cambia, o se refuerza, con el impacto de las experiencias relativas a diferentes personas y situaciones y que indudablemente contribuyen a cómo cada uno estabiliza su cerebro social.

## **CAPÍTULO 2.**

### **ADOLESCENCIA Y TEORÍAS DE LA PERSONALIDAD**



### **2.1. Aproximaciones al concepto y delimitación del término**

El concepto personalidad ha mantenido cierta estabilidad a lo largo de la historia, aunque se ha ido enriqueciendo mucho con las aportaciones de las distintas escuelas y corrientes psicológicas.

En este apartado de la tesis se delimita el término respecto a otros que le son afines o están muy próximos en su conceptualización. Así pues, se analizan distintas definiciones y se hace una presentación y análisis crítico de las teorías explicativas y de las aportaciones que han hecho; todo ello permite conceptualizar y contextualizar mejor este estudio.

La personalidad es algo complejo que configura aquello que hace ser único al ser humano y que, tratado desde el ámbito de la psicología, señala su carácter controvertido. Sin embargo existen múltiples aproximaciones al concepto y abordadas desde muy diferentes corrientes de estudio.

Desde el lenguaje coloquial, el concepto de personalidad aglutina tres conceptos. Por una parte la idea de que es la forma continua y coherente en el comportamiento de una persona. Por otro lado, la personalidad sería como un hilo conductor que impregna cada una de las conductas de un individuo y por último, la personalidad se entendería como el resumen y la definición de una persona. En este sentido Benigno (2009, p.25) define la personalidad como “...unas características relativamente estables y duraderas, que se organizan en un perfil único, y que esa unidad es la que destaca la individualidad de cada persona.”

Sin embargo la psicología añade unas notas características que hacen más científica esta aproximación. De este modo se encuentran definiciones clásicas que de una u otra manera abordan el objeto de estudio desde distintas ópticas. Se citarán algunas de ellas, aún siendo conscientes de que quedarán sin comentar muchas otras que podrían tener la misma categoría de importancia, pero el objetivo es plantear algunos conceptos como representantes y observar cual es el aspecto en el que se hace mayor hincapié.

En esta línea, Kelly (1965) incidía en la parte cognoscitiva de la persona que le sirve para analizar y conceptualizar los acontecimientos y el ambiente en el que se desenvuelve.

Guilford (1959, p.5) lo definía de la siguiente manera “...cada personalidad es única (...).La personalidad de un individuo es su patrón único de rasgos.”

Maslow (1965) por su parte, planteaba la jerarquización de las necesidades básicas dentro de su teoría de la personalidad para llegar al convencimiento de que realmente cuando se satisface la autorregulación, existe un equilibrio importante para el desarrollo de la personalidad, aún teniendo en cuenta que tan solo un 1% de las personas llega a conseguirlo.

Para Allport, (1965) la personalidad es una organización de sistemas psicofísicos que determina la forma de pensar y de actuar de cada persona en su relación con la adaptación al medio. Este es un concepto importante que resalta varios aspectos tales como que, considera a la personalidad como un todo organizado, en el que se da un proceso y en el que se unen por un lado la mente y por el otro el cuerpo. Además ayuda a entender los motivos por los cuales una persona responde de una manera determinada y cómo lo hace de la misma manera cuando las circunstancias son similares y cómo esta forma de actuar se hace visible de maneras diferentes, aunque en el fondo subyacen los mismos procesos (organización dinámica de los sistemas). Esta idea de los procesos pone énfasis en los cambios que se producen a nivel intrapersonal, pues es en este nivel interno de la persona donde se pueden encontrar las explicaciones a las variaciones.

Cattell (1965) conceptualizaba la personalidad como aquello que hace ser una manera determinada en una situación concreta.

Eysenck (1971) la consideraba como una suma de patrones de conducta que determinados por la herencia y por el medio social se desarrolla cuando se origina la interacción de cuatro factores que denomina sectores, el sector cognoscitivo (inteligencia), el sector conativo (carácter), sector afectivo (temperamento) y el sector somático (constitución). No obstante más adelante se aborda su teoría más detenidamente dada su importancia.

Rogers (1972) pone el énfasis al construir una teoría fenomenológica donde es importante el cómo se percibe y experimenta el propio individuo y cómo lo hace del mundo.

Pinillos (1975. p. 602) abordaba la definición apuntando que “La personalidad representa la estructura intermedia que la psicología necesita interponer entre la estimulación

del medio y la conducta con que los sujetos responden a ella, justamente para dar razón del modo individualizado en que lo hacen.”

Pervin (1978, p. 20) definía la personalidad como aquella que “representa a las propiedades estructurales y dinámicas de un individuo o individuos. Con otras palabras, el término personalidad hace alusión a aquellas propiedades permanentes de los individuos que tienden a diferenciarse de los demás.”

Brody y Ehrlichman (2000, p. 2) apuntan que “La personalidad no es meramente una descripción del comportamiento, sino que incluye los procesos en la persona que son responsables de este comportamiento. “

Desde otra concepción, Izquierdo (2002. p. 630) afirma que “La personalidad se determinaría, por tanto, en cada individuo por la interacción característica de sus sistemas psíquicos” que vendría a poner de manifiesto que asegurando una sistema básico, cabrían funcionamientos diferentes. En definitiva esto haría que las personas se manifiesten con diferentes personalidades.

De acuerdo con Miralles (2001), una vez contempladas estas definiciones, se comprueba que existen cinco grandes grupos entre los que, de una u otra manera, tendrían cabida todas las concepciones. Por una parte las que afirman que la personalidad estaría formada por las características de la persona. Un segundo grupo, que hace hincapié en la estructuración y organización de esas características. El tercero se basa en la jerarquización de las características. El cuarto grupo pone en relación las características de la personalidad con el medio y el último de los grupos, señala las características personales de cada sujeto que en definitiva hacen que las personalidades sean distintas y diferenciadoras.

Es tal la variabilidad de aproximaciones al concepto, que se puede afirmar con Hernandez-López (2000, p. 31) que “describir la historia de la psicología de la personalidad es describir la historia de un desencuentro”.

El estudio de la personalidad, de cómo se configura la persona internamente y también de cómo se comporta, ha tenido bastante arraigo y ha preocupado a los autores en general desde, el principio de los tiempos. Pelechano (1996) encontró al menos cinco escuelas que han estudiado exhaustivamente el tema de la personalidad pero desde diferentes ópticas.

1.- Los análisis llevados a cabo por la literatura desde el siglo IV antes de Cristo. Si bien es necesario mencionar que realmente estos estudios ponían más énfasis en la belleza y selección de los hechos que en la veracidad de los mismos.

2.- En el siglo V antes de Cristo los griegos intentaban explicar cómo el predominio de uno de los cuatro humores (sangre, flema, bilis y atrabilis) podían dar origen a un tipo de personalidad u otro. Un estudioso representativo de este grupo sería Hipócrates.

3.- Todo el campo de la filosofía, intentando explicar las conductas del ser humano.

4.- Ya en el siglo XVIII, desde una perspectiva social, se configuran modelos que en cierto modo van a determinar la forma de actuación de la persona a lo largo de su vida.

5.- La psicología científica que avala por que teniendo una estructura común de personalidad, se manifiesta de una u otra manera en función del momento evolutivo en el que se encuentre la persona y de los factores que forman la estructura de la misma.

## 2.2. Teorías de la personalidad

Las teorías de la personalidad, ofrecen dos puntos de vista no contrapuestos sino más bien complementarios. Por una parte ayudan a entender por qué se producen determinados acontecimientos lo que permitiría abordar la parte explicativa de la misma, y por otra se encuentra la parte predictiva que, como su propio nombre indica, debería predecir nueva información, adelantar análisis que aún no se ha pensado examinar. Esta parte es la que sin duda puede resultar más interesante cuando se habla de la personalidad.

Existen autores a favor y en contra de las teorías de la personalidad. Hay algunos que piensan que son válidas para ordenar la investigación y por lo tanto ayudan a no perder el tiempo en el estudio de variables que puedan parecer insignificantes, mientras que otros opinan que las teorías impiden la búsqueda de otras nuevas variables. Existen también autores como Skinner, que plantea su trabajo sin teoría alguna, pues argumenta que en el aprendizaje humano a veces no se sigue ninguna teoría específica, o Freud, considerado como el padre de la psicología de la personalidad, que parece que no le daba demasiada importancia a lo que los demás pensarán de sus análisis y que más bien le valía lo que él mismo demostrara. Sin embargo en la actualidad predomina la creencia de que las ideas deben ser probadas, pues con demasiada frecuencia parece que las cosas que a primera vista parecen ser ciertas luego resultan no ser comprobables, y eso es precisamente lo que se quiere alcanzar, que los hallazgos se comprueben.

Es fácil entender que desde esta perspectiva, la teoría debe basarse en la investigación, de tal modo que si la teoría y la investigación no van parejas, la teoría quedará sin una justificación que la haga a todas luces fiable. Teoría e investigación deben ir unidas de tal manera, que en ocasiones, una investigación puede invalidar o hacer modificar una teoría que

hasta un determinado momento parecía ser válida. “La teoría sugiere predicciones que deben ser probadas; los resultados de los estudios sugieren la necesidad de modificar o cambiar la teoría” (Carver, y Scheier, 1997.p. 9)

Por lo tanto, a la hora de elegir una teoría u otra para la investigación de esta tesis, es necesario tener en cuenta una serie de aspectos importantes. Es evidente que una teoría no puede abarcar todas las explicaciones de la conducta del hombre, pero aún así, la teoría debe ser global y por lo tanto debe ser capaz de explicar un gran número de fenómenos de la conducta, así como los más relevantes de ella.

De la misma manera es lógico que una teoría haya de explicar los fenómenos de una manera coherente ya que si existen contradicciones en la misma no sirve más que para desorientar a quien sigue esa estructura. Por supuesto una teoría debe incluir hipótesis verificables sobre las relaciones existentes entre los fenómenos, es decir, debe ser relevante para la investigación.

Las teorías de la personalidad han de responder a las cuestiones relativas a la estructura (qué), a los procesos del organismo (por qué) y al crecimiento y desarrollo del mismo (cómo). Aún así, debe tener una característica muy importante, la de la parsimonia, es decir, debe “ser capaz de explicar la personalidad mediante el menor número de suposiciones (o conceptos).” (Carver, y Scheier, 1997. p.10)

También las teorías de la personalidad deben ser estimulantes, en el sentido de que deben provocar confusión, es decir, deben provocar entusiasmo e interés, que despierten el afán por seguir estudiando y comprobando. De este modo pueden agruparse de acuerdo a lo

que defienden. No serán las mismas concepciones las que apoyarán, pero sí un sentir en la misma línea. Este sentir es algo más general, algo que en cierto modo las envuelve, tienen una perspectiva común, en suma forman parte de una metateoría, entendiendo por metateoría, “un conjunto de suposiciones que sirven de guía y dentro de las cuales pueden construirse las teorías” (Carver, y Scheier, 1997. p.11) Por lo tanto estas metateorías sustentan el que se desarrollen teorías específicas en torno a una idea o un concepto. No cabe duda que esto a veces puede conllevar riesgos, pues unas teorías no son siempre propias, o caben solamente en una metateoría, sino que con frecuencia están ancladas a otras, teniendo relación con ellas.

Según se preste más atención a los procesos o más atención a las diferencias individuales se opta por distintas teorías que tratan de explicar las diferencias en la personalidad. Es evidente que no existe un corte radical entre unas teorías y otras, pues cuando se habla de personalidad, se alude precisamente a aquello que hace que una persona sea diferente de los demás. También a los teóricos de la personalidad les interesa conocer lo común de las personas.

Dependiendo del tratamiento que se haga de la información que se posee, se pueden establecer los siguientes enfoques:

- *Enfoque estructural* que defiende que existe una estructura interna, global e indisoluble, de tal modo que la personalidad es un todo que debe estudiarse de lo teórico a lo empírico. Dentro de este enfoque cabría citar las teorías somatopsíquicas, psicodinámicas, organísmicas o fenomenológicas y conductistas.
- *Enfoque factorial* que entiende que la personalidad está determinada en función de factores o rasgos. Va de lo empírico a lo teórico. Dentro de este enfoque se pueden citar las



teorías planteadas por Eysenck (1987), Catell (1965) y Allport (1968) que más adelante se desarrollarán.

Se puede abordar también el estudio a través de modelos. En este caso se encuentran los siguientes:

- *Modelos objetivos*: usan preferentemente como material de trabajo, estudio e investigación, datos mensurables o patrones de conducta registrables de una u otra manera. Se trata de los modelos conductuales y biológicos.

- *Modelos subjetivos*: estiman que lo que singulariza al individuo son sus experiencias íntimas y que es la calidad de las mismas, difícilmente mensurables, lo que define a los sujetos. Estarían aquí los modelos psicoanalíticos y humanistas, este último propuesto por Rogers (1979), Maslow (1989), Frankl (1984) entre otros.

- *Modelos sociales*: consideran especialmente relevante el papel de los grupos y, singularmente, de la familia en la formación del carácter, destacando a las interacciones sociales en la aparición y mantenimiento de los problemas psicológicos. Son representantes de este modelo Rutter y Giller (1985) Bowlby, 1990; Winnicott, (1991).

- *Modelos transpersonales*: dan gran importancia a los momentos fundamentales del ciclo vital, desde el nacimiento hasta la muerte, atravesando las distintas etapas. (Wilber, 1991)

- *Modelo holístico*: se trataría de un modelo global, en el que se introduce la idea de la autoreflexión, la noción de conciencia, la interacción sistémica y la perspectiva transpersonal, dando una dimensión consciente a la existencia.

En este trabajo se va a seguir la clasificación que a continuación se expone, atendiendo a grandes marcos de desarrollo de las teorías y agrupando así, las teorías de los diferentes autores que han contribuido al estudio de la personalidad:

- Teorías Psicoanalíticas, cuyo mayor representante es Freud.
- Teorías Neopsicoanalíticas, entre cuyos representantes cabe citar a Adler, Jung, Erickson y Horney entre otros.
- Teoría constitucional, en el que es necesario mencionar a Sheldon.
- Teoría fenomenológica o humanística, representada por Stern, Allport y Maslow.
- Teoría cognitiva en la que se hará referencia a autores como Mischel, Emmons y Carver y Seller.
- Teoría conductista o del aprendizaje liderada por autores como Skinner y Rachlin
- Teoría biológica representada por Buss y Plomin
- Teoría integradora de Theodore Millon
- Teoría de las disposiciones o rasgos cuyo desarrollo de modelos se centran en Cattell, Eysenck, Guilford, Costa y McCrae entre otros

### **2.2.1. Teoría Psicoanalítica.**

Configura la personalidad como un conjunto de fuerzas internas que están en conflicto. El autor más representativo de esta perspectiva es sin duda Freud (1925).

#### **2. 2. 1.1. Freud.**

Freud fue uno de los autores, a lo largo de la historia, más tiempo dedicó al estudio de la personalidad. Según este autor, en la personalidad tendrían gran peso específico el ello, el yo y el super-yo. El *ello* estaría formado por lo que se recibe a través de la herencia, estando relacionado con “el principio del placer” que haría que se redujeran las tensiones.

Configuraría, por tanto, la base de la personalidad que al evolucionar se convertiría en el *yo* que tendría como principal objetivo defender al *ello* de las amenazas del mundo exterior. Por su parte el super-*yo*, sería quien prescribiera lo que se debe hacer, de acuerdo a la educación recibida desde el hogar familiar. “El comportamiento de un individuo sería el correcto si el *yo* consigue satisfacer al *ello* y al super-*yo*, logrando una adaptación con la realidad.” (Miralles, 2001, p. 109)

### **2.2.2. Teoría Neopsicoanalítica.**

En realidad esta teoría surge de la perspectiva psicoanalítica, pero con el paso del tiempo ha ido cogiendo peso y apartándose de su origen de tal forma que merece la pena ser considerada al margen de las teorías de Freud. Se basa en el *yo* y en su desarrollo, pero teniendo en cuenta las relaciones sociales y su funcionamiento. Dentro de esta perspectiva es necesario citar a Adler (1907), Jung (1909), Erikson (1974), Horney (1939), y Loevinger (1987) entre otros.

#### **2.2.2.1. Adler.**

Por su parte Adler al construir su teoría pasó de pensar que la persona tenía como motor la agresión a defender que en realidad el hombre persigue el poder. A partir de aquí, sitúa su teoría fundamentalmente en torno a dos conceptos básicos, el complejo de inferioridad y el complejo de superioridad, aunque señala además cinco principios más, a saber, estilo de vida, *yo* creador, *yo* consciente, metas ficticias e interés social. A grandes rasgos, el complejo de inferioridad vendría como consecuencia de una mala gestión de los primeros años de la vida, mientras que el complejo de superioridad, sería como consecuencia del de inferioridad, que llevaría a la persona a aparentar aquello que realmente sabe que carece en un determinado aspecto. La inferioridad le llevará a la persona a la superioridad Tal y como señala Bischof. (1977, p. 210)

la lucha perseverante del hombre por alejarse de sus sentimientos de inferioridad y alcanzar los de superioridad, tan solo para encontrarse repitiendo el proceso una y otra vez, pues hay siempre otro escalón por encima del ya alcanzado, y al cual el hombre espera alcanzar también.

En 1929, Adler extendió su teoría al aspecto social de la persona al considerar que éste es un ser socialmente interesado, teniendo en cuenta que “el contacto con los seres humanos es una condición automática.” (Cueli, Reidl, Martí, Lartigue y Michaca, 1990, p.76) “Creía firmemente en las causas sociales y en los principios democráticos” (Bischof, 1977, p. 206) “Para Adler las motivaciones de los sujetos nacen de su necesidad por el dominio y por el status dentro del grupo social.” (Rosales, 1997, p. 67) Estos comportamientos surgen en función de unos esquemas que se conforman a partir de las experiencias y de la validación predictiva de éstas en la realidad. Además también la persona actúa por objetivos, por ideales. “Este ideal es el que da sentido y orientación existencial a la vida de los sujetos.” (Rosales, 1997, p. 68)

#### **2.2.2.2. Jung.**

Jung (1954) muestra una teoría esperanzadora “el hombre está gradualmente emergiendo a través de las épocas para convertirse en un ser humano mejor y más civilizado, que opera dentro de cada vez mejores marcos de referencia” (Cueli et al. 1990, p. 85) Su teoría se basa en dos principios teóricos: entropía y equivalencia, aunque Bischof (1977) defiende que pueden describirse cuatro: polaridad, autorrealización, estados inconscientes y teleología. Dentro del principio de polaridad advierte que la teoría de Jung, “es una lucha entre dos fuerzas opuestas, lucha que el hombre ha sentido desde los primeros tiempos.” (Bischof, 1977, p. 173) En este sentido, deja como legado más reconocido, los conceptos de introversión y extroversión. En el primero de los casos la persona prefiere el mundo de los

pensamientos, de los sentimientos, de los sueños y de las fantasías, mientras que la extraversión se dirige al mundo de las cosas, las actividades y las personas. Trataría de los arquetipos al mismo tiempo que afirmaba que aunque se pudieran listar o combinarlos entre sí, no existía un número fijo, de la misma manera que no podrían explicar los comportamientos de las personas.

Sin embargo, Jung (2002) solucionaba este tema de los opuestos a través de una resolución en forma de equilibrio. Pensaba que cuando una persona se enfrenta a un conflicto, este hace que el propio organismo se mueva en busca de otro estado mejor del que tiene promoviendo “un progreso dentro de sí mismo por medio de tres acciones: compensación, unión y oposición” (Cueli et al. 1990, p. 86)

El esquema siguiente resume la teoría de Jung.

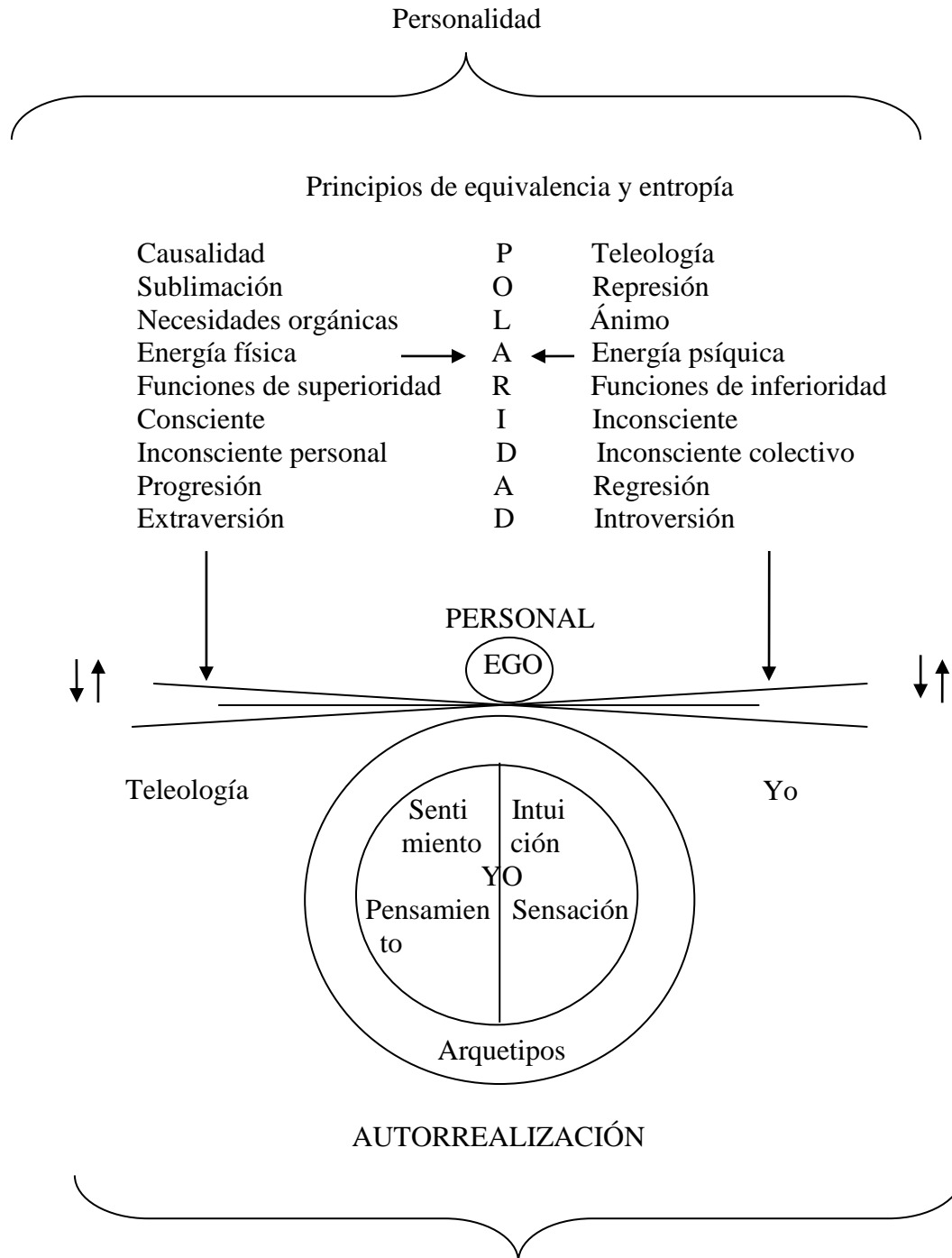


Figura 3. Diagrama resumen de la teoría de Jung. (Bischof 1977, p. 174)

### **2.2.2.3. Erickson.**

Las aportaciones de Erickson constituyen su teoría psicosocial. Reformuló la teoría de Freud, de acuerdo al principio epigenético, que definió como “todo ser vivo tiene un plano básico de desarrollo, y es a partir de este plano que se agregan las partes, teniendo cada una de ellas su propio tiempo de ascensión, maduración y ejercicio, hasta que todas hayan surgido para formar un todo en funcionamiento.” (Erickson, 1977, p. 92).

Pensaba que las personas se desarrollaban de acuerdo a un orden determinado y para explicar su teoría de la personalidad, describió ocho etapas: desconfianza frente a confianza; autonomía frente a vergüenza o duda; iniciativa frente a culpa; laboriosidad frente a inferioridad; búsqueda de identidad frente a difusión de identidad; intimidad frente a aislamiento; generatividad frente a aislamiento e integridad del yo frente a desesperación. De acuerdo a esta clasificación, los adolescentes estarían en la fase de la identidad frente a la confusión de papeles, que ya fue descrita en el capítulo uno dedicado a la adolescencia.

### **2.2.2.4. Horney.**

Horney (1939) fundadora del Instituto Americano de Psicoanálisis, está considerada como otra de las muchas personas disidentes de las teorías de Freud, aunque formada con la teoría psicoanalítica clásica. De hecho no estaba de acuerdo con la imagen psicológica que ofrecía Freud de las mujeres. Su teoría está condicionada por ser mujer, por sus propias experiencias, especialmente por sus vivencias durante su niñez y por las fuerzas sociales y culturales de la época. Consideró, por tanto, que las relaciones sociales son factores muy importantes en la formación de la personalidad, del mismo modo que la necesidad de seguridad y amor, aspectos determinantes, por otra parte, de su propia vida. (Horney, 1987)

Tras varias etapas en su vida, Horney llegó a una serie de conclusiones que le han otorgado un lugar dentro de las teorías neopsicoanalíticas: Creía que la personalidad no está anclada a lo sucedido en la primera infancia. Al mismo tiempo, pensaba que la personalidad es producto de la interacción humana así como de las características de las sociedades en las que vive el hombre y de la cultura que las gobierna. Abogaba por la idea de que si bien la persona crea su carácter, aunque generalmente permanece invariable, dependiendo de las situaciones puede modificarse. Cuando se refirió a las técnicas de ajuste a los demás, señalaba tres maneras de conseguirlo acercándose a ellas, oponiéndose o alejándose de ellas. Su mayor trabajo se centró en la descripción de la neurosis y del *self*, que no se abordan en esta investigación por no ser objeto de la misma.

#### **2.2.2.5. Loevinger.**

Jane Loevinger construyó su teoría de los estadios del desarrollo del ego (1976), a partir de los fundamentos teóricos de Freud. Según Izquierdo (2005, p. 605), “puede ser considerada como una profundización teórica y empírica de los postulados de Erikson.”

Su teoría explica cómo la persona pasa por una serie de etapas que reflejan el aumento de la complejidad cognitiva y del desarrollo del ego. Alcanza gran importancia en su teoría las experiencias vividas, que permiten conocerse a la persona y explicar lo que ocurre en el mundo, entendiendo las relaciones interpersonales. Los estadios por los que pasa una persona tienen un orden y una estructura lógica y el anterior siempre es más complejo que el siguiente.

Propone siete estadios en el desarrollo del ego que transcurren desde lo presocial (infancia) a lo integrado (madurez), pasando por la etapa impulsiva, la autoprotectiva, el



conformismo, la etapa de la conciencia y la fase de la autonomía. Cada etapa tiene sus propias preocupaciones, su estilo personal y su manera de pensar y resolver los problemas.

### **2.2.3. Teoría constitucional.**

En ella hay que citar a aquellos autores que como Sheldon (1942) defienden que la estructura corporal influye directamente en la conducta. De esta forma concluye que existen tres tipos de personalidad: endomorfia, mesomorfia y ectomorfia. La personalidad endomorfia corresponde con la tendencia ser una persona gruesa que a su vez presenta un temperamento viscerotónico caracterizado por ser simpáticos, extrovertidos y abiertos. Por su parte al tipo de personalidad mesomórfica le corresponde un temperamento somatotípico, típico de las personas con un cuerpo musculoso y que responde a una forma de actuar valiente, arriesgada, etc. Finalmente la personalidad ectomórfica que presentan las personas con una constitución tendente a la delgadez, muestran una personalidad cerebrotónica, siendo éstas introvertidas, sensibles y sin miedo a la soledad. A la vista de esta descripción, se pueden hacer otros tipos de extrapolaciones que amplíen su aplicabilidad “podemos buscar correlatos sociales, clínicos y de personalidad”. (Geiwitz, 1977, p. 71)

### **2.2.4. Teoría fenomenológica o humanista.**

Se encuentran aquí aquellos autores que se sienten vinculados a un pensamiento filosófico pero que utilizan un método empírico. En esta perspectiva se concentran dos ideas importantes, por un lado la importancia de la esencia del ser, de encontrar el camino adecuado, y por otro lo que el ser humano decida hacer con ese camino, es decir, la autodeterminación. Es necesario citar a Rogers (1979) y Maslow (1991) fundamentalmente. Stern (1967) Allport (1977) y Maslow son los mayores representantes.

#### 2.2.4.1. Rogers.

Según Geiwitz (1977, p.127) “Tal vez en la teoría de Rogers el constructo más importante es el del yo”, y muy unido a este término se encuentran otros como “estructura del yo, autorrealización, autoconservación, automejoramiento, experimentación, campo fenomenológico y congruencia” (Bischof, 1977, p. 380). Del análisis de estos elementos surge la “terapia centrada en el cliente” (1972) que más tarde renombraría como la “terapia centrada en la persona”. En ella hace especial hincapié en la relación empática que se produce, no solo entre el terapeuta y la persona sujeto de la terapia, sino considerando todo el universo de interrelaciones. Dado que no es campo de estudio de este trabajo, se abordará su teoría desde una perspectiva más próxima a esta investigación. Desde este punto de vista, alcanza especial interés la idea que tiene de la persona desde la perspectiva de salud psíquica, de tal forma que considera que esta persona debe tener una serie de características que son imprescindibles:

- Apertura a la experiencia, entendiéndolo que supone la aceptación de la realidad incluyendo las percepciones del mundo real en el que vive la persona.
- Vivencia existencial, es decir, todo lo que supone vivir en el aquí y en el ahora.
- Confianza orgánica, que supone que el ser humano se deja guiar y por lo tanto actúa de acuerdo a lo que piensa que está bien.
- Libertad, experiencias que significa que la persona se siente libre cuando se le brindan las oportunidades.
- Creatividad, que indica que si el ser humano se siente libre y responsable, actuará de este modo y participará así del mundo.

Su teoría “esboza las condiciones que él considera más favorables para que la persona sea más consciente de su verdadero *self interno*, reconozca tal malestar y cambie para negociar con la desavenencia”. (Simanowitz & Pearce, 2006, p. 49)

Posiblemente la teoría sobre la personalidad ofrecida por Rogers no aporta ningún constructo novedoso y ello explica que no haya sido manejado con anterioridad, pero sí subyace el concepto de conducta “que es la tendencia del organismo que tiene como meta la de satisfacer las necesidades experimentadas en orden a conseguir la actualización tal y como es percibida en la realidad.” (Geiwitz, 1977, p. 129)

#### **2.2.4.2 Stern.**

William Stern (1967) basa su modelo “en la observación de la interacción padres-hijos y en su trabajo como psicoanalista adulto.” (Simanowitz & Pearce 2006, p. 25) Describe una serie de “competencias de afinidad” que están presentes a los tres años de la vida del niño. A partir de aquí, estas competencias se van desarrollando a lo largo de la vida, no siendo fases que vayan a ir superándose. Es conocido, entre otros estudios, por ser el creador del cociente intelectual al defender que la capacidad mental no es la misma en un niño que en una persona adulta, por lo tanto con estas afirmaciones inicia el estudio de la psicología diferencial. Asegura también en sus obras que, la persona es una unidad que encierra una multiplicidad. Esta idea vendría a explicar su concepto metafísico.

#### **2.2.4.3. Allport.**

Por su parte Allport, defiende que “la personalidad constituye la unidad fundamental y concreta de la vida mental que tiene formas categóricamente singulares e individuales.”(Allport, 1977, p.7) Su teoría se caracteriza por “el énfasis que pone en la comprensión del individuo, y la identificación del estudio de la personalidad con el estudio de las diferencias individuales.” (Geiwitz, 1977, p. 35)

Allport también sostuvo que

una adecuada teoría de la personalidad debe atender a las siguientes características: considerar que la personalidad se halla "integumentada", es decir, centralizada en el organismo; considerar que el organismo está lleno, no vacío; considerar que el motivo normalmente es un hecho de estructura y función actuales, no simplemente una consecuencia de fuerzas anteriores; emplear unidades de análisis capaces de hacer síntesis vivas; admitir convenientemente el fenómeno de la autoconciencia, pero no confiar exclusivamente en él. (Allport, 1977, p. 31)

Al mismo tiempo aseguró que la personalidad tiene tres características importantes: locus, unicidad y congruencia interna, pero lo que sin duda más sobresalió en sus estudios fueron los rasgos, entendiéndolos como "unidad de estudio de la personalidad" (Bischof, 1977, p. 399). Años más tarde su concepto cambió en cierto modo, definiéndolos como "disposición generalizada que sirve para comparar con utilidad a las personas". (Bischof, 1977, p. 342) Aún afirmando que los rasgos son poco numerosos, señaló rasgos cardinales, es decir aquellos que son capaces de unirse a otros, centrales, que representarían las tendencias frecuentes de las personas y secundarios, los que se unen a otros, los que están aislados, etc.

En la descripción de su teoría se observa que las personas no tienen el mismo número de rasgos como tampoco los tienen las personas de diferentes edades, dado que los adultos tienen más rasgos por haber aprendido más cosas. Al manifestar estas conclusiones afirma que los rasgos pueden ser considerados como el estilo de vida de una persona, que lógicamente la diferencia de otra. Allport distinguía entre rasgos y tipos. "Un hombre puede poseer un rasgo pero no un tipo. Los tipos son construcciones hipotéticas del observador, y el individuo puede ser enmarcado en estos pero perder así su identidad distintiva" (Cueli et al. 1990, p. 220) El rasgo por su parte, "es un constructo teórico que sirve para explicar las

igualdades y las diferencias en el comportamiento de los sujetos” (Miralles, 2001, p. 116)  
Sería como la base de la estructura de la personalidad.

Según Bermúdez (1999) y Allport (1937) se distinguen dos componentes fundamentales de la conducta, por una parte el adaptativo, que sería qué hace la persona y por otra el expresivo que indicaría cómo lo hace. En este sentido el rasgo abarcaría ambas partes, es decir la parte adaptativa, pero también la expresiva que permitiría propiciar conductas repetitivas. Pero en realidad estas conductas están organizadas de una forma diferente que explica que las personalidades de los individuos sean diferentes. La estructura señalada responde a los siguientes criterios: “de respuestas condicionadas; de hábitos; de rasgos; yo o propium y de personalidad.” (Miralles, 2001, p. 117)

Sin embargo Allport (1977) piensa que no todas las teorías dinámicas de la personalidad son adecuadas, ya que para él la mayoría prestan poca atención al conjunto y actualización de los motivos personales, consideraciones para él de gran importancia.

#### **2.2.4.5.Maslow.**

A Maslow (1991) se le conoce como el precursor de la psicología humanista, que desarrolló para oponerse a las teorías de Freud y del conductismo. Estaba en el convencimiento de que cuando se estudian solo casos, en cierto modo enfermos, las conclusiones a las que se pueden llegar, en ningún caso pueden ser generalizables a la población. Piensa que el hombre por naturaleza es bueno y que solo el ambiente puede llegar a condicionar, de una manera negativa, su conducta. Su aportación más importante está relacionada con la teoría de la motivación. En este sentido Maslow describió, a través de una pirámide, una serie de necesidades que consideraba debían ir satisfaciéndose para conseguir la autosatisfacción. “En toda personalidad autorrealizante existe una jerarquía de necesidades.

Son grados de salud psicológica, en que ha de lograrse con éxito el primer grado, para poder pasar al segundo.” (Bischof. L. 1977, p. 590)



Figura 4. Pirámide de Maslow: Jerarquía de necesidades.

Como se puede observar, en la pirámide existen distintas necesidades:

Necesidades fisiológicas: son las primeras que hay que satisfacer y sin las cuales la vida no puede darse.

Necesidades de seguridad: relacionadas con el deseo de verse libre de inseguridades y del miedo. Serían también necesidades de orden, de estabilidad y de protección.

Necesidades de pertenencia: Estas necesidades inician las de orden superior. En ellas se verían reflejadas las necesidades que la persona tiene de formar parte de un grupo, de relación, etc. En general lo relacionado con la compañía, la relación afectiva y su participación social.

Necesidades de reconocimiento: estarían relacionadas con la estima, que Maslow diferencia entre alta y baja. La primera tendría en cuenta a la propia persona y la baja iría dirigida fundamentalmente al respeto a los demás. “Aquí el hombre desea saberse digno de

algo, capaz de dominar algo del ambiente propio, saberse competente, libre y que se le reconozca algún tipo de labor o esfuerzo.” (Bischof, 1977, pp.590-591)

Necesidad de autorrealización o de actualización del yo: este tipo de necesidades son bastante diferentes a las anteriores. El ser humano a estas alturas, que ya ha satisfecho las anteriores necesidades, no tendrá en lo sucesivo esas mismas, sin embargo las de autorrealización son insaciables pues constituyen una manera de perfeccionamiento, un ideal al que toda persona desearía llegar.

Maslow describió a través de 15 características lo que consideró rasgos sobresalientes de las personas actualizadoras del yo: realismo, aceptación de sí mismos y del entorno, espontaneidad, centrados en los problemas, no en el yo, independencia, autónomos, reconocimiento de lo cotidiano como novedad, con humanidad, aceptación de los demás tal y como son, relaciones de sinceridad y no de superficialidad, democráticos, éticos y morales, interesados y entusiasmados con todo, incluso con las cosas ordinarias, creativos y abierto a experiencias nuevas.

Una de las mayores críticas que se ha hecho a Maslow es la generalización que establece a partir de unos cuantos casos estudiados. Actualmente habría que añadir otra serie de necesidades que no están contempladas en esta pirámide, como es todo lo relacionado con el mundo virtual. Es una realidad que los jóvenes y los no tan jóvenes, utilizan para muchas facetas de la vida la tecnología, y es un hecho, que hoy en día la vida no se entiende sin hacer alusión a lo virtual que también ayuda a lo motivacional. (De Miguel, 2011).

### **2.2.5. Teoría cognitiva.**

Defienden los autores de esta teoría que impera más en la persona la representación del medio ambiente físico que el propio medio. Entre ellos se encuentran Lewin (1935), y Snygg & Combs (1949).

#### **2.2.5.1. Lewin.**

Lewin, es reconocido por su trabajo y obras como el padre de la psicología social. Dedicó su investigación a la influencia de la motivación, la personalidad y la psicología social. Una gran contribución a las teorías de la personalidad fue la introducción del concepto de espacio vital, con el fin de poder explicar la conducta de la persona en un momento determinado, es decir todo aquello que pueda afectar a la persona esté o no en su espacio físico. Es tal la importancia que concede a este término, que asegura que “La conducta comienza en el espacio vital cuando una *necesidad* es activada en una persona.” (Geiwitz, 1977, p. 137) Con estos argumentos construyó “la teoría de campo” que viene a explicarnos de una manera clara, que la persona actúa en función de las percepciones que tiene de uno mismo y del ambiente psicológico en el que se sitúa. Sintetizó su idea con la fórmula  $C = f(p, a)$  donde C es el comportamiento que está en función (f) de la personalidad (p) y del ambiente (a).

#### **2.2.5.2. Combs y Snygg.**

En 1959, formularon, como los autores anteriores su teoría de la personalidad. Su fundamento está en lo que han denominado “el campo fenoménico”, entendiendo por ello tanto las percepciones de los objetos que están alrededor, como las imágenes, los pensamientos, las fantasías, las ideas, etc. que hace que la persona tenga su *self* (su yo). Una persona actuará siempre en función de perseverar este campo fenoménico, lo cual permitirá predecir cuál será su comportamiento, al mismo tiempo que indicará cuál o cuáles son sus



motivaciones en sus actos. En esta misma línea, situaron el autoconcepto como un constructo principal en el desarrollo de su teoría de la personalidad y fundamentalmente en el ámbito educativo.

#### **2.2.6. Teoría de autorregulación cognitiva.**

En ella se otorga un papel muy importante a los procesos cognitivos como fundamento de la personalidad. Sus representantes son Mischel (1979), Emmons (2008), Carver y Séllder (1997).

##### **2.2.6.1. Mischel.**

Desde sus primeros momentos (1968) se manifestó a favor de los planteamientos situacionistas, que venían a poner de manifiesto la teoría de que la conducta humana es aprendida y que los factores ambientales van a ser los responsables del comportamiento humano. Tanto es así que “hace hincapié en que las personas participan de forma activa en la organización cognoscitiva de las interacciones con el ambiente.” (Gerrig & Zimbardo, 2005, p. 454). Por lo tanto está en contra de la teoría de los rasgos por su carácter estático y poco descriptivo. Abogó así por la teoría cognitiva del aprendizaje social. De estos planteamientos se sugieren una serie de conclusiones:

- La especificidad situacional, es decir “que la conducta de cada individuo se puede considerar como muy variable y relativamente específica de cada situación.” (López-Ibor, Ortiz, y López-Ibor, 1999, p.182)
- Los patrones de respuesta que puedan darse, están íntimamente relacionados con los estímulos de la situación y son los causantes específicos de ese comportamiento.
- Las personas tienen un poder autorregulador que hace que cambien de una conducta a otra de forma adaptativa.

A modo de conclusión se incluye la siguiente tabla en la que se pueden ver las relaciones entre las variables cognoscitivas y afectivas de la personalidad según Mischel.

Tabla 4

*Variables afectivas y cognoscitivas de la personalidad*

Variable	Definición	Ejemplo
Codificación	La forma en que usted recategoriza la información acerca de usted mismo, de otras personas, de los eventos y de las situaciones	Tan pronto como Bob conoce a alguien, trata de indagar cuan rico es
Expectativas y creencias	Sus creencias acerca del mundo social y posibles resultados de actos en situaciones particulares. Sus creencias referentes a su capacidad para lograr resultados	Grez invita a algunos amigos al cine, pero nunca espera que le digan “sí”
Afectos	Sus sentimientos y emociones, incluyendo las respuestas fisiológicas	Cindy se sonroja con gran facilidad
Metas y valores	Los resultados y estados afectivos que usted valora y no valora; sus metas y proyectos de vida	Peter desea convertirse en presidente de su clase en la Universidad
Competencias y planes autorreguladores	Las conductas que usted puede lograr y los planes para generar resultados cognoscitivos y conductuales	Jan sabe hablar inglés, francés, ruso y japonés y espera trabajar para la ONU

*Nota.* Gerrig & Zimbardo, 2005, p. 454

### **2.2.6.2. Carver & Seller.**

Prestan especial atención al concepto de metas (1997). Sostienen que los procesos autorreguladores “facilitan el procesamiento de la información para lograr metas relevantes, tanto por su relación con la cognición como porque impulsan la continuación de comportamientos asociados a tales efectos positivos.” (Hugo, 2008, p. 85)

### **2.2.3.3. Emmons.**

Es uno de los autores que concedió mucha importancia a la idea de metas. Este modelo (2008) asegura que todo puede convertirse en meta cuando está asociado a factores emocionales. De este modo apuesta por un modelo de aspiraciones personales y “sostiene que subyace un patrón que es coherente con lo que un individuo pretende conseguir. Las aspiraciones responden tanto a lo que un individuo pretende conseguir como aquello que desea evitar.” (Agüero, 2007, p. 32) Las aspiraciones personales tienen tanta influencia que en función de ellas así serán las acciones, es decir, que si las aspiraciones son positivas, la acción se llevará a cabo, mientras que si por el contrario es negativa, la acción no se desarrollará. Son los afanes que se quieren conseguir o los afanes que se desean evitar. Otra de las particularidades de este modelo es que las aspiraciones son susceptibles de cambio a través del tiempo y de las situaciones, dado que, “una forma en que la personalidad influye en las situaciones es que las personas eligen de manera diferente, dependiendo de sus personalidades.” (Cloninger, 2003, p. 366)

### **2.2.7. Teorías conductistas/ aprendizaje.**

Estas teorías resaltan la importancia del cambio más que la coherencia de la conducta, es decir, centran sus análisis en los cambios que experimenta la conducta humana

como resultado de la experiencia. Es necesario citar a Dollard & Miller (1950), Rotter (1966), Skinner (1974), Bandura (1974) y Rachlin (1992)

### **2.2.7.1. Dollard & Miller.**

Se inspiraron en las teorías del psicoanálisis pero añadieron, a la descripción de las conductas, el aprendizaje social. El propio Dollard afirmó “puede predecirse mucho sin saber nada acerca del individuo, simplemente a partir del conocimiento de la cultura en la que nació. Las variables sociológicas como la clase social, influyen en las experiencias de aprendizaje particulares de una persona (1949, p. 19).

Cloninger (2003) resume la teoría de Dollard & Miller, explicando que tomaron los conceptos clásicos del condicionamiento y sustentaron su teoría en la aproximación del aprendizaje social a la personalidad, entendiendo que “para aprender, se debe desear algo, advertir algo, hacer algo y obtener algo.”(p. 317) Estos conceptos de la teoría del aprendizaje corresponden a: impulso (desear algo.), señal (advertir algo), respuesta (hacer algo) y recompensa (obtener algo). “Es también un ejemplo de integración entre teoría de la personalidad y teoría del aprendizaje.” (Geiwitz, 1977, p. 97).

Más concretamente, el impulso fue definido por Miller & Dollard como un estímulo fuerte que impele a la acción. Estos estímulos no tienen por qué ser externos a la persona, sino que pueden ser físicos e incluso pueden ser provenientes de procesos del pensamiento.

Las señales son estímulos discriminativos que guían la respuesta del organismo.

Las respuestas son aspectos de la conducta de una persona que pueden ser objeto de cambio a través del aprendizaje y que incluyen, no solamente aquellas respuestas que son

observables, sino también aquellas que no lo son, como puede ser un proceso de pensamiento. Asimismo existen diferentes respuestas que pueden darse ante una misma situación. Siempre existirán aquellas respuestas que con mayor probabilidad se van a dar. “Mientras más semejante al original sea el nuevo estímulo, mayor será el grado de generalización.” (Cueli et al. 1990, p.270). Esto es lo que constituye la jerarquía de respuestas.

Las recompensas son las situaciones que fortalecen las relaciones entre una respuesta y una señal, aunque la persona puede o no ser consciente de la recompensa. En este sentido aluden a la importancia que tiene en el aprendizaje social el papel de la imitación.

#### **2.2.7.2. Rotter.**

Presentó su teoría de la personalidad (1966) haciendo especial hincapié en la direccionalidad de la conducta, con especial énfasis en las expectativas de éxito o fracaso de la persona en una situación concreta. Es lo que denominó Locus de Control, eje central de su teoría, entendiendo por ello el grado en el que las personas creen tener el control de los eventos y sus vidas. Este Locus de Control puede ser interno, en cuyo caso indicaría el grado de independencia personal y por lo tanto de control del logro, o puede ser externo, indicando todo lo contrario. Además aborda otros aspectos importantes en su teoría que también están ligados al concepto de Locus de Control:

- El potencial de conducta, es decir, la probabilidad de que una conducta sea reiterativa
- El potencial de respuesta, que sería el valor subjetivo que la persona da los comportamientos que muestra
- El potencial de necesidad, que mostraría la intensidad con la que una persona intenta conseguir un objetivo concreto

- Tendencias direccionales que implican la necesidad de búsqueda de reforzamientos potentes tales como liderazgo, independencia, etc.

### **2.2.7.3. Skinner.**

Desarrolló con sus trabajos el conductismo (1974) que tan amplias repercusiones ha tenido en el ámbito de la psicología. Basó sus teorías en el análisis observacional de la conducta. Dividió el proceso en respuestas operantes y estímulos reforzadores de la conducta lo que condujo a las técnicas de modificación de conducta en el aula.

Dentro de sus trabajos llevó también a cabo una crítica a lo que supone el concepto de rasgo ya que señala que lejos de indicar las acciones, los rasgos únicamente las describen. De este modo, “el valor de los rasgos vendría determinado por su condición de meras dimensiones descriptivas gracias a las cuales podemos ordenar las conductas de una persona a través del tiempo” (Miralles, 2001, p. 124)

Otra de las características más destacables de Skinner se centró en la predicción a partir de los rasgos, frente a la predicción del análisis funcional, ya que señalaba que cuando una conducta aparece en una situación concreta es bastante fácil que pueda volver a surgir en otra situación parecida. Pero también añadía que es más fácil predecir una conducta que un rasgo ya que solamente habría que tener en cuenta la estimulación externa, la historia de refuerzos y los refuerzos actuales que tiene el individuo.

### **2.2.7.4. Bandura.**

Comenzó sus investigaciones (1974) a raíz de los estudios sobre la agresividad en adolescentes y formuló su teoría de la personalidad en base a la interacción del ambiente, el comportamiento y los procesos psicológicos de la persona. A partir de aquí empieza a

sustentar la teoría del aprendizaje observacional o modelado. En ocasiones no hace falta hacer una acción para aprenderla ya que basta con observarla a través de diferentes métodos, incluyendo la visualización, la audición o la lectura. Esto constituiría el aprendizaje. Consideró que para que este aprendizaje de deben existir una serie de variables:

- Atención, necesaria para el aprendizaje.
- Retención, es decir, se debe ser capaz de retener aquello a lo que se ha prestado atención.
- Reproducción. Es necesario ser capaces de traducir las imágenes al comportamiento actual.
- Motivación, imprescindible para imitar. Pero la imitación estará condicionada por los refuerzos pasados, los refuerzos prometidos o el refuerzo vicario. También es importante considerar el castigo pasado, el prometido o el castigo vicario.
- Auto-regulación, que sería como el control del propio comportamiento, sirviéndose de la auto-observación (autoestima), juicio y auto-respuesta.

De este modelo se desprende la opinión que tenga una persona sobre su eficacia personal, no haciendo hincapié en los recursos con los que cuente, sino en la manera en que los utilice. Se distinguen por tanto dos conceptos de expectativas de eficacia: la personal y los resultados, de tal forma que estas expectativas se ven alimentadas por las informaciones que aportan los éxitos y los fracasos, el análisis de otros modelos, la creencia que tenga la persona en alcanzar una meta, etc. De aquí no solo surgirá la manera de poder estudiar la personalidad bajo diferentes parámetros, sino la forma en que puede trabajarse la autoestima.

#### **2.2.7.5. Rachlin.**

Presenta el conductismo que él denomina teleológico (1992) en el que se incluye un análisis de la conducta pasada, presente y futura. En sus escritos realiza la fusión entre el autocontrol, las matemáticas, la experimentación y la filosofía. Este autocontrol termina manifestándose en un patrón conductual. La causa de una conducta en particular es el patrón conductual del cual hace parte, cuya finalidad última está en el ambiente (reforzamiento).

Dentro de este concepto de autocontrol, Rachlin lo completa con la idea de ambivalencia que puede ser simple o compleja. En el primer caso la persona pasa de una elección a otra en breves periodos de tiempo, mientras que en el caso de la ambivalencia compleja, el individuo se encuentra siempre entre dos elecciones que son opuestas.

#### **2.2.8. Teoría biológica.**

En ella se defiende que la personalidad tiene una base genética, que las disposiciones de cada persona son heredadas. Se trata en definitiva, de conjugar la influencia del sistema nervioso y de las hormonas en el actuar de cada persona. Entre sus representantes cabe nombrar a Buss & Plomin (1984).

##### **2.2.8.1 Buss & Plomin.**

En sus trabajos identificaron tres rasgos principales del temperamento, a los que consideraron como bloques básicos de construcción de la personalidad. Estos son la emocionalidad, la actividad y la sociabilidad. Los temperamentos se combinan para formar patrones de personalidad o los llamados super rasgos, como la introversión y la extraversión.” (Schultz, D. & Schultz, S. 2002, p. 288) En sus investigaciones ponen de manifiesto la heredabilidad de estos tres factores por encima de otras características de la personalidad. Sin embargo a lo largo de los estudios realizados por estos autores, se aprecia cómo reconocen la



influencia y la participación del ambiente en el moldeamiento de la personalidad. Sin duda sus investigaciones están aportando grandes avances al estudio de la personalidad.

### **2.2.9. Modelo integrador.**

Con este modelo se quiere conseguir conocer la estructura de la personalidad pero también sus cambios y sus dinámicas, y todo ello a la luz de las teorías existentes que tratan de explicar la personalidad. El máximo representante de este modelo es Theodore Millon.

#### **2.2.9.1. Millon.**

Theodore Millon a partir de su obra relevante de 1969 y con la redefinición de su modelo en 1990, realizó aportes a las teorías de la personalidad.

En un primer momento su teoría fue considerada como Teoría Biopsicosocial. Esto responde a que Millon se apoyó en teorías previas para construir su modelo, sin embargo, como afirma Aparicio (2001, p 12)

estas teorías son incongruentes con la naturaleza intrínseca de la personalidad, puesto que ésta implica una conjunción de variables a través de las que se conforma una matriz de la persona, lo que no tienen en cuenta estas teorías, puesto que abordan únicamente una parcela de la compleja matriz psicológica que constituye la personalidad.

Millon (2004) partió de la base de que todas las especies buscan los mismos principios básicos: alimentarse, sobrevivir a otras especies y reproducirse para transmitir su herencia; pero es evidente que cada especie tiene su medio y que estos principios tiende a satisfacerlos de manera diferente. En este sentido, para Millon, “la personalidad podría ser concebida como el estilo más o menos distintivo de funcionamiento adaptativo que un

miembro de una especie presenta para relacionarse con su gama típica de ambiente” (Dresch, 2006, pp. 25-26).

Esta teoría de la personalidad se ha presentado a lo largo del tiempo en función de dos modelos: el *Modelo de aprendizaje biosocial* que combina los factores biológicos con las experiencias de aprendizaje, dando lugar a una manera de relacionarse las personas que, afectadas por el ambiente, hacen que se perpetúen a lo largo de la vida de una persona y el *Modelo evolutivo*, que apareció en la reformulación de su modelo en 1990. En este modelo se explican cuatro dimensiones que serían como fases evolutivas y secuenciadas a lo largo de la vida de una persona: existencia, adaptación, replicación y abstracción.

#### **2.2.10. Teorías basadas en el análisis factorial.**

En este apartado se analizan aquellos autores que han descrito al individuo mediante dimensiones que han inferido del análisis factorial. Se basan en la idea de que las personas tienen unas cualidades (disposiciones) relativamente estables que se presentan en diferentes situaciones. Aunque estas disposiciones se presenten de manera distinta, en el fondo están fuertemente arraigadas en la persona. Cabe citar a Cattell (1970), Eysenck (1976), Guilford, (1953)

Se sabe que las personas tienen una serie de características que hacen que se sea de una manera diferente a los demás bastando solamente la mera observación para descubrir y anticipar de qué manera va posteriormente a actuar. Se agrupa por tanto a las personas según una serie de rasgos y/o tipos con el fin de poder establecer unas categorías. La idea de establecer estas categorías viene ya desde muy antiguo, donde se establecían una serie de

categorías como las anunciadas por Jung (1921) en función de las cuales se caracterizaba su personalidad.

Esta corriente de las tipologías cayó en desuso y por lo tanto también los tipos. Si bien es cierto que Jung lo utilizó por conveniencia a modo de etiquetas. Sólo un teórico de la personalidad manejó el término de tipos. Se trata de Eysenck (1947) pero lo usó en otro sentido, para denotar un rasgo de orden superior y no para denotar discontinuidad.

En contraste con los tipos aparecen los rasgos. Estos suponen que las personas difieren en variables o dimensiones continuas y se podrían definir como “la tendencia de un individuo a comportarse de una forma consistente en muchas situaciones distintas” (Brody & Ehrlichman, 2000, p. 29). Según Millon y Davis. (1998), los rasgos poseen una naturaleza biológica y social y su importancia radica en que a partir de ellos se puede hablar de estilos de personalidad. Se considera que una persona tiene una u otra personalidad por la cantidad de rasgos que la definen. Es por lo tanto una forma de valorar la personalidad de manera cuantitativa.

Según Allport (1937), un rasgo es una tendencia dinámica de conducta que resulta de la integración de numerosos hábitos específicos de ajuste que expresan un modo característico de reacción de los individuos a los estímulos del medio ambiente. El rasgo es la unidad de la personalidad y tiene diversas jerarquías y niveles. La personalidad se refiere a la organización de los rasgos temperamentales.

Existe una atribución diferente del rasgo, a la que hacen referencia diferentes autores (Cogliser, Gardner, Gavin & Broberg, 2012; Molero, Recio & Cuadrado, 2010) entendiendo que el rasgo viene definido por cinco factores: influencia idealizada-atribución, influencia

idealizada-conducta, motivación inspiracional, estimulación intelectual y consideración individualizada, entendiendo el término factor como una variable cuyos valores tienen una distribución continua.

Se podría plantear aquí un problema, ya que cuando se habla de rasgos de personalidad como características, éstas pueden ser múltiples y pueden llevar a que la persona, que realiza el análisis, pierda el hilo conductor de la misma. En general, detrás de varias características más o menos parecidas, existe siempre un rasgo común a todas ellas. Hay que pensar en los rasgos como disposiciones, como tendencias. Esto es lo que ha dado pie a utilizar el análisis factorial como una herramienta de trabajo, pues trata de descubrir conjuntos de dimensiones relacionadas entre sí examinando sus correlaciones. Todo ello se ampara en la covarianza entre variables y aunque el proceso del análisis factorial es complejo, no lo es su lógica.

En el análisis factorial entra en juego una serie de conceptos que conviene aclarar para poder seguir razonadamente su estructura. Se entiende pues por factor, “lo que las medidas interrelacionadas tienen en común, es decir lo responsable de la correlación entre ellas” (Brody, & Ehrlichman, 2000, p. 59) Cada medida tiene un peso para cada factor y este peso es el que permite determinar el significado del factor. A su vez es necesario determinar cuales son los marcadores de cada factor, es decir las dimensiones que influyen en el factor, para conocer lo que tienen en común las variables que configuran dicho factor.

El resultado final del análisis factorial es el conjunto de una serie de factores, es decir una serie de medidas interrelacionadas dispuestas en una tabla en la que aparecen las dimensiones y un conjunto de factores. Según Brody & Ehrlichman, (2000, p. 59) con el análisis factorial,

Se muestran los pesos de cada dimensión en cada factor. Algunas de las dimensiones pueden ser moderadamente altas en más de un factor, lo que indica que la dimensión no es una medida pura del factor sino que está relacionada con dos grupos o factores distintos. Dicha medida se denomina saturación.

Se entiende por saturación las correlaciones entre las observaciones que se realizan de las conductas de los individuos y los factores a los que dieron lugar. Sin duda la parte más complicada de este proceso es la que consiste en poner nombres a los factores, pues estos deben ser fieles a lo que representan.

Al emplear el análisis factorial en la psicología de la personalidad, lo que se está haciendo es, por una parte identificar y reducir a unos cuantos rasgos aquellas manifestaciones del comportamiento de la persona, determinar cuáles de esos rasgos están más presentes y cuáles menos y, por último, ayudar a decidir o a elaborar instrumentos de evaluación para analizar un rasgo en concreto. Es cierto que el análisis factorial va a ofrecer información sólo de los datos que se examinan, con lo cual muchas otras parcelas de la personalidad quedan sin estudiar, siendo conscientes de que éstas pueden ser igual de importantes que aquellas que sí han sido valoradas. Conviene pues determinar qué datos son los que interesa analizar bajo esta óptica. Como es de suponer las respuestas han sido variadas en función de la persona que realiza el análisis.

#### **2.2.10.1 Cattell.**

Uno de los pioneros en responder a la pregunta y por lo tanto en utilizar el análisis factorial fue Raymond B. Cattell (1973), quien aportó grandes avances en el estudio de la psicología de los rasgos.

Según Bischof, (1977, p. 495) Cattell afirmó que “la meta de la psicología y de la teoría de la personalidad es formular leyes que permitan predecir la conducta en muchas condiciones”

Según Cattell las reacciones de conducta están en función de los estímulos que existan y de la estructura de la personalidad, elementos ambos que son necesarios tener en cuenta cuando se va a definir la personalidad. Fisseni (1987, p. 207) afirmó que Cattell la definía como “el conjunto de los determinantes de conducta supersituativos en la persona” o como señaló Pervin, (1979, p. 315) también como “eso que nos permite predecir lo que hará una persona en una situación determinada”. Es necesario tener presente que estas manifestaciones se dan en un momento concreto y en una situación determinada. “Hay que pensar en los rasgos como disposiciones, es decir, como tendencias latentes para comportarse de una manera concreta que sólo se manifiestan en las situaciones apropiadas.” (Brody & Ehrlichman, 2000, p. 30)

Para describir la personalidad se necesita contar con varios elementos. Por una parte con aquellos que son estables y que generalmente no varían de una situación a otra, a los que denominó rasgos, que son aquellos que mueven la conducta, y por otra a aquellos que sí varían: estados, roles, disposiciones de ánimo. Pervin (1979), aclara que

Los rasgos pueden ser comunes a todas las personas, otros exclusivos de un individuo; unos pueden estar determinados por la herencia, otros por el ambiente; unos están relacionados con motivos (rasgos dinámicos) y otros con la capacidad y el temperamento”. (p.324)

De ello se puede deducir que “un rasgo en Cattell equivale a un factor o dimensión” (Miralles, 2001, p. 136), de esta manera los factores son elementos descriptivos que sugieren

hipótesis que al cumplir ciertas condiciones podrían ser elementos causales de la conducta observable. (Cattell & Kline, 1982). Al mismo tiempo se puede observar que un rasgo, “no es algo que exista en la persona, sino es un concepto y una medida derivados de sus relaciones con su ambiente, aunque se le adjudica al sujeto.” (Bischof, 1977, p. 336)

Cuando Cattell se refirió a los rasgos y a sus agrupaciones, en realidad estaba jugando con el lenguaje y estaba sirviéndose de él. Utilizó el criterio léxico por el que se supone que la importancia de un rasgo se hace palpable en la cantidad de palabras que lo describen, por lo que una cualidad de personalidad que es descrita por muchas palabras, es quizá más importante que una descrita por menos palabras. Para llegar a esta conclusión, basándose en los trabajos de Allport y Odbert (1936), que habían buscado en los diccionarios todas las palabras que pudieran describir a las personas y habían localizado 18.000, eliminó aquellas que no eran discriminativas de una conducta, sino más bien una descripción de una actividad y “obtuvo una lista mucho más manejable de 171 palabras que consideró relativamente exhaustiva. A estos términos los llamó *rasgos-elementos*.” (Geiwitz, 1977, pp. 74-75) Teniendo como base estos 171 rasgos-elementos Cattell hizo que unas cuantas personas calificaran a otras tantas. De este estudio consiguió 40 rasgos que consideró que eran superficiales y así los denominó. Pero en realidad esto no era lo que él buscaba. Le interesaban los rasgos originales y los obtuvo a través del análisis factorial

Es también esperable que el lenguaje realice ciertos condicionamientos, pues cuando se atribuyen palabras a una serie de características que intentan describir la personalidad, éstas sin querer y por lo usual de los términos, llevan a adoptar de antemano una postura ante tales palabras y terminan condicionándonos. Para evitar este problema Cattell inventó una serie de palabras a la hora de nombrar los rasgos (alaxia, praxernia, threctia, parmia), pero

dado que, si bien las connotaciones desaparecían, las palabras inventadas carecían de sentido psicológico, por lo que las abandonó y no llegó a utilizarlas en sus estudios.

Cattell clasificó los factores de la siguiente manera:

- *rasgos fuente o profundos*, sí se identifican como factores y tienen su origen en las características de la personalidad que van implícitas en diversos rasgos fundamentales y que corresponden con los datos más estables de una persona. Cattell anunció que para descubrir estos datos hay tres fuentes posibles: los del registro de la propia vida (datos L); los obtenidos a través de cuestionarios en los que el individuo dice cómo es (datos Q) y por último los obtenidos a través de pruebas objetivas en las que el sujeto no es consciente de que está contestando cómo es, (datos T). Para obtener todos estos datos, es necesario recurrir al análisis factorial.
- *Rasgos superficiales*, son los comportamientos de la persona que son observables pero que no forman ningún factor común aunque sí correlacionan entre sí. Son los que cambian, que son expresivos de conducta y no tienen una raíz causal común

Estos dos tipos de rasgos son los más importantes dentro de las categorías que estableció, no obstante, existen además otras posibles clasificaciones

#### a) En función del rango de aplicación

*Rasgos comunes*. Como su propio nombre indica, se recogen aquí las características que por lo general poseen todas las personas y también aquellas que son propias de un individuo. Ejemplos de rasgos generales son inteligencia, sociabilidad, introversión,...que se encuentran en forma sensiblemente igual en todos, aunque con diferente intensidad. (Cattell, 1973).



*Rasgos específicos.* Ejemplos de rasgos propios de un individuo podrían ser talentos o rasgos dinámicos, como por ejemplo la capacidad de encontrar el acceso a la cima del monte X (donde cada persona procede de modo diferente) (Cattell, 1973)

b) En función de su origen

*Constitucionales*, que son determinados biológicamente, casi todos

*Ambientales*, adquiridos por la experiencia

c) En función de su contenido o naturaleza

*De capacidad o aptitudinales*, indican que cuando una persona tiene claro el objetivo, ésta domina la situación.

*Comportamentales o temperamentales*, indican de qué modo una persona hace las cosas, por ejemplo rapidez, energía, etc.

*Dinámicos o motivaciones*, aquellos que se refieren al interés y la motivación por hacer algo. Estos a su vez se pueden dividir en tres componentes: *ergs*, sentimientos y actitudes.

- Un *erg* puede entenderse como una fuerza. Se emplea para designar modos de conducta que hasta ahora se llamaban instintos o pulsiones y constituyen una fuente energética para la conducta (Cattell, 1973). Ejemplos de *ergs* existen varios, así se pueden citar la sexualidad, el miedo, la sociabilidad, la autoafirmación, etc.
- El *sentimiento* es un rasgo determinado por el ambiente y se refiere a lo que puede ser aprendido en el contexto social como por ejemplo una carrera, un deporte, un juego, etc. Se desarrolla en la primera infancia y poco a poco se va estabilizando con el paso del tiempo. Cumple la tarea de controlar los impulsos de los *ergs* y de

integrar los sentimientos menos importantes en un sistema global de trabajo (Cattell, 1973).

- Las *actitudes* se refieren a una conducta observable, normalmente se traducen en acción, (me gustaría ir de compras...) pero no siempre, y en este caso muchas veces se transmutan en otras actitudes.

Las actitudes y los intereses contribuyen a través de los sentimientos a alcanzar los *ergs*, siendo lo que muchas veces mueve al ser humano a actuar.

Por lo tanto hay una serie de rasgos de la personalidad que son constitutivos que pueden ser ampliamente modificados situacionalmente por los estados, los roles y las disposiciones de ánimo que son ciertamente pasajeras.

Cattell basado en la idea de hacer un análisis más pormenorizado de la personalidad reunió tres tipos de datos que pueden llevar a obtener conclusiones plausibles. Así pues los tres tipos de datos son los siguientes:

- a) *Datos L*: Estos representan la conducta humana en situaciones cotidianas de la vida. Esta información puede dividirse en dos tipos de datos. Por un lado aquellos provenientes de la observación directa de la conducta del individuo, y por otra aquellos que son revelados por un observador directo.
- b) *Datos Q*: El conjunto de estos datos viene dado por los datos recogidos en cuestionarios a través de las calificaciones propias o de la expresión de los propios sentimientos.

Pueden ofrecer datos poco fiables, pues puede existir un conocimiento poco claro del propio sujeto, o bien puede éste mismo querer ofrecer una imagen de sí mismo que poco tiene que ver con la realidad, distorsionándola. En este tipo de datos se distinguen Q y Q', siendo estos últimos "aquellos en que se aceptan las afirmaciones del sujeto y de su conciencia; nos proporcionan evidencia no conductual, introspectiva" (Cueli et al. 1990, p. 314)

- c) *Datos T*: Se basan en test objetivos en los que previamente se da la respuesta y la persona elige una de ellas, aquella que le parezca más correcta. Las respuestas de los tests objetivos, son la fuente de datos preferida por Cattell, pues pensaba que el sujeto se somete a una situación en miniatura a la que debe responder sin ser consciente de que su respuesta está dando pistas para conocer su estructura de la personalidad.

Aunque todos los tipos de datos pueden ocasionar problemas, si se utilizan diferentes tipos y se tienen en cuenta sus dificultades, unos pueden ayudar a contrarrestar los problemas de los otros. Cattell denominó a tal aproximación multivariada, ya que se permite considerar, de manera simultánea, varias manifestaciones de la personalidad.

Partiendo del análisis factorial, con datos L y datos Q, Cattell identificó un conjunto de 16 rasgos de personalidad que dan lugar a una descripción de la persona. El 16PF (16 Personality Factor Questionnaire) creado en 1946, fue el resultado de este análisis que no constituye simplemente un test, sino que se trata de una verdadera panorámica de la estructura de la personalidad.

Tabla. 5

*Rasgos que componen el 16 PF*

<b>Factor</b>	<b>Puntuaciones bajas</b> (decatipos 1–3)	<b>Puntuaciones bajas</b> (decatipos 8-10)
<b>A</b>	<b>Sizotimia</b> Reservado, alejado, crítico, aislado	<b>Afectotimia</b> Abierto, afectuoso, sereno, participativo
<b>B</b>	<b>Inteligencia baja</b> Lerdo, tonto, lento	<b>Inteligencia alta</b> Listo, brillante
<b>C</b>	<b>Poca fuerza del ego</b> Afectado por sentimientos, poco estable emocionalmente, fácil turbación inestable	<b>Mucha fuerza del ego</b> Emocionalmente estable, maduro, tranquilo, se enfrenta a la realidad
<b>E</b>	<b>Sumisión</b> Sumiso, apacible, manejable, dócil, acomodaticio	<b>Dominancia</b> Dominante, agresivo, independiente, competitivo, obstinado
<b>F</b>	<b>Desurgencia</b> Sobrio, taciturno, serio	<b>Surgencia</b> Descuidado, confiado a buena ventura, entusiasta
<b>G</b>	<b>Poca fuerza del superego</b> Despreocupado, poca socialización (en normas y obligaciones)	<b>Mucha fuerza del superego</b> Escrupuloso, consciente, persistente, moralista, formal
<b>H</b>	<b>Trectia</b> Cohibido, tímido, susceptible	<b>Parmia</b> Emprendedor, no inhibido, atrevido
<b>I</b>	<b>Harria</b> Sensibilidad dura, realista, confiado en sí mismo, no afectado por los sentimientos	<b>Premia</b> Sensibilidad blanda, afectado por los sentimientos, sensible, dependiente, superprotegido
<b>L</b>	<b>Alaxia</b> Sensibilidad dura, realista, confiado e sí mismo, no afectado por los sentimientos	<b>Protensión</b> Suspicaaz, difícil de engañar

<b>Factor</b>	<b>Puntuaciones bajas</b> (decatipos 1-3)	<b>Puntuaciones bajas</b> (decatipos 8-10)
<b>M</b>	<b>Praxernia</b> Práctico, regulado por la realidad	<b>Autia</b> Imaginativo, bohemio, abstraído
<b>N</b>	<b>Sencillez</b> Franco, natural, auténtico, pero difícil de manejar	<b>Astucia</b> Astuto, calculador, mundano, galante, atento a lo social
<b>O</b>	<b>Adecuación imperturbable</b> Apacible, seguro de sí mismo, plácido, tranquilo, satisfecho, sereno	<b>Tendencia a la culpabilidad</b> Aprensivo, con remordimientos, inseguro, preocupado, inquieto
<b>Q1</b>	<b>Conservadurismo</b> Conservador, de ideas tradicionales arraigadas	<b>Radicalismo</b> Analítico-crítico, experimental, liberal, de ideas libres
<b>Q2</b>	<b>Adhesión al grupo</b> Dependiente del grupo (socialmente dependiente) adicto, enrolado, seguro	<b>Autosuficiente</b> Autosuficiente, independiente, lleno de recursos, prefiere sus propias decisiones
<b>Q3</b>	<b>Baja integración</b> Autoconflictivo, relajado, sigue sus propias necesidades, descuidado de las reglas sociales	<b>Mucho control de su autoimagen</b> Controlado, concedor del alcance de sus deseos, socialmente escrupuloso, compulsivo, llevado por su autoimagen
<b>Q4</b>	<b>Poca tensión energética</b> Relajado, tranquilo, aletargado, no frustrado, sosegado	<b>Mucha tensión energética</b> Tenso, frustrado, forzado, sobrecitado

*Nota:* (Cattell, R. B. 2003, p. 8)

El propio Cattell en 16PF, Cuestionario factorial de Personalidad para adolescentes y adultos, asumió que el 16 PF es la respuesta del psicólogo, en el campo de los cuestionarios, a la necesidad de contar con tests que, en un mínimo de tiempo, ofrezcan la máxima información relativa al mayor número posible de rasgos de personalidad. El test intenta abarcar metódica y precisamente todas las dimensiones principales en las que las personas

pueden diferir, de acuerdo con la investigación analítica de los factores básicos. (Cattell, 1957).

Para su elaboración Cattell contó con datos Q y con datos L que fueron los que construyeron el armazón del mismo. A este cuerpo de la estructura había que darle nombres y el mismo Cattell tomó de los trabajos de Allport y Odbert el vocabulario estandarizado y seleccionó 4500 “características de la personalidad”. Como evidentemente éstas eran muchas, pidió la colaboración independiente de un estudiante de psicología y otro de literatura para que, identificando los sinónimos, las redujeran. Resultaron 160 dimensiones bipolares a las que Cattell añadió 11 más. Estas 171 dimensiones fueron reducidas a su vez a 35 haces de características. “Más de 200 personas de alrededor de 40 años son entonces juzgadas, por varios psicólogos, sobre su conducta en relación con esos rasgos; luego se calculan las correlaciones.” (Nuttin, 1973, p. 59) Con este material, cuando se sometieron estos 35 haces a un análisis factorial, aparecieron doce rasgos fundamentales, doce rasgos interpretables que él denominó utilizando las letras mayúsculas de la A hasta la O, omitiendo la D, la J y la K por no considerarse como factores interpretables con precisión. Junto a estos datos L aparecen otros cuatro factores en datos Q que los designó con la misma letra Q y el índice 1 hasta 4. De esta manera surgen los 16 factores o rasgos contemplados en el 16 PF.

Existe una característica típica del 16PF que consiste en que junto a valores de personalidad se introduce un factor de rendimiento, la escala B, que detecta la inteligencia. Cattell pensó, en este momento, que había descubierto dos factores generales de inteligencia. Por un lado los factores fluidos, que correspondería sobre todo con la inteligencia innata y que actúan en situaciones nuevas que exigen modificaciones. Por otro lado, estarían los

factores cristalizados o sólidos, es decir, aquellos en los que la inteligencia viene determinada por la influencia de la formación y la educación.

Cattell pensó que con el 16PF podía dar respuesta a muchas de las preguntas o incertidumbres que pueden presentar unos tipos determinados de personas, o bien que podría servir para dar pautas en el asesoramiento, en la predicción, etc. Por este motivo en el manual de 1970 incluye perfiles de artistas, perfiles clínicos de alcohólicos, de criminales.

Revisiones posteriores de los estudios de Cattell, como la de Fisseni, ordena los 16 factores en las siguientes dimensiones bipolares,

Tabla 6.

*Rasgos bipolares de la personalidad según Fisseni*

Polo con valores bajos	Factor	Polo con valores altos
Reservado	A-vs A+	Apertura
Poco inteligente	B-vs B+	Muy inteligente
Sentimental, lábil	C-vs C+	Equilibrado, constante
Humilde, modesto	E-vs E+	Dominante, resuelto
Tímido	F-vs F+	Despreocupado
Calculador	G-vs G+	Concienzudo
Esquivo	H-vs H+	Emprendedor
Grosero	I-vs I+	Delicado
Confiado	L-vs L+	Desconfiado
Práctico	M-vs M+	Ingenioso
Franco, desenvuelto	N-vs N+	Astuto, sagaz
Tranquilo, sereno, confiado	O-vs O+	Timorato, propenso a situaciones de culpa
Conservador	Q1-vs Q1+	Amante de nuevas experiencias
Ligado al grupo, dependiente del grupo	Q2-vs Q2+	Autosuficiente

Polo con valores bajos	Factor	Polo con valores altos
Indolente, escasa integración	Q3-vs Q3+	Autodominio, elevada idea de sí mismo
Relajado, baja tensión érgica	Q4-vs Q4+	Alta tensión érgica

Tomando la revisión del Institute for Personality and Ability Testing (1993), se observa que en sí mismo no existen modificaciones con el anterior cuadro expuesto, presentándose también los factores en función de la cantidad de varianza explicada por cada factor.

Al igual que el anterior, los 16 factores del análisis de Cattell, están definidos por las características de altas o bajas puntuaciones en las dimensiones de cada rasgo.

Tabla 7

*Puntuaciones altas y bajas de los 16 rasgos bipolares de Cattell*

Rasgos bipolares de Cattell		
1. Reservado	En comparación con	Cálido
2. Razonamiento concreto	"	Razonamiento abstracto
3. Reactivo	"	Emocionalmente estable
4. Deferente	"	Dominante
5. Formal	"	Vivaz
6. Oportuno	"	Consciente de las reglas
7. Tímido	"	Socialmente atrevido
8. Utilitario	"	Sensible
9. Confiado	"	Vigilante
10. Práctico	"	Imaginativo



---

Rasgos bipolares de Cattell		
11. Franco	"	Privado
12. seguro de sí mismo	"	Aprehensivo
13. Tradicional	"	Abierto al cambio
14. Orientado al grupo	"	Confiado en sí mismo
15. Tolerante del desorden	"	Perfeccionista
16. Relajado	"	Tenso

---

De los factores primarios del 16PF se extrajeron factores de segundo y tercer orden mediante análisis factorial. Los factores de segundo orden se denominaron con números romanos para ser más fácilmente identificables. Los cuatro primeros factores de segundo orden que aparecieron en el manual son los siguientes:

Factor Q<sub>I</sub>: Introversión - extraversión

Factor Q<sub>II</sub>: Ansiedad escasa – ansiedad alta

Factor Q<sub>III</sub>: Sensibilidad, irresolución – dureza, decisión

Factor Q<sub>IV</sub>: Sumisión – independencia

El 16PF se presenta en cuatro formas paralelas y en dos formas adicionales. Las cuatro formas paralelas están destinadas a personas adultas con una formación cultural adecuada mientras que las otras están dirigidas a personas con un nivel cultural más bajo. Se ha adaptado también a población de jóvenes y niños, y esto se ha hecho en las siguientes versiones:

HSPQ: High School Personality Questionnaire, para niños de 12 a 15 años.

CPQ: Childs Personality Questionnaire, para niños de 8 a 12 años.

ESPQ: Early School Personality Quiz, para niños de 6 a 8 años.

PSPQ: Preschool Personality Quiz, para niños de 4 a 6 años.

Concretamente la prueba para los adolescentes se construyó a partir de la prueba de los adultos. Para poder ser aplicado a este tipo de población, Cattell pensó que lo mejor que se podía hacer era no presentar las citadas preguntas de manera literal a la de los adultos, si no con un nivel verbal más simple y también de los factores derivados de las clasificaciones obtenidas del concepto de personalidad infantil. Estas preguntas fueron respondidas por 333 niñas y niños de entre 10 y 15 años. Se obtuvieron 15 factores de los cuales se escogieron 11 más uno más, el de inteligencia. De esta forma se configuró el HSPQ (Junior-Senior High School personality questionnaire)

Para Cattell, el concepto de cambio es considerado como algo muy complejo y polifacético. Consideró que la personalidad permanece más constante en el tiempo y a través de las situaciones, mucho más de lo que se puede imaginar. Cuando se aplicaron el 16PF y el HSPQ a un grupo de personas de 16 años, los resultados mostraron que, por lo general, los mismos factores persisten antes y después de la adolescencia, si bien es cierto que alguno de los factores en la edad adulta desaparece, esto ocurre cuando o bien se desvanece o bien se une a otro factor. “Esto es fundamentalmente válido para los rasgos básicos de la personalidad mientras que las actitudes y los intereses específicos son menos estables” (Pervin, 1979, p. 341). Sin embargo estudios realizados posteriormente advierten de la posibilidad del cambio en la personalidad, aunque si bien es cierto, que dependiendo siempre de la metodología que se utilice para su estudio. (Tomicic & Martínez, 2009). Por otro lado los estudios de García-Naveira, Ruiz y Pujals (2011) aseguran que la personalidad es más estable en los adultos que en los jóvenes, al menos en el contexto deportivo y también en el

no deportivo, ya que se encuentra en un momento de consolidación. (Molina, Inda & Fernández, 2009). Como se puede observar, por tanto, las estructuras de la personalidad son más o menos estables en el ser humano y alcanzan su mayor estabilidad en la adulted, siempre y cuando, no existan rasgos patológicos en la misma.

También se refiere a los cambios producidos por el aprendizaje y sostiene que no supone cambios en conductas específicas sino que se evidencian cambios en la totalidad de los rasgos o de las configuraciones de los rasgos.

Además de trabajar acerca de las edades, Cattell investigó para saber si los 16 factores que él había obtenido eran extrapolables o no a otras culturas. Analizó investigaciones realizadas en Francia (1961), en Inglaterra (1963), en Japón (1965) y en Alemania (1965) llegando a la conclusión de que en todos los casos se identificaban los mismos factores.

La quinta edición del 16PF, conocida también como 16PF-5, aparece publicada en España a mediados de los años noventa (Russell & Karroll, 1995), siendo adaptada por Seisdedos (2005).

Desde el año 2011, el test HSPQ se ha transformado, como consecuencia de una revisión y actualización, y se ha convertido en el 16PF-APQ Cuestionario de personalidad para adolescentes. Contiene las mismas 16 variables del 16PF-5 (Afabilidad, Razonamiento, Estabilidad emocional, Dominancia, Animación, Atención normas, Atrevimiento, Sensibilidad, Vigilancia, Abstracción, Privacidad, Aprensión, Apertura al cambio, Autosuficiencia, Perfeccionismo y Tensión) y las 5 dimensiones globales (Extraversión, Ansiedad, Dureza, Independencia y Autocontrol). Incluye además 15 elementos sobre preferencias ocupacionales y 43 cuestiones dedicadas a problemas personales.

### **2.2.10.2. Eysenck.**

Eysenck (1947) contribuyó también a la psicología de los rasgos a través del análisis factorial, pero de una manera diferente, pues lo combinó con el método hipotético-deductivo dando lugar al análisis criterial. Un procedimiento para examinar hipótesis en la línea del método hipotético-deductivo es el análisis de criterio, que consiste en someter a test dos o más grupos de criterio, los resultados se analizan factorialmente por separado y luego se comparan los factores resultantes con un criterio. Puede seguir haciéndose esto hasta que el factor y el criterio alcancen un peso alto en un determinado factor. Conforme a este método, se formuló primero una teoría que dio lugar a hipótesis que posteriormente se analizarán empíricamente, es decir, pensaba que primero es necesario tener claramente definidas las variables de estudio, y después medirlas adecuadamente.

Hans Eysenck se apoyó en los trabajos de Hipócrates, Galeno, Jung & Wilhem Wundt. Pensó que las tipologías descritas por estos antepasados pueden ser el resultado de una serie de rasgos. Por este motivo adoptó dos rasgos fundamentales que considera de orden superior: Extraversión – Introversión y Emocionalidad – Estabilidad

La dimensión de extraversión tiene que ver con tendencias a la sociabilidad, la vivacidad, la actividad y el dominio, características típicas de la persona extravertida.

La dimensión de estabilidad emocional se refiere a la facilidad o no con la que la persona se molesta o se perturba. Por el otro lado, aquellos que tienen mayores niveles de mal humor, ansiedad y depresión, reflejan inestabilidad emocional.

Al analizar el cuadro siguiente es imprescindible tener claro que las personas normalmente no se posicionan en los extremos, sino que tienden a situarse en los términos considerados más o menos medios.

Tabla 8.

*Descripción de los rasgos de personalidad según Eysenck*

<b>Rasgos</b>	<b>Emocionalmente estable</b>		<b>Emocionalmente inestable</b>	
	Pasivo		Silencioso	
	Cuidadoso		Pesimista	
	Reflexivo		Solitario	
	Pacífico		Sobrio	
<b>Introverso</b>	Controlado	<b>Flemático</b>	Rígido	<b>Melancólico</b>
	Confiable		Mal humorado	
	Ecuánime		Ansioso	
	Tranquilo		Reservado	
	Sociable		Activo	
	Comunicativo		Optimista	
	Parlanchín		Impulsivo	
<b>Extraverso</b>	Sensible	<b>Sanguíneo</b>	Alterable	<b>Colérico</b>
	Fácil de tratar		Excitable	
	Vivaz		Agresivo	
	Despreocupado		Inquieto	
	Dominante		Quisquilloso	

*Nota:* (Carver, Ch. & Scheier, M. 1997, p. 66)

Los términos de flemático, melancólico, sanguíneo y colérico corresponden a las denominaciones de Hipócrates y Galeno que fueron después adoptadas por otros muchos autores.

Si se observan las combinaciones que aparecen en el cuadro anterior, se verá que las personas introvertidas y emocionalmente estables suelen ser cuidadosas, controladas, tranquilas y reflexivas en sus acciones. Si por el contrario se centra la atención en los introvertidos con inestabilidad emocional se descubre que se está ante personas con características tales como pesimista, mal humor y ansioso. Se puede continuar cruzando características, pero lo importante es tener presente que una persona introvertida diferirá de otra introvertida dependiendo de su estabilidad o inestabilidad emocional. Lo mismo podría decirse de la otra dimensión, extraversión y estabilidad o inestabilidad emocional.

Para evaluar estas dos dimensiones Eysenck utilizó un cuestionario, el Cuestionario de Personalidad de Eysenck (EPQ). Esta prueba tiene dos formas (A y J), destinada a niños entre 10 y 14 años y a adultos. En ella se evalúan tres dimensiones básicas de la personalidad: Inestabilidad o emocionabilidad, extraversión y dureza, con una escala de sinceridad. Asimismo existe una revisión de EPQ que está dirigida a adultos por encima de 16 años. En este caso, se evalúan las tres dimensiones de la personalidad: extraversión, neuroticismo y psicoticismo, con una escala de dismulo que permite medir la desabilidad social.

Este cuestionario se sirve también del análisis factorial, sólo que al contrario de Cattell, no trata de averiguar cuáles son las dimensiones sino que lo utiliza para verificar que las escalas miden los dos factores que pretenden medir.

Eysenck pensó que la personalidad está formada por una estructura jerárquica en la que se puede dar una combinación de los tipos de introversión-extraversión y estabilidad o inestabilidad emocional, Cada tipo a su vez, está formado por una serie de rasgos que se constituyen como cualidades específicas del mismo. A su vez, los rasgos están compuestos de respuestas comunes, de hábitos, que se derivan de conjuntos de respuestas específicas. Todas estas divisiones que a primera vista pueden resultar complicadas, contribuyen a la formación de la personalidad, aunque el nivel más importante es el de los tipos.

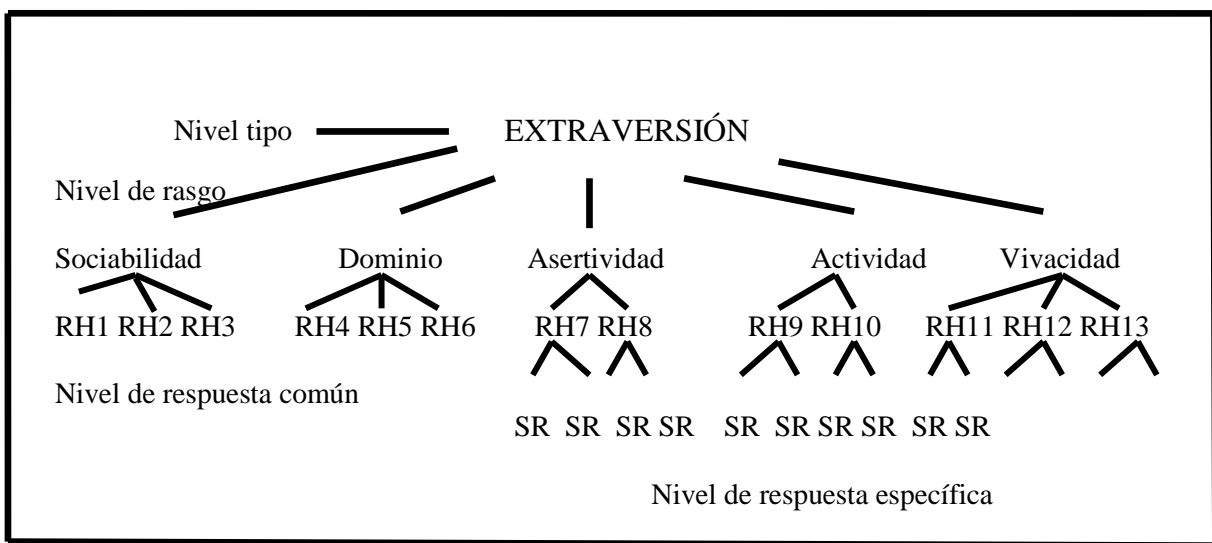


Figura.5. Estructura jerárquica de la personalidad según Eysenck (Carver CH. y Scheier, M. 1997.p. 67).

Las reacciones específicas representan el plano inferior. Se trata de comportamientos que se observan una sola vez, en situaciones experimentales o cotidianas y que pueden considerarse como característica de un individuo o no.

Los hábitos, o también llamados respuestas comunes, están en el segundo plano. Son comportamientos que tienen alguna estabilidad en las formas de actuar de un individuo y que permiten medir su consistencia a través de coeficientes de fiabilidad.

Los rasgos constituyen el tercer plano de esta estructura jerárquica.

Los tipos o dimensiones, configuran el cuarto rango. Como en el plano anterior se dan también intercorrelaciones solo que ahora éstas son entre rasgos, por ejemplo sociabilidad, dominio, asertividad, actividad y vivacidad forman el tipo de extraversión.

Una aportación importante de Eysenck (1953) consistió en que no olvidó la faceta biológica. Pensaba que los tipos están relacionados con el funcionamiento del sistema nervioso, de hecho describe la personalidad

como totalidad compuesta de carácter, temperamento, intelecto y constitución corporal. En esta definición se entiende por carácter el esfuerzo (conation) más o menos duradero y constante de obrar afectivamente (affection); por inteligencia, su capacidad más o menos duradera y constante para las funciones cognitivas; y por constitución corporal, su constelación más o menos duradera y constante de condiciones físicas y neurohormonales (p. 291)

Todavía existe una tercera dimensión que consiste en lo que Eysenck denominó psicoticismo. Esta es una dimensión bastante poco estudiada, motivo por el cual siempre se habla de las dos anteriores; pero que quiere dar a conocer a través de ella, que la persona psicópata o sociópata es una persona que tiende a desvincularse de los demás y con unas características típicas tales como hostilidad, manipuladora, impulsiva y que afecta a las experiencias inusuales y que estaría ligada a un mayor nivel de creatividad y fuera del gobierno de las normas sociales. (Squillace, Picón & Schmidh, 2011)

Otras publicaciones señalan una cuarta dimensión referida a la inteligencia. Eysenck admitió que la inteligencia es heredada en un 80% y en un 20% cifra la contribución del medio ambiente.



El modelo de personalidad propuesto por este autor se configura, por tanto, por tres dimensiones, E (extraversión/introversión), N (neuroticismo) y P (psicoticismo). Para descubrir estas tres dimensiones de la personalidad y detectar también la tendencia a la mentira M, Eysenck confeccionó una serie de cuestionarios tales como MMQ, MPI, EPI y EPQ.

- a) MMQ: (Maudsley Medical Questionnaire) está compuesto por 56 ítems de los cuales 38 detectan la dimensión de neuroticismo y 18 la tendencia a la mentira
- b) MPI: (Maudsley Personality Inventory), consta de 48 ítems, de los cuales 24 miden el neuroticismo y 24 la introversión/extraversión, aunque las dos escalas presentan una correlación baja.
- c) EPI: (Eysenck Personality Inventory), presenta dos formas paralelas. Cada una de ellas consta de 57 ítems; de ellos 24 detectan el neuroticismo, 24 la introversión y 9 la tendencia a la mentira.
- d) EPQ: (Eysenck Personality Questionnaire), es el más amplio pues está formado por 90 ítems de los cuales 21 están dedicados a la introversión/extroversión, 23 al neuroticismo, 25 al psicoticismo y 21 de tendencia a la mentira.

Las críticas al trabajo de Eysenck se dirigen a la afirmación que este autor hace considerando los dos factores señalados como independientes. Aún así, tras varias ampliaciones del estudio Eysenck llegó a la conclusión de que existe independencia entre neuroticismo y extroversión y la extroversión está formada por dos subfactores; la sociabilidad y la impulsividad.

Asimismo afirmó que la extroversión estaría relacionada con la activación cortical, lo que explicaría la diferencia entre los individuos. Por su parte, el neuroticismo estaría

relacionado con el funcionamiento del sistema autónomo que a su vez está regulado por el sistema límbico y por el hipotálamo.

Sin embargo Eysenck que utilizó el análisis factorial en sus investigaciones, no consideró esta técnica como una gran herramienta. Por otro lado, hace especial hincapié en la importancia de la herencia.

### **2.2.10.3. Guilford.**

Otra importante aportación es la de J. P. Guilford (1953), quien propuso una definición de personalidad que se ha convertido en una fórmula clásica, al afirmar que la personalidad de un individuo está referida a su estructura peculiar de rasgos, teniendo en cuenta que un rasgo es cualquier aspecto distintivo y duradero en el que un individuo difiere de otros. Guilford consideró los rasgos como unidades de comparación y siempre de una manera muy general, pues lo mismo puede entender que se trata de una actitud como de un tic o cualquier nota corporal o anímica. En cualquier caso se trata de abstracciones y éstas se fundamentan en una serie de observaciones, todas ellas referidas a un mismo tipo de acción, que asegura que efectivamente se trata de un rasgo.

Los rasgos a su vez pueden representarse o no en escalas, pueden ser generales y por lo tanto encontrarse o no en todos los individuos. Los rasgos asimismo pueden ser útiles para describir la personalidad siempre y cuando se cumplan seis requisitos, tres se refieren a la formulación de distintos conceptos y los otros tres se refieren a su agrupación en listas. Los principios que rigen la formulación de conceptos son los siguientes:

1. Cada concepto debe referirse a una unidad identificable en la personalidad. Esto quiere decir que la conducta que se describe en un rasgo debe tener unidad en sí misma y debe ser demostrada empíricamente.
2. El concepto de rasgo debe ser lo más exacto posible y designar un único objeto.
3. Debe ser integrable en una teoría general de la personalidad, es decir los rasgos se deben poder ordenar lógicamente para poder formar una estructura.

Los principios que siguen la confección de una lista de rasgos son los siguientes:

1. La lista de los conceptos de rasgos debe ser una lista “económica” en el sentido de que no se deben poner demasiados rasgos que induzcan a la redundancia.
2. La lista no debe omitir nada esencial, pero tampoco debe incluir nada que sea superfluo.
3. La lista de conceptos debe ser avalada por un número importante de psicólogos. Este último principio es incluso cuestionado por Guilford, al entender que existen pocos rasgos que sean aceptados por todos los especialistas.

Al defender que la personalidad se define por la estructura de los rasgos, se puede hacer una descripción de tres maneras diferentes:

- a) Enumeración descriptiva de los rasgos de personalidad. Guilford los simboliza en una figura de estrella en la que pueden verse las siete áreas en que se distribuyen los rasgos.
- b) Definición de la personalidad según un modelo analítico-factorial.
- c) Ordenar en un modelo jerárquico las características de la personalidad.

A continuación se explica cada una de ellos de una manera más pormenorizada.

a) A través de la enumeración descriptiva de características de la personalidad, considerada como una forma natural de abordar esta estructura.

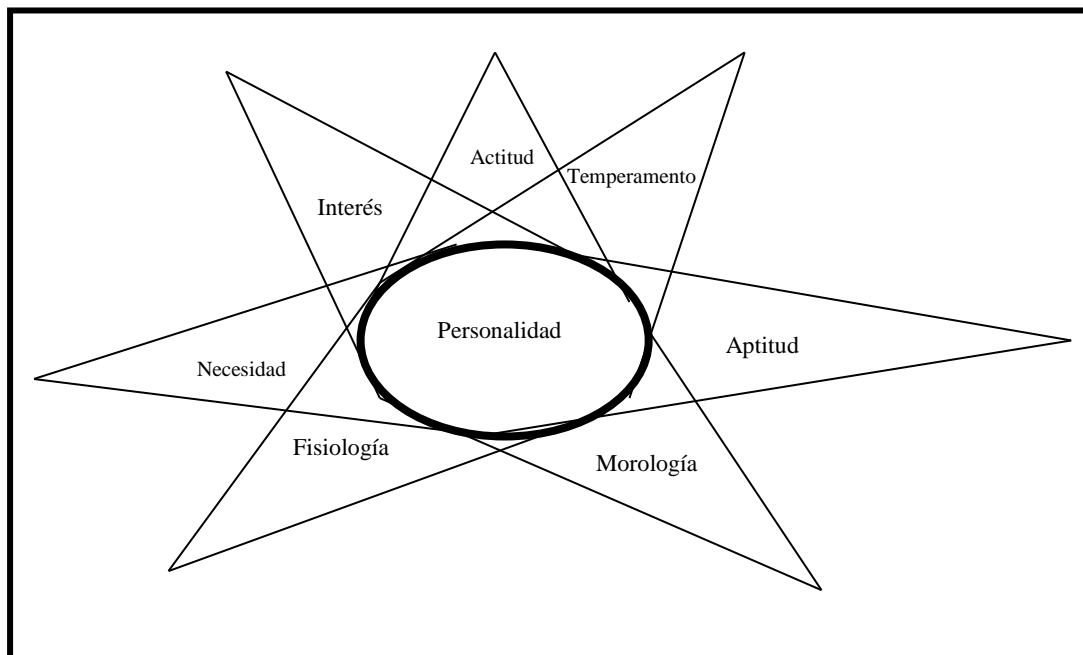


Figura 6. Áreas de personalidad según Guilford. (Fisseni, H. J. 1987, p. 228).

Estos rasgos a su vez se pueden aglutinar en cuatro clases, a saber, dimensiones somáticas, motivacionales, área temperamental y capacidades.

- Dentro de las dimensiones somáticas se pueden citar dos de ellas:
  - Los rasgos morfológicos referidos a tamaño corporal, peso, color de la piel, etc.
  - Los rasgos fisiológicos que designan funciones orgánicas como pulso, metabolismo, temperatura corporal, etc.
- Dentro de las dimensiones motivacionales se pueden citar las siguientes:
  - Las necesidades que designan deseos básicos, como el de reconocimiento, de tener una posición general agradable.
  - Los intereses que indican inclinaciones a diferentes actividades, como por ejemplo trabajos manuales, conversación, reflexiones conceptuales, etc.

- Las actitudes que se refieren generalmente a temas sociales, como el control de la natalidad, los temas generados por los impuestos, etc.
  - En el área del temperamento es necesario distinguir “las disposiciones” que consisten en una serie de rasgos que vienen a decir de qué manera las personas hacen las cosas, como por ejemplo “con alegría”, “con impulsividad”, etc.
  - Las capacidades y las habilidades por último, constituyen el presupuesto para las actividades, por lo que existen tantas como actividades y a la vez forman un área propia.
- b) El *modelo analítico-factorial*, permite limitar el número de dimensiones para facilitar su manejo. Bajo esta consideración la personalidad estaría formada por n dimensiones. Ejemplo de estas dimensiones se encuentran en los tests y en los cuestionarios de personalidad. Permite ordenar diversos individuos en la misma dimensión, bien comparándolos entre sí o bien diferenciando unos de otros.
- c) El modelo jerárquico considera la conducta en cuatro planos de abstracción.
- El plano inferior está ocupado por distintas acciones específicas, como por ejemplo cómo se saluda a un amigo, cómo se sirve la comida en el plato, etc.
  - El plano siguiente representa el primer grado de abstracción. Aquí se encuentra lo que Guilford denominó “hexis”, es decir, las disposiciones a presentar una misma conducta en un número limitado de situaciones, como por ejemplo el manifestar gusto por las reuniones sociales, o por colaborar con otras personas, etc.

- El siguiente plano representa un grado de abstracción superior en el que se descubren tres rasgos primarios. En este plano las “hexes” se agrupan formando un rasgo tal como el de sociabilidad cuando se unen el gusto por la colaboración con otras personas y el gusto por encontrarse donde hay muchas personas.
- En el plano superior es donde se sitúan los tipos formados por diferentes rasgos.

El modelo jerárquico, se describe gráficamente en la figura siguiente:

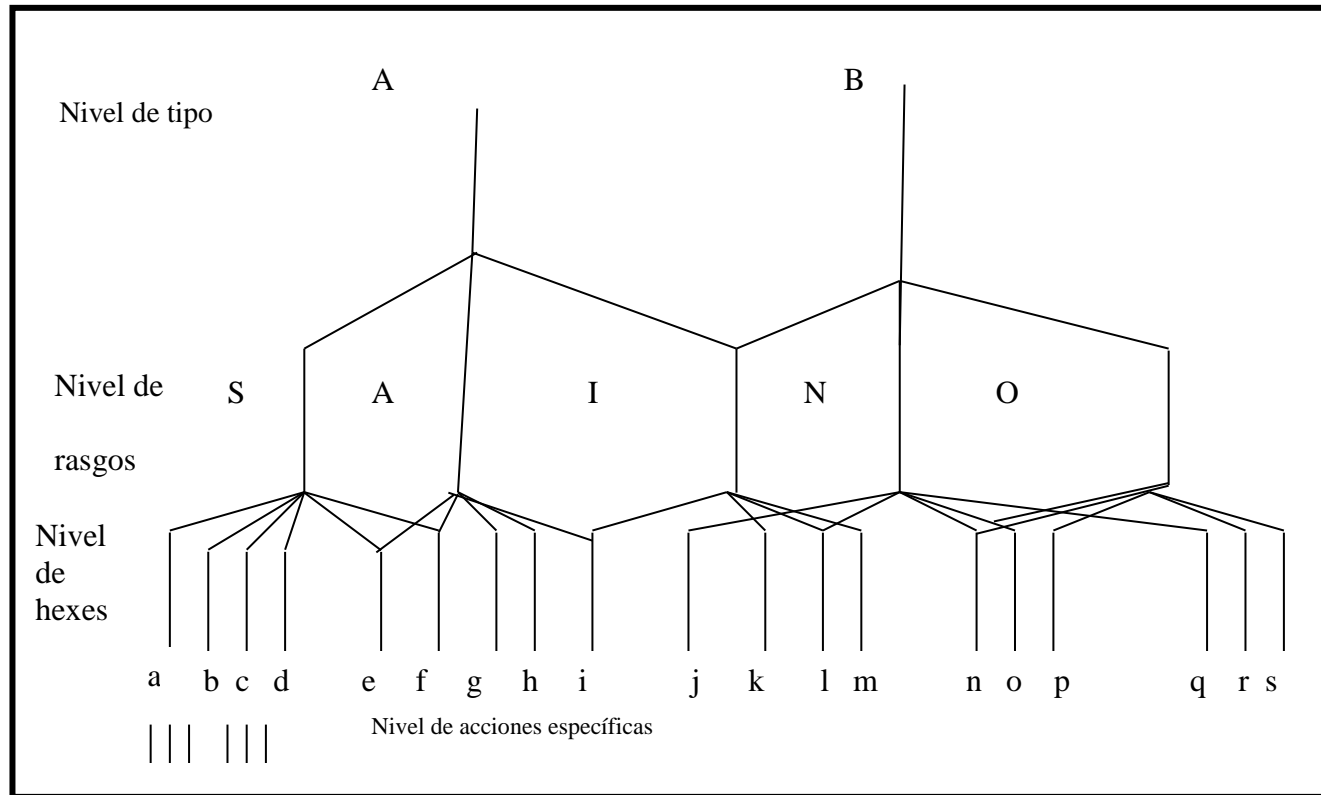


Figura 7. Modelo jerárquico de personalidad según Guilford (Fisseni, H. J. 1987, p. 230)

Si la conducta está bien ordenada, del plano superior se puede inferir el plano inferior, pero nunca al contrario, es decir, se puede saber que si una persona es honrada, nunca robará, nunca copiará en los exámenes, mientras que si se presuponen estas conducta no se puede afirmar de una manera gratuita que efectivamente esa persona es honrada.

Al intentar poner en conexión el modelo jerárquico con el modelo analítico-factorial, se ve que ambos ofrecen informaciones sobre comportamientos muy concretos proporcionando también categorías descriptivas muy abstractas. Sin embargo las dimensiones que propone el modelo analítico-factorial se pueden comparar con el plano de los rasgos primarios y con el de las hexes o los tipos, pero no con el plano de las acciones específicas del modelo jerárquico.

En la tabla 9 se presentan las dimensiones que señaló Guilford:

Tabla 9.

*Dimensiones de la personalidad según Guilford*

---

Dimensiones de la personalidad atendiendo a los criterios de Guilford

---

A. Somáticas. Estas están articuladas por áreas morfológicas y fisiológicas y ambas analizadas desde el análisis factorial.

B. Capacidad y actitud

De la percepción  
De la psicomotricidad  
De la inteligencia

C. Temperamento (la manera cómo alguien hace algo)

1. Conducta general (presentes en casi todos los temperamentos)

- Autoconfianza versus sentimiento de inferioridad
- Vigilancia versus cerrazón o desatención
- Vivencia o impulsividad versus reflexión



---

## Dimensiones de la personalidad atendiendo a los criterios de Guilford

---

- Reserva o cautela versus despreocupación
  - Objetividad versus susceptibilidad
2. Área Emocional
- Vivacidad versus depresión
  - Madurez versus inmadurez
  - Sosiego versus excitación
  - Estabilidad emocional versus humor cicloide
  - Seguridad en sí mismo versus perplejidad
3. Área Social
- Imponerse versus timidez
  - Deseo de contactos versus repliegue en sí mismo
  - Animado versus reservado
  - Amabilidad versus hostilidad
  - Aceptación versus distancia crítica

---

*Nota:* Elaboración propia

Estos factores de temperamento fueron extraídos sobre todo al utilizar cuestionarios tales como los que aparecen citados en la versión alemana de Guilford (1964) y los que cita Anastasi (1976). Estos son los siguientes:

- Cuestionario STDCR (aparecido en 1939) en el que se detectan las siguientes características:
  - . S: Introversión social, reserva. (Social introversion)
  - . T: Introversión mental, tendencia a la reflexión. (Thinking introversion)
  - . D: Depresión, pesimismo (Depression)
  - . C: Disposición cicloide, inestabilidad emocional. (Cycloid disposition)
  - . R: Optimismo, despreocupación. (Rathymia)

- Cuestionario GAMIN (publicado en 1943). En él se detectan las siguientes características:

. G: Energía, actividad general. (General activity)

. A: Ascendiente, valor cívico (Ascendance)

. M: Masculinidad en los sentimientos e intereses (Masculinity)

. I: Sentimientos de inferioridad (Inferior feelings)

- Cuestionario GZTS (Guilford-Zimmerman-Temperament-Survey publicado en 1949). En este cuestionario aparecen las siguientes características:

.G: Actividad general, viveza, vitalidad. (General activity)

.R: Reserva, circunspección, tenacidad. (Restraint)

.A: Superioridad, dotes de guía. (Ascendance)

.S: Tendencia al trato social. (Sociability)

.E: Estabilidad emocional, equilibrio, serenidad. (Emotional stability)

.O: Objetividad, frialdad. (Objectivity)

.F: Amabilidad, respeto a los otros, aceptación del poder ajeno. (Friendliness)

.T: Reflexividad, equilibrio mental. (Thoughtfulness)

.P: Relaciones personales, tolerancia, confianza en instituciones sociales. (Personal relations)

.M: Masculinidad, interés por actividades masculinas, reacciones típicamente masculinas. (Masculinity)

.D: La última dimensión de la personalidad la constituye la motivación. Ésta se distribuye en tres grandes áreas: Necesidades, Intereses, Actitudes.

Dentro de la perspectiva de las dimensiones es necesario incluir las aportaciones que al respecto realizó Murray (1938), quien entendió que la personalidad es el reflejo de una serie de necesidades básicas. Según Benigno, (2009) las necesidades se consideran como fuerzas internas del sujeto que determinan la forma en la que se decide responder frente a los objetos o situaciones del entorno (interno o externo). Las necesidades en su concepción podrían dividirse en dos clases, las primarias o viscerogénicas que son las que se basan en la naturaleza biológica y que hacen referencia a la comida, al agua, a la necesidad de evitación del dolor y las necesidades secundarias o psicogénicas como las de poder o de logro. En sí mismas estas últimas son la consecuencia de las biológicas (Murray considera que los motivos psicológicos tienen raíces biológicas) y son inherentes a la estructura psicológica.

A partir de aquí surge una pregunta ¿cabe la posibilidad de que se pierda algo cuando los rasgos de nivel inferior se agrupan para formar los de nivel superior? Esta es una pregunta que ya Cattell le hizo a Eysenck. Por los estudios realizados parece que efectivamente hay parte de la información que se pierde. En uno de estos estudios a los que se alude, realizado por Mershon y Gorsuch (1988), reexaminaron los datos de cuatro estudios que relacionaban los del 16PF con criterios de la vida normal, como por ejemplo el sueldo recibido, tener trabajo, etc. Se hicieron dos análisis, uno en el que se predecía el resultado a partir de las escalas del 16PF y otro en el que se predecía también, pero a partir de seis factores de segundo orden. Los resultados obtenidos ponen en evidencia que efectivamente las predicciones que se derivan de las 16 escalas son más significativas que las obtenidas por los seis factores. Esto viene a decir que “usar los rasgos de orden superior crea una imagen más intuitiva y más fácil de recordar, mientras que usar los rasgos de grado más fino aumenta la precisión” (Carver & Scheier, 1997, p.75)

Con estos estudios lo que se consigue es conocer cuáles son los rasgos de la personalidad y por lo tanto las dimensiones que puedan ser relevantes para todos. Aquí aparecen dos concepciones que teóricamente pueden dar explicaciones y que sustancialmente se encuentran contrapuestas. Por una parte la teoría nomotética que defiende que, basándose en una ley universal, todas las personas responden a una tipología más o menos definida, y se diferencian unos de otros en el grado en que los rasgos están presentes. Esta ideología ha estado presente al menos a lo largo de los últimos 30 años y ha sido defendida entre otros por Eysenck.

Frente a esta filosofía se encuentra la aproximación idiográfica, que derivada de la misma fuente que la palabra idiosincrasia, viene a indicar que algunos rasgos de la personalidad están solamente presentes en una persona y por lo tanto cada persona tiene sus propios rasgos. Aún en el caso en que un mismo rasgo esté presente en dos personas, sería imposible compararlas dado que diferirá la importancia del mismo para cada una de estas personas. Esta aproximación se ha visto apoyada por autores valiosos como Allport (1965) y Pelham y Swann (1989).

Posteriormente esta idea ha reaparecido formulada por Baumeister & Tice (1988) con el término de metarrasgo. “El término se refiere a una propiedad de la medida de rasgos: la consistencia de las respuestas a sus componentes.” (Brody, & Ehrlichman, 2000, p. 74). Los registros de los metarrasgos son otra forma de evaluar el grado en el que la puntuación de un rasgo concreto es una medida válida para distintos individuos. Con estos estudios lo que se ha conseguido es asegurar que las medidas de los rasgos son normalmente válidas para la mayoría de los individuos, la predicción se puede mejorar teniendo en cuenta hasta qué punto se puede aplicar un rasgo a un individuo en particular. De esta manera se modifican, para uso

particular, las puntuaciones haciendo que los rasgos nomotéticos sean más idiográficos, pero manteniendo la estructura nomotética de los rasgos en su mayor parte. Estos autores, que defienden esta teoría han demostrado en sus estudios que evidentemente, existen rasgos que pueden ser relevantes para unas personas pero no para otras.

Cabría preguntarse también si es posible realizar una descripción de la personalidad que sea más genuinamente ideográfica. En este sentido se podría aludir a la Psicología de la Personalidad, dado que esta parte de la Psicología en ningún caso se ocupa de grupos de individuos sino de individualidades. Por ello sería plausible entender que la descripción de la personalidad a través de rasgos, tuviera un carácter también ideográfico, aunque esto hiciera modificar las leyes generales para entender los casos individuales. Parece ser que los estudios realizados en este sentido no son demasiado fiables.

A la vista de estas teorías defendidas por unos u otros autores puede entenderse que una y otra postura no son del todo contrapuestas y que los partidarios de una y otra no lo son radicalmente negando la otra aproximación que no defienden. En este sentido Allport (1961) señala que los rasgos que las personas parecen compartir tienen siempre un sabor personal (que puede obedecer a las diferencias en la forma en la que ese rasgo es expresado) que varía de un individuo a otro.

#### **2.2.11. Modelo de. “Los Cinco Grandes”.**

En sentido estricto, tal y como señala Viruela (2013, p. 30) “el modelo de los Cinco Factores es la generalización empírica de la covarianza de los rasgos de personalidad” El modelo de los Cinco Grandes sostiene que los rasgos de la personalidad pueden ser agrupados en torno a cinco factores o dimensiones, independientemente del lenguaje y de la cultura de las personas.

El origen del modelo se centra a partir de los trabajos de Cattell, cuando Fiske (1949) realizó un análisis factorial con datos obtenidos de distintas fuentes y obtuvo una estructura de cinco factores. Posteriormente Tupes y Cristal (1961), con mayor número de datos y también mediante el análisis factorial, obtuvieron igualmente una estructura de cinco factores. Más adelante Norman (1963) consiguió replicar los mismos resultados, con la característica de que estos cinco factores están constituidos por cuatro adjetivos bipolares. Ortet et al. (2010) replicaron igualmente estos resultados en población española con adolescentes. A partir de aquí va empezando a coger fuerza este modelo y comienzan las validaciones transculturales. En Filipinas, Guthrie & Bennett (1971) y en Japón Bond, Nakazato & Shiraishi (1975). Es importante destacar que sea cual sea la situación, se obtienen cinco factores que explican la estructura de la personalidad. Sin embargo, con el paso del tiempo, este modelo se encuentra con fuertes críticas como las de Mischel (1968) que hace que poco a poco vaya cayendo en el olvido.

Es a partir de finales de la década de los 70 y principios de los 80 cuando autores como Costa y McCrae (1976) y Goldberg (1982) sobre todo, lo retoman y le dan, en concreto este último autor, el nombre, ahora tan conocido de los “Cinco Grandes”. Son Costa y McCrae los que, introduciendo variables en la metodología de evaluación de la personalidad, querían comprobar si existían cambios en la estructura de la personalidad. Para ello introdujeron en los cuestionarios frases en vez de adjetivos y posibilitaron que fuera tanto autoaplicable como heteroaplicable. Tal y como señala Dolcet (2006, p. 151)

Se podría decir que ha sido el trabajo de estos dos investigadores el que ha dado a los Cinco Grandes una proyección más amplia, al elaborar un cuestionario tradicional de medida de la personalidad considerada en términos de las cinco dimensiones.

Dar nombre a estos cinco factores es una tarea nada sencilla principalmente por dos razones. Por una parte es bastante complicado poner nombres a factores que resultan del análisis factorial, y por otra, cada factor depende de las pruebas incluidas en el estudio.

Al analizar este modelo, se pueden encontrar tres fases en el desarrollo de los Cinco Grandes (Digman 1994):

- *Los primeros estudios hasta 1949.* Cabe citar a Thurstone (1934) quien tras un análisis factorial obtuvo cinco factores.
- *Fase de búsqueda de coherencia (1949 a 1980)* en la que básicamente se obtienen los mismos resultados aún con muestras distintas y con instrumentos también diferentes.
- *Consolidación y expansión (desde 1980).* En esta fase se observa una consolidación de investigación y pensamiento que hace que se asiente el modelo de los Cinco Grandes. (Pelechado 1996)

Sin embargo, aún con este consenso de cinco factores, se aprecian diferencias en los distintos autores. A continuación se señalan algunas descripciones que hacen de los factores.

- Fiske (1949) señala: Agradabilidad social, conformidad, voluntad de éxito, control emocional e intelecto inquisitivo.
- Norman (1963) apunta como los cinco rasgos más importantes los siguientes: Emocionalidad, agradabilidad, escrupulosidad, emocionalidad y cultura.
- Borgatta (1964) considera los siguientes: asertividad, simpatía, responsabilidad, emocionalidad e inteligencia.

- Digman (1990) propone los siguientes: Extraversión, condescendencia amistosa, voluntad de éxito, neuroticismo e intelecto.
- Costa y McCrae (1985) denominan los cinco rasgos con las siguientes palabras: extraversión, agradabilidad, escrupulosidad, neuroticismo, ser abierto a la experiencia.
- Peabody y Goldberg (1989) consideran que cada uno de estos factores pueden corresponder con una faceta o un tema importante de la personalidad. En este sentido ellos hablan de poder, amor, trabajo, afecto e intelecto.

En la tabla que se presenta a continuación, según Carver y Scheier (1997, p. 72) se pueden observar los cinco factores y una serie de adjetivos que los explican.

Tabla 10.  
Descripción de los “cinco grandes factores” de personalidad

<b>Factor</b>	<b>Reactivo</b>	
Extraversión	Audaz-tímido Enérgico-sumiso Confiado en sí mismo- inseguro Parlanchín-silencioso Espontáneo-inhibido	Gregario Abierto Vigoroso Feliz Retraído (inversa)
Agradabilidad	Amigable-no amigable Cálido-frío Amable-no amable Cortés-rudo Bondadoso-irritable	Celoso (inversa) Considerado Rencoroso (inversa) Quisquilloso (inversa) Quejumbroso (inversa)
Escrupulosidad	Cauteloso-temerario Serio-frívolo Responsable-irresponsable Conciencioso-negligente Trabajador-haragán	Ordenado Perseverante Metódico Cuidadoso Excéntrico (inversa)
Emocionalidad	Nervioso-equilibrado Ansioso-tranquilo Excitable-sereno Relajado-hipersensible	Preocupado Nervioso Temeroso Tenso



<b>Factor</b>	<b>Reactivo</b>	
Intelecto	Imaginativo–simple	Interesado
	Intelectual–irreflexivo	Perceptivo
	Cortés–rudo	Imaginativo
	No curioso–curioso	Verbal
	No creativo–creativo	Original

*Nota:* Carver & Scheier (1997, p. 72)

El primero de los factores se relaciona con la asertividad, con el dominio y la seguridad confiada, con una cualidad de la felicidad. También está relacionada con la sociabilidad y esta última característica nunca está bien reflejada.

El segundo factor, se refiere a la persona que tiene características tales como ser dócil a la vez que se expresa un sentido de protección y apoyo emocional.

El tercer factor, el de la escrupulosidad, no refleja exactamente qué es lo que quiere interpretar, pues quizá su nombre no sea el más adecuado. Algunos autores como Digman (1989) han considerado que puede identificarse como voluntad de logro o simplemente voluntad.

El cuarto factor, ya denominado por Eysenck como neuroticismo, en realidad lo que está sugiriendo es desorganización emocional, dejando claramente a la vista que en el meollo de este factor se encuentra la experiencia de ansiedad.

El quinto factor, es el que provoca el mayor desacuerdo. Cattell ya lo había incluido en sus estudios, pero lo había unido a la cultura. En un principio esto pareció correcto y sin embargo con el paso del tiempo se ha visto que esta apreciación no era la adecuada. Por estos motivos, y aún a sabiendas de las disparidades existentes entre todos los autores, Peabody &

Goldberg (1987) unen en el término intelecto las dos vertientes que hasta ese momento eran las conflictivas, la lógica y la imaginativa.

Sin embargo aunque existen discrepancias en cómo nombrar estos factores, generalmente se ha seguido la nomenclatura de Costa y McCrae de 1985 y que fue revisada en 2004: Neuroticismo, Extraversión, Apertura a la Experiencia, Amabilidad y Responsabilidad, conocidos con los acrónimos en lengua inglesa de OCEAN (Openess, Conscientiousness, Extraversion, Agreeableness y Neuroticism) o CREAN en lengua española (Cordialidad, Responsabilidad, Extroversion, Apertura y Neuroticismo).

Como era lógico pensar estos factores son bipolares y se expresan de la siguiente manera: Neuroticismo entendida como ajuste o desajuste emocional (N); Extraversión-Introversión (E); Apertura a la experiencia - No apertura a la experiencia(O), siendo este, sin duda, el factor que más desacuerdos ha producido en los modelos de los cinco factores; Amabilidad - No Amabilidad (A) y Responsabilidad - Impulsividad (R) también llamada “voluntad de logro”.

No hay que olvidar, que en este modelo cobra mucha importancia el lenguaje. Tal y como señala Dolcet (2006)

Este modelo considera el lenguaje una fuente fiable de datos relativos a las características que pueden definir y construir la personalidad humana, sin partir de ninguna concepción teórica previa y sólo llegando a la definición de la estructura de la personalidad a partir del análisis factorial de estos datos lingüísticos. (p. 152).

Es importante destacar que en las últimas décadas este modelo ha dado lugar a diferentes análisis léxicos en otras lenguas. Tal es el caso de Ostendorf (1990) y John (1990)

en alemán y Hofstee & De Raad (1991) en flamenco y los resultados obtenidos no confirman lo que con anterioridad se mantenía como estable.

El estudio liderado por Tellegen y Waller (1997) quienes, utilizando otras palabras que los autores anteriores, realizaron un nuevo análisis léxico en el que se tuvieron en cuenta no solo elementos valorativos, sino también descriptores de estado. El resultado es una propuesta de siete factores de los cuales cinco son muy similares a los propuestos por Costa y McCrae a los que se añaden dos más, autovaloración positiva y autovaloración negativa. El primero de estos factores lo explican como excelente, especial, habilidoso, sin igual, incomparable y el factor de autovaloración negativa como malo, odioso e inmoral. Así los siete factores que se establecen son los siguientes: valencia positiva, valencia negativa, emocionalidad positiva, emocionalidad negativa, cordialidad, dependencia y convencionalismo.

Costa y McCrae diseñaron por tanto una estructura nueva de personalidad que se recoge en la siguiente figura:

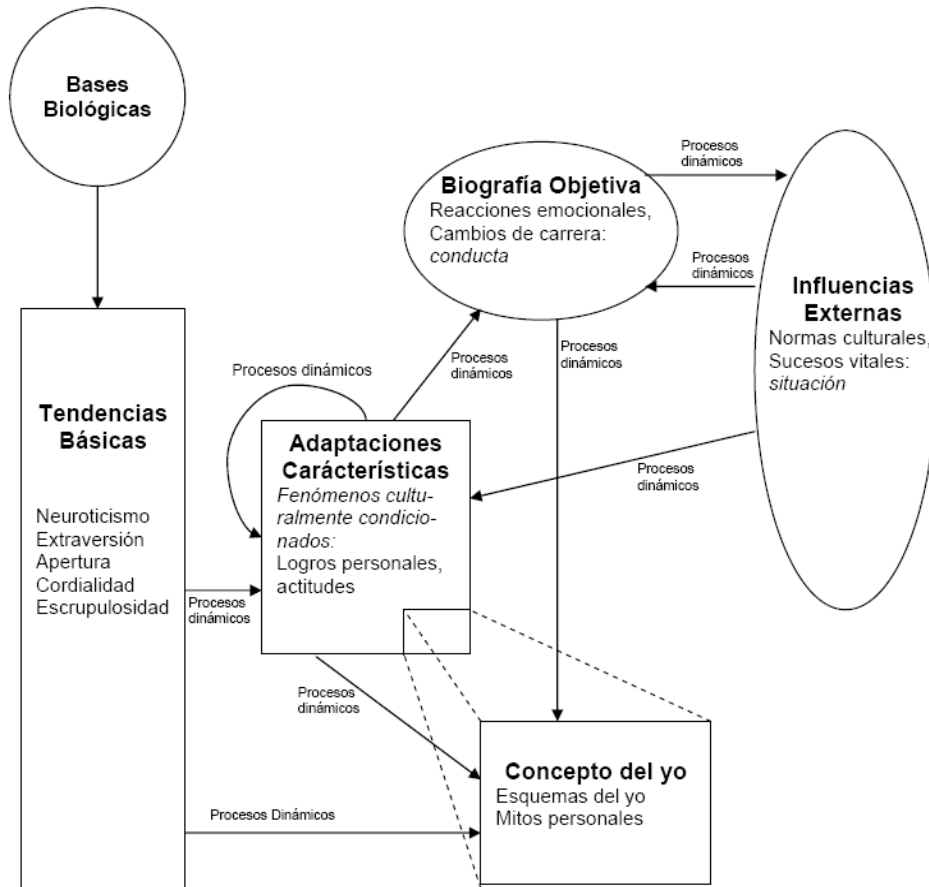


Figura 8. Estructura de personalidad de Costa & McCrae.

Esta nueva estructura se ha probado en dos lenguas, en catalán, con estudiantes catalanes de la facultad de Psicología (Benet & Waller, 1995) y en hebreo con estudiantes de Psicología de la Universidad de Haifa. “Los resultados de este experimento reflejan que esta propuesta tiene menor entidad y presenta más problemas que la correspondiente a los cinco grandes.” (Miralles, 2001, p. 149; Pelechano, 1996).

Una vez establecidos los factores, es necesario buscar instrumentos que permitan su evaluación. Existen en la actualidad instrumentos que tienen este objetivo, entre ellos los más desatacados son los siguientes:

- NEO PI, desarrollado por Costa y McCrae (1985). Consta de 240 ítems con 48 ítems en cada una de las escalas, así, como una versión reducida muy útil en el ámbito de la investigación. No obstante, aunque todavía se discute la naturaleza exacta de sus dimensiones, es el cuestionario más popular basado en este modelo (Ballenger, Caldwell & Baer, 2001).

Tabla 11.

*Factores, Dimensiones e Ítems medidos por el NEO-PI (1985)*

Factores	Dimensiones	Ítems
Factor I: Extraversión, energía, entusiasmo.	Extraversión	48
Factor II: Cordialidad, altruismo, afecto.	Cordialidad	18
Factor III: Conciencioso, control, responsabilidad.	Responsabilidad	18
Factor IV: Neuroticismo, afecto negativo, nerviosismo.	Neuroticismo	48
Factor V: Apertura, originalidad, abierto de mente.	Apertura	48
TOTAL		180

*Nota:* Bausela, E. 2005, p.6

- NEO-PI- R de Costa y McCrae (1992a)

- NEO-PI-R De Sanz y García (2009). Adaptación española del test NEO-PI-R.

- Cuestionario de Personalidad NEO-FFI (Costa & McCrae, 1998; Costa, McCrae, & Jónsson, 2002). Este inventario es una versión reducida con 60 elementos de la forma S del NEO PI-R que ofrece una medida rápida y general de los cinco factores de la personalidad

- Marcadores de Goldberg (1992). En este caso se presentan dos instrumentos, uno basado en 50 adjetivos bipolares y otro en 100 adjetivos unipolares. Este mismo autor también ha propuesto las escalas IPIP (1999)

- BFQ (Big Five Questionnaire) de Caprara, Barbaranelli, Borgogni y Perugini (1993). Es aplicable a partir de los 16 años, incluye 132 preguntas de respuesta múltiples. Existe también la versión para niños y adolescentes, BFQ-C.

- NEO-FFI, (Costa & McCrae, 1999) es una versión abreviada del NEO-PI-R cuyo objetivo es servir de instrumento para la investigación y la práctica profesional. En 2004 Costa y McCrae al revisar este instrumento, llegaron a la conclusión de que podían reemplazar 14 de los 60 ítems del NEO-FFI. A partir de un banco de datos reemplazaron estos ítems y la versión resultante resaltó que podría ser aplicable a partir de los 14 años.

- HPI (Hogan Personality Inventory) De Raad (2000)

Pero quizá el más utilizado y más reconocido es el NEO-PI-R (Costa & McCrae, 1992b) y el que ha hecho que el modelo de los Cinco Grandes se encuentre en el lugar que en la actualidad ocupa.

Los factores y facetas medidas por el NEO-PI-R son los siguientes:

Tabla 12.

*Factores y Facetas medidos por el NEO-PI-R*

<b>Factores</b>	<b>Facetas</b>
Neuroticismo	Ansiedad Hostilidad Depresión Ansiedad Social Impulsividad Vulnerabilidad

<b>Factores</b>	<b>Facetas</b>
Extraversión	Cordialidad Gregarismo Asertividad Actividad Búsqueda de emociones Emociones positivas
Apertura	Fantasía Estética Sentimientos Acciones Ideas Valores
Amabilidad	Confianza Franqueza Altruismo Actitud conciliadora Modestia Sensibilidad a los demás
Responsabilidad	Competencia Orden Sentido del deber Necesidad de logro Autodisciplina Deliberación

*Nota:* Costa & McCrae 1999, p. 11

Resulta necesario tener en cuenta que el Modelo de los Cinco Grandes cada día cobra actualidad y permite afirmar que la estructura de la personalidad debe encaminar su análisis de acuerdo a estos patrones. Dado el objeto de esta investigación, es importante hacer alusión al estudio realizado por Aluja y Blanch (2002b, p.8), en el que ponen de manifiesto que los cinco factores descritos en el 16-PF son parecidos a los de los Cinco Grandes pero no equivalentes

Los factores de Extraversión, Ansiedad y Autocontrol del 16PF-5 obtienen altas correlaciones con los factores de Extraversión, Neuroticismo y Responsabilidad del NEO-PI-R, respectivamente. El factor de Independencia del 16PF-5 se relaciona positivamente con Extraversión y negativamente con Amabilidad, el factor de Dureza correlaciona negativamente con Apertura.

Este mismo estudio realizado con poblaciones americanas y españolas, obtuvieron los mismos resultados, de tal manera que los resultados “informan que los descriptivos son muy parecidos y que los efectos culturales influyen relativamente poco.” (Aluja & Blanch 2002a, p. 35)

#### **2.2.12. Modelo de los cinco grandes alternativos de Zuckerman.**

Este modelo descrito por Zuckerman (Zuckerman, Kuhlman, Joireman, Teta & Kraft, 1993) se encuentra enmarcado dentro de los modelos biológicos-factoriales. “Se trata de un modelo que inserta sus raíces teóricas en una tradición de estudio de la personalidad que se nutre de las aportaciones de Eysenck, de la psicobiología y, por supuesto, del enfoque factorialista” (Valero, 2009, p. 24) y al igual que otros modelos acepta que los rasgos de personalidad se pueden agrupar en torno a cinco factores.

Zuckerman (1991) señaló, frente a Eysenck que todo rasgo de personalidad puede estar relacionado con varios sistemas cerebrales y no solo con uno, de la misma manera que un sistema cerebral puede estar relacionado con más de un rasgo psicológico, existiendo una relación no lineal entre sistema cerebral y rasgo psicológico.

Según Bausela (2005, p. 11) “La crítica más dura que hace Eysenck al Modelo de los Cinco Factores es que éste se fundamenta en argumentos básicamente psicométricos, con ausencia total de un marco teórico que sustente las dimensiones establecidas”.

Zuckerman no partió del análisis léxico ya que consideró que no es una manera adecuada para definir los factores y por lo tanto se centró en las bases biológicas de la personalidad y la estructura dimensional de ésta, tal y como afirman Romero, Luengo, Gómez-Fraguela y Sobral. (2002)



De acuerdo con este autor, la relevancia de los rasgos en los lenguajes naturales puede no ser proporcional a su importancia conductual, por lo que quizás el análisis léxico no sea un buen punto de partida para conocer las imensiones básicas de la personalidad. (p.1)

Para diferenciar su modelo del de los Cinco Grandes, lo denomina modelo de los Cinco Alternativos.

En realidad Zuckerman se centró en una dimensión de personalidad, que denominó Búsqueda de Sensaciones (Sensation Seeking) y la relacionó con la teoría del arousal óptimo (Zuckerman, 1979). En los inicios esta dimensión se tomaba como único rasgo de personalidad, sin embargo posteriormente, se muestran cuatro subescalas que son producto del análisis factorial. Cada escala está compuesta por diez ítems (Zuckerman, Eysenck & Eysenck. 1978). Las subescalas son: Búsqueda de aventura y riesgo, búsqueda de experiencias, desinhibición y susceptibilidad al aburrimiento.

Sin embargo Zuckerman observó que rasgos tan importantes en su estudio como la impulsividad y la búsqueda de sensaciones, aparecían en otros análisis formando parte de dimensiones más amplias. A partir de aquí señaló, bajo su criterio, los que deben cumplir las dimensiones básicas de personalidad (Zuckerman, 1991, 1992):

1. Deben ser dimensiones replicables, es decir, que sean las mismas cuando se analizan diversas culturas, para ambos géneros y en distintas edades.
2. Debe existir una conexión directa, aunque sea moderada, del rasgo o dimensión.
3. Se deben poder encontrar tipos de conductas con características parecidas cuando se estudian especies no humanas, que vivan en colonias.

4. Cada dimensión debe relacionarse con un marcador biológico.

Con estas premisas, se realizaron estudios sobre diferentes Cuestionarios de Personalidad, con el fin de, a través del análisis factorial, obtener los cinco factores alternativos definitivos (Zuckerman et al. 1993):

- Impulsividad – Búsqueda de sensaciones no socializada (ImpSS). Tras revisiones continuas, reformula el concepto (Zuckerman, 1994) como búsqueda de experiencias y sensaciones intensas, nuevas, variadas y complejas, con la voluntad de experimentar y participar en experiencias que comporten riesgo físico, social, legal o financiero.
- Neuroticismo – Ansiedad (N – Anx). La preocupación emocional, tensión, miedos, indecisiones, obsesión, sensibilidad a la crítica y falta de confianza en uno mismo.
- Agresión – Hostilidad (Agg – Host). Combinación de expresividad grosera y agresiva junto a manifestaciones agradables y cordiales.
- Actividad (Act). Combinación de trabajo y de falta de habilidades para relajarse.
- Sociabilidad (Sy). Se relaciona con la cantidad de amigos que se tenga y con las relaciones sociales.

A continuación se presenta el modelo propuesto por Zuckerman:

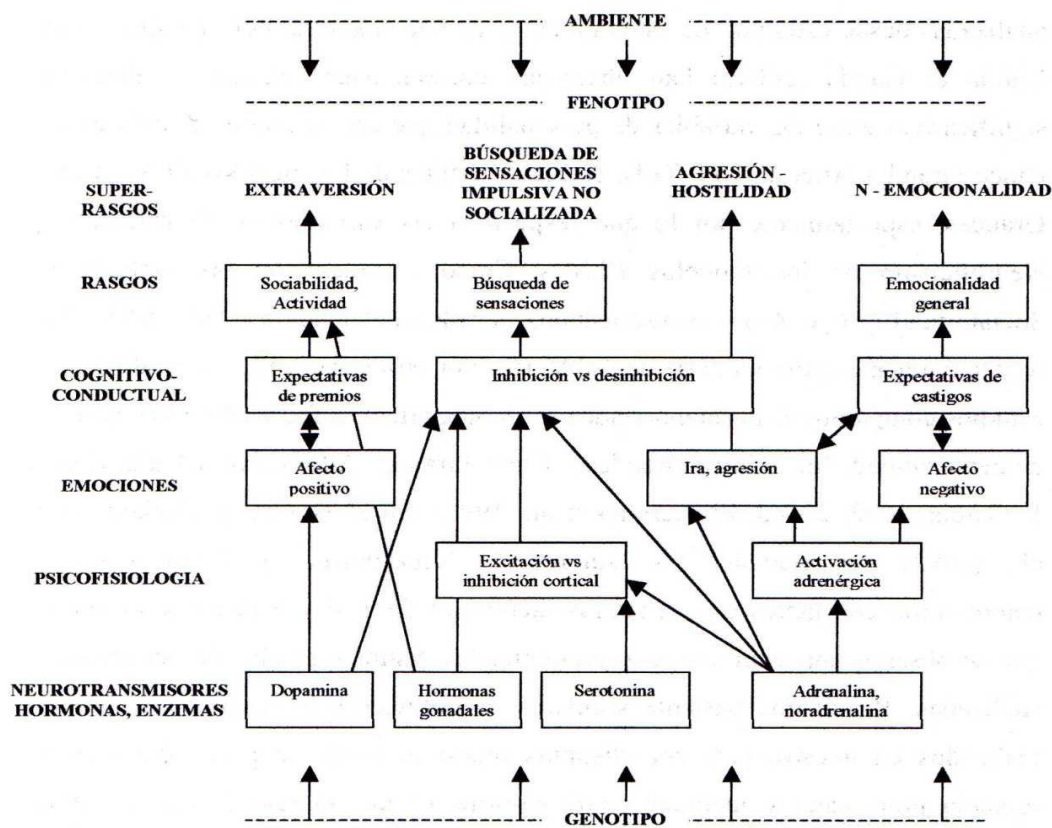


Figura 9. Modelo Psicobiológico de la Personalidad de Zuckerman, (1991)

Es importante poner de manifiesto que este modelo presenta unas bases biológicas, a las que Zuckerman le otorgó muchísima importancia. Igualmente plantea que, a diferencia del Modelo de los Cinco Grandes, si un rasgo se considera relevante en términos de personalidad, éste pudiera ser contextualizado en términos de su arraigo biológico y evolutivo.

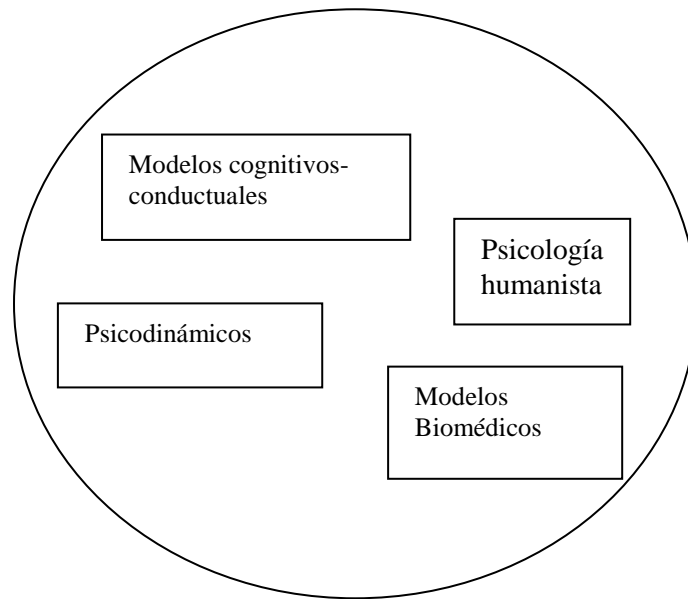
Esta tesis no entra en un desarrollo más exhaustivo de este Modelo Alternativo por no ser objeto de interés de este estudio, sin embargo sí es importante resaltar que es un modelo que no ha tenido suficiente difusión, fundamentalmente bibliográfica. Sin embargo sí se ha utilizado en algunos estudios recientes, como por ejemplo, para analizar si los adultos con TDAH presentan o no rasgos de personalidad característicos (Poó, Ledesma & López, 2013) o bien para relacionar los ritmos circadianos y la personalidad (Muro, Gomà i Freixanet &

Adan, 2011). También se ha replicado este modelo en población argentina, obteniéndose los mismos valores que en la población originaria donde se realizó el estudio. (Martínez, et al. 2010).

### **2.2.13. Modelo Psicobiológico de Cloninger.**

Se debe mencionar también este modelo de Cloninger, quien partiendo de la definición de personalidad de Allport (1937) establece las bases del mismo en 1986. Este modelo nació con la idea de unir las investigaciones neurobiológicas, los estudios psiquiátricos, los estudios empíricos de distribución de la personalidad normal y la investigación comportamental basada en teorías del aprendizaje. De esta manera surge este modelo psicobiológico que se describe gráficamente a continuación.

Para Cloninger la personalidad es un sistema jerárquico complejo que puede dividirse en dos dimensiones psicobiológicas, el temperamento y el carácter. El temperamento se podría definir como “respuestas asociativas automáticas a estímulos emocionales básicos que determinan los hábitos y las habilidades” (Cloninger, 1998, p.24). Por su parte el carácter es el conjunto “conceptos autoconscientes que influyen en las intenciones y actitudes voluntarias.” (Cloninger, 1998, p. 24)



*Figura 10.* Modelo Psicológico de Cloninger.

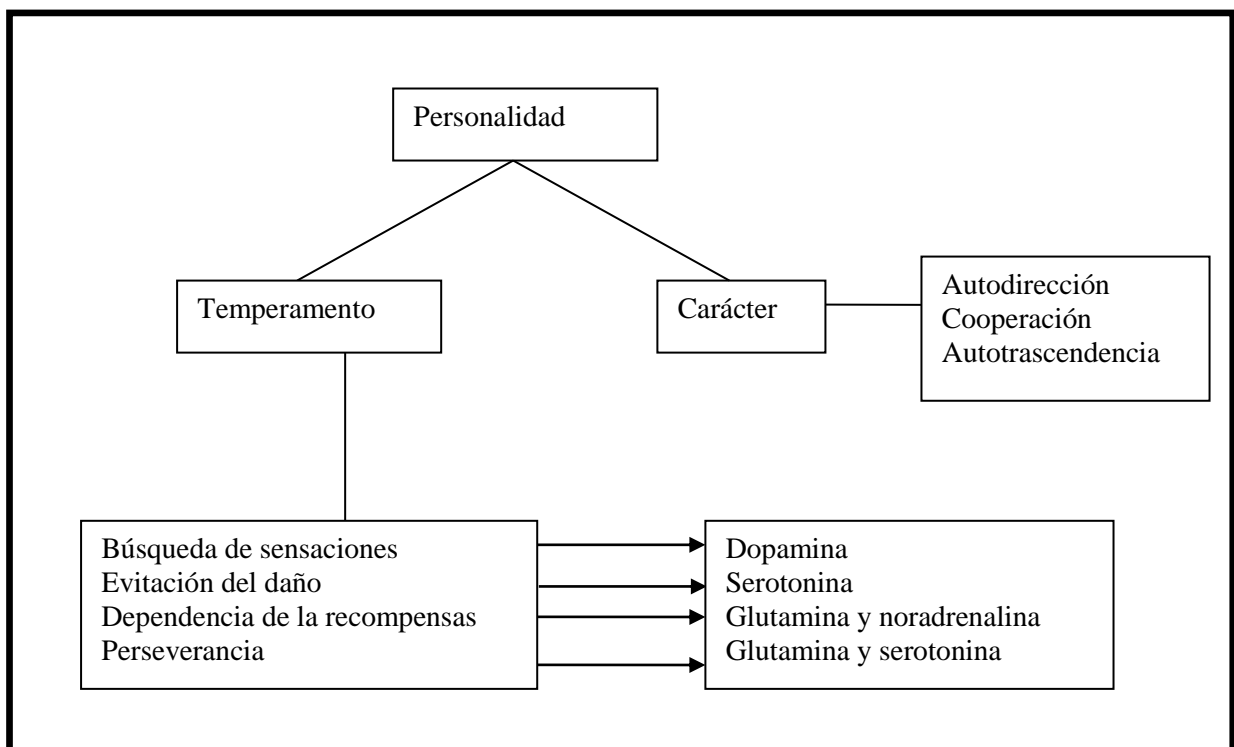
A partir de esta descripción, Cloninger propone una nueva forma de clasificar que permita, por una parte evaluar a las personas desde el punto de vista de la práctica clínica y por otra, describir la personalidad normal. Para ello se sirve del Cuestionario Tridimensional de la Personalidad (TPQ). Al mismo tiempo rescata los conceptos de temperamento y carácter y construye un instrumento el Cuestionario de Temperamento y Carácter (TCI) que permitía medir cuatro dimensiones de temperamento y tres de carácter. Esto, como bien puede observarse, está proponiendo un modelo de siete factores.

Por tanto para Cloninger, el temperamento está formado por cuatro dimensiones, cada una de ellas ligada a unos determinados neurotransmisores, así, la Búsqueda de Sensaciones se relaciona con la dopamina, la Evitación del daño con la serotonina, la Dependencia de la recompensa con glutamina y noradrenalina y la Persistencia con la glutamina y la serotonina (Oldham, SkodoL, & Bender, 2007; Squillace et al. 2011). Zuckerman (2007). Señaló también, que la Búsqueda de Sensaciones está relacionada con una reactividad dopaminérgica fuerte y actividades serotoninérgicas y noradrenérgicas débiles. La estructura neuroanatómica

relacionada con este rasgo es el núcleo accumbens, parte del sistema límbico, que tiene como función regular el aprendizaje asociado a recompensas.

El carácter estaría formado por Autodirección (considerada como la dimensión más importante), Cooperación y Autotrascendencia

La estructura del modelo de Cloninger, de una manera gráfica, sería la siguiente:



*Figura 11.* Estructura del modelo de personalidad de Cloninger. Elaboración propia.

Estas características, de baja heredabilidad, se modifican a lo largo de la vida y se consolidan en la edad adulta. Siguiendo a Gutiérrez (1999), las dimensiones del carácter influyen en las respuestas propias de los mecanismos temperamentales mediante la adjudicación de significados y relevancia de los estímulos del entorno, que están determinados por el propio concepto de identidad.

La Autodirección es la habilidad de la persona para controlar, regular y adaptar la conducta ajustándola a la situación de acuerdo con sus propias metas y valores. Se relaciona con la madurez, la integridad personal y la autoestima, la posesión de recursos propios y eficaces de afrontamiento, y en general con una buena adaptación personal, y refleja el grado en que el sujeto se percibe a sí mismo como un individuo autónomo.

La Cooperación se refiere a la existencia de comportamientos éticos, a la capacidad de aceptar, identificarse y colaborar con los demás. Incluye tolerancia, empatía, altruísmo, colectividad, compasión, conciencia y caridad. Refleja la adaptación interpersonal y el grado de percepción de sí mismo como una parte integral de la humanidad o la sociedad.

La Autotrascendencia agrupa características de espiritualidad, misticismo, pensamiento mágico y religioso, así como la visión de uno mismo como parte integral del universo. Se relaciona también con la creatividad, la imaginación y la capacidad del sujeto para aceptar la ambigüedad y la incertidumbre.

Para medir estas siete dimensiones Cloninger elaboró en 1994 el cuestionario TCI (Inventario de Personalidad de Temperamento y Carácter) que, tras algunas revisiones, hoy está actualizado como TCI-R. En este caso tampoco se describe más detalladamente este modelo, dado que, como en anteriores ocasiones, su práctica está más dedicada a la clínica y en concreto a los trastornos de personalidad, que como ya se ha señalado no constituye el objeto de esta investigación.

Parece claro por tanto que, aunque en la actualidad se va llegando a un consenso, no se puede decir que haya un acuerdo total ni en la denominación de los factores, ni en las variables o rasgos que quedan incluidos en tales factores o dimensiones.

#### **2.2.14. Crítica a la teoría de rasgos.**

Los rasgos de personalidad son considerados como estables en la personalidad a la vez que influyen en la conducta en una amplia gama de situaciones. Sin embargo los trabajos de Mischel (1968) y Vernon (1964) apuntan a que estos rasgos explican menos del 10 por ciento de la variación de la conducta, lo que deja sin explicación al 90% restante. Para este fenómeno Mischel (1968) acuñó el término de coeficiente de personalidad, entendida como la correlación estereotipada entre la personalidad y la conducta de alrededor de .30, con el fin de caracterizar la relación entre los autoinformes y la conducta, que generalmente cae en el margen de .20 a .30. Existen otros autores que han encontrado correlaciones más altas, siempre sin ser demasiado altas.

Con este planteamiento cabe pensar si los rasgos y toda su teoría son válidos o por el contrario no aportan nada digno de tener en cuenta e incluso pueden llegar a poner en tela de juicio el concepto de personalidad.

Aparece entonces el situacionismo como postura crítica. En ella se otorga gran importancia a la influencia del ambiente frente a los propios rasgos de la personalidad. Esta postura defendida sobre todo por los psicólogos sociales fue también analizada por Funder y Ozer (1983). Ellos convirtieron, de los estudios hechos con anterioridad, las estadísticas en correlaciones. Para sorpresa de ellos y de muchos otros estas correlaciones eran



aproximadamente del mismo tamaño que los coeficientes de personalidad que habían criticado tan directamente.

Surge también el interaccionismo como consecuencia de los trabajos realizados. Esta teoría está defendida en los trabajos elaborados por Ekehammer (1974); Endler y Magnusson (1976); Magnusson y Endler (1977); Ozer (1986); Pervin (1985); Snyder e Ickes (1985). En esta teoría se aboga por la idea de que los rasgos de personalidad y las situaciones interactúan para influir en la conducta. “Ni los ambientes ni las personas por separado dan una explicación completa.” (Carver & Scheievr, 1997, p. 78) En la base de esta teoría se encuentra el análisis de varianza que permite estudiar el influjo de varias variables en la conducta de una persona. Por esta razón suele decirse que existe comprensión pues en la base se ella se pueden abordar diferentes explicaciones a un único resultado, por ejemplo una situación puede tener un impacto sobre un tipo de persona pero no sobre otra, mientras que otras veces una variable situacional puede inducir un tipo de conducta en un individuo y diferente en otro.

A la luz de estas dos teorías, se han extendido otras más que intentan explicar este fenómeno. Así se puede encontrar aquella que se pregunta si las personas son consistentes en sus rasgos o no y si existen personas más consistentes que otras. Efectivamente Bem & Allen (1974) encontraron que, cuando se les pregunta a las personas por aquellos rasgos que son más indicativos de ellos y que a su vez puedan servir de indicativos de sus acciones, las personas que dicen ser consistentes en unos autoinformes, son buenos predictores de sus acciones. Desde este punto de vista se puede aceptar y consolidar la teoría de los rasgos.

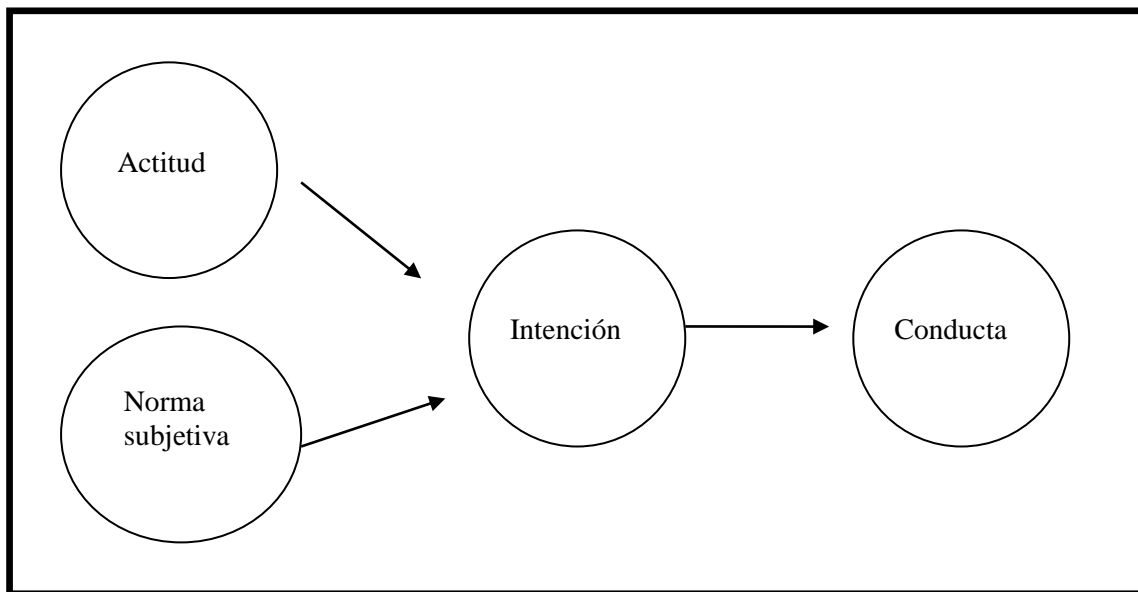
Kenrick & Stringfield (1980) en esta misma línea de trabajo lo ampliaron con la conclusión de que todas las personas, o al menos la mayoría, son consistentes en alguna

dimensión conductual, aunque lógicamente esta dimensión diferirá de una persona a otra. Para llevar a cabo estos estudios se pidió a determinadas personas que indicaran varios tipos de conductas propias de ellos. Una vez hecho esto, los mismos sujetos calificaron su inconsistencia en cada una de ellas. Al mismo tiempo se les pidió a familiares y amigos que calificaran a estos mismos sujetos en las mismas conductas. Las correlaciones de estas últimas observaciones fueron bajas, mientras que las primeras, las realizadas por los propios sujetos, alcanzaron puntuaciones altas, del orden de .60. No todos los resultados fueron concluidos con éxito, algunos como los de Chaplin, John y Goldberg (1988) y Paunonen y Jackson (1985) obtuvieron correlaciones muy pobres.

Otra manera de aproximarse a la cuestión es preguntarse si algunas personas son en general menos consistentes que otras. Esta posibilidad se puede contemplar a través del concepto de autosupervisión desarrollado por Snyder (1987). Según este concepto, las personas con un nivel de autosupervisión alto tienden a ajustarse a las situaciones y a veces lo hacen observando a los demás mientras que las personas que tienen un nivel de autosupervisión bajo tienden a comportarse en las situaciones de la manera que creen ser.

Hay que tener en cuenta también que, normalmente, las informaciones acerca de la conducta suelen ser amplias, mientras que las actuaciones son en general bastante más concretas. Es cierto que a la hora de predecir una conducta específica, los autoinformes no son válidos, pero sí lo deberían ser para predecir una conducta global. Así por ejemplo Fishbein y Ajzen (1975) aseguraron que un autoinforme global puede ser como un criterio de actos múltiples que se deriva de la medición de varios actos conceptualmente relacionados. En lugar de medir la amistad en una situación única, se pueden observar varios tipos de conducta en los que la amistad es importante. Esta idea es lo que daría lugar a la teoría de “la

acción planeada”. Posteriormente añadieron un elemento nuevo: “sentimiento de control percibido de la conducta”.



*Figura 12. Teoría de la acción planeada. Carpi & Breva (2001)*

La idea de “la lógica del criterio de actos múltiples es clara. Un rasgo puede ser exhibido de muchas maneras, pero personas diferentes pueden mostrarlo de maneras distintas en diversos grados” (Carver, & Scheier, 1997, p. 81). Esta idea parece ser más aceptada y defendida por los diferentes autores.

Una aproximación diferente ha sido defendida por Epstein (1980) quien asegura que el error del muestreo es grande cuando algo se mide una sola vez. Evidentemente esta es la razón por la que las escalas de personalidad utilizan más de un reactivo para medir lo que se esté midiendo y aumentar la fiabilidad. Del mismo modo una sola medición de la actividad de un individuo equivale a una prueba de un solo reactivo. Para paliar este efecto sugiere el término de agregación que es un proceso que consiste en combinar una variable en varias mediciones. Lógicamente cuantas más muestras se combinen más fuertes deberán ser las correlaciones. Esta aportación de Epstein también tiene críticas, la más notable es la que

sostiene que cuando se piensa en la consistencia, generalmente es en la consistencia de los sucesos cotidianos y considerados en periodos largos de tiempo, y aquí aparece la segunda crítica, quizá en periodos cortos de tiempo no se prevea que exista tanta consistencia.

Al hilo de estas afirmaciones se han realizado diferentes estudios teniendo en cuenta las informaciones de los propios sujetos y las observaciones realizadas durante periodos cortos y largos de tiempo.

Unos estudios se realizaron con un grupo de personas de 72 años de edad como promedio, a las que se les indicó que escribieran ensayos que describieran acontecimientos de su vida y la forma en la que creían había cambiado desde su juventud. También se tuvieron en cuenta diarios y cartas que se habían escrito con anterioridad. Los resultados arrojaron una correlación de .54 entre los materiales escritos antes y los escritos en la última etapa. (Burns & Seligman 1989)

Otros se llevaron a cabo con un grupo de mujeres a las que se les aplicó un inventario de personalidad más tradicional. Se hizo un seguimiento a lo largo de tres momentos distintos de sus vidas y en edades diferentes. Los datos finales arrojan resultados esperables, las mujeres cambian a lo largo de su vida y este cambio se hace más palpable cuando se producen acontecimientos importantes en su vida. De la misma manera se observó que a más edad se va produciendo más estabilidad. (Helson & Moane, 1987)

Se realizaron también estudios encaminados a confirmar la idea de que la personalidad de algunos cambia más que la de otros. Aunque la evidencia confirma esta

hipótesis, no queda claro cual es el patrón que hace que realmente se cambie. (Block. 1971; Ozer & Gjerde, 1989)

Resulta curioso el estudio realizado por Caspi, Bem & Elder (1989). Éste se inició centrándose en dos cualidades específicas de la personalidad infantil. Se llevó a cabo con madres de niños de 8 a 10 años de edad cronológica que hablaban de cómo eran sus hijos. Posteriormente se contactó con estos hijos que tenían entre 30 y 40 años y que habían formado sus propias familias. Los resultados ofrecidos por esta investigación señalaban que los niños que de pequeños cogían muchos berrinches, de mayores eran personas malhumoradas, mientras que las niñas que presentaban las mismas características cuando eran pequeñas, de adultas eran consideradas por los miembros de su familia como madres también malhumoradas. Parece pues, que los efectos de la timidez también están presentes en la vida posterior, ya que además de lo señalado hasta el momento, los niños tímidos se casaban más tarde y tardaban más tiempo en centrar su vida profesional mientras que las niñas más tímidas no se casaban más tarde pero sí seguían patrones en sus vidas más tradicionales que las menos tímidas.

Estos estudios vienen a indicar que hay determinados aspectos de la personalidad que permanecen estables aunque el ambiente no sea propicio a ello, e incluso esta consistencia se hace más patente cuando se alcanza la madurez de la vida. Consideran también la teoría de los rasgos como una teoría importante en el análisis de la personalidad, aún a sabiendas de que los rasgos no se manifiestan siempre como aportaba Allport (1937) quien decía que los rasgos son activados a menudo en una situación pero no en otra. Cattell (1972) señaló algo similar al apuntar que el efecto de un rasgo sobre la conducta siempre es sopesado por la relevancia en la situación. Allport sostenía que las personas tienen rasgos contradictorios y que lo que impide que se conviertan en un problema es que los diferentes rasgos son activados por diferentes situaciones. A la luz de estas afirmaciones y de otras similares se

puede descubrir que Allport es un interaccionista ya que se anticipó también a las discusiones contemporáneas al señalar que las personas eligen las situaciones en las que entran y modifican aquellas en las que se encuentran.

Para poder evaluar la personalidad de un individuo existen los autoinformes de la persona o bien de cuestionarios de personalidad que hacen que el propio sujeto elija entre unos adjetivos aquel o aquellos que realmente a él le parece que describen mejor su personalidad. Con todo ello se obtiene un perfil de personalidad que ofrece una descripción de rasgos de esa persona que configuran la personalidad de la misma. Ahora bien, la mayoría de los teóricos piensan que los rasgos pueden interactuar de acuerdo a las características exhibidas en el comportamiento. Por ejemplo una persona puede ser muy sociable y participar en reuniones multitudinarias e intercambiar sus pensamientos, sus proyectos, etc. por lo que le considera audaz, atrevido, y sin embargo otra persona mucho menos sociable puede escalar montañas. A esta persona sería lógico considerarlo como audaz también y probablemente atrevida.

Durante años estas aproximaciones no aportaron prácticamente nada a la psicopatología, tan solo la idea de que los problemas de cada persona reflejan directamente los rasgos del individuo. Con el paso del tiempo esto dio lugar a una taxonomía. Ésta permitía identificar en la conducta de la gente una serie de signos (indicadores de los rasgos) asociados con una clase en particular del problema. En definitiva lo que permitía era etiquetar el problema en cuestión y colocar a las personas que lo padecen en un lugar determinado.

Otros rasgos se relacionan con los problemas, porque el rasgo define también anormalidad y las personas se sitúan en unos determinados que hacen que se entienda o pueda explicarse el problema sin atender por supuesto al origen.

La influencia del modelo de personalidad de los cinco factores ha hecho que se aclaren muchas de las dudas que aparecían en los patrones de rasgos asociados con los trastornos de personalidad. McCrae y Costa (1990) y Wiggins y Pincus (1989) llegaron a la misma conclusión, a que el modelo de los cinco factores se relaciona con cierta gama de problemas de personalidad.

El interaccionismo ha servido no solo para poder entender la conducta normal sino también para entender los problemas que en la sociedad en la que se vive hoy se dan con cierta frecuencia, aportando el término de vulnerabilidad o susceptibilidad. “Decir que una persona es susceptible a sufrir un problema no significa que lo tenga, sino que es más fácil que el problema se le presente que a otras. En términos del interaccionismo, hay situaciones en las que la susceptibilidad importa y otras en las que no.” (Carver, y Scheier, (1997, p. 88) De aquí surge el modelo de diátesis-estrés. Este modelo sugiere que la vulnerabilidad sumada al estrés crea problemas de conducta. En los últimos años este modelo ha experimentado un gran impulso al entender que pueden explicar en parte los procesos que rigen la depresión.

Si se conoce que en el mundo de la psicopatología el estudio de los rasgos puede aportar algo para evitar los problemas, la solución estaría en cambiar los rasgos para evitar la aparición de dichos problemas. Pero esta solución no es tan sencilla. Cattell (1965) sostenía que la gente con trastornos graves presenta un funcionamiento defectuoso de su personalidad. Los rasgos son estables y cualquier cambio que la terapia produzca probablemente tendrá que ver con la forma en que los rasgos se presentan en la conducta más que con los propios rasgos.

En este sentido, el interaccionismo, también tiene cierta influencia. Si como se ha dicho existe la vulnerabilidad o susceptibilidad ante situaciones difíciles, basta con eliminar

estas situaciones que puedan ser problemáticas para las personas que presenten el rasgo de susceptibilidad. Evidentemente esto es algo que con frecuencia se suele hacer, es decir, se suele utilizar la evitación aún a sabiendas de que no siempre esa evitación es posible.

La teoría de Cattell está íntimamente ligada al análisis factorial y aunque se trata de un sistema matemático y por lo tanto fiable en cuanto a sus resultados, es evidente que existen variaciones en los resultados obtenidos por Cattell y por Eysenck, teniendo en cuenta que éste último también utilizó el análisis factorial para desarrollar su teoría. Mientras el primero obtenía muchos factores, el segundo apenas unos cuantos. Cabe preguntar si este resultado se debe a utilizar diferentes tests, o por el contrario es debido a los procedimientos factoriales utilizados. Es importante señalar también si esos factores encontrados tanto en el caso de Eysenck como en el caso de Cattell son los mismos o son radicalmente diferentes.

Lo que parece evidente es que los rasgos cambian con la maduración de la persona, aspecto que Cattell no contemplaba, al asegurar que estos eran los mismos a lo largo de la vida de una persona.

En cuanto a que si el análisis factorial es el método adecuado, cabe pensar que efectivamente como señalan Overall y Rhoades (1982) no va a ofrecer de un modo mágico las estructuras básicas de los fenómenos, pero sí puede ayudar a descubrir la estructura implícita en una masa de datos, y la presencia de ciertas dimensiones que, a su modo, son significativas.

En síntesis se puede decir que pese a que Costa y McCrae pensaron que con la Teoría de los Cinco Grandes estaría explicada la personalidad, muchos autores no están de acuerdo en esta afirmación y si defienden cinco factores, no llegan al consenso de cuáles son, como



tampoco lo están en la base genética que estos autores defienden. Muchos de ellos se cuestionan si estos rasgos de personalidad que pueden mostrar las personas, si no corresponden al ámbito anglosajón donde fue desarrollada la teoría, no se observan, poniendo por tanto en entredicho la universalidad de la teoría.

Como se observa, no todos los investigadores de la teoría de los rasgos de personalidad están de acuerdo con el Modelo de los Cinco Grandes (Bausela, 2005; Block, 1995, 2001; Eysenck, 1992). La mayor crítica que reciben estos modelos es la de que se constituyen realmente como una descripción de estructura de personalidad sin entrar en el funcionamiento de la personalidad, ya que diversos autores consideran que carece de fundamentación teórica que permita entender dicho funcionamiento. “la crítica más dura de Eysenck al modelo de los cinco factores, es que éste se fundamenta en argumentos básicamente psicométricos, con ausencia total de un marco teórico que sustente las dimensiones establecidas” (Sánchez-Cánovas & Sánchez López, 1994, p. 269;).

Además también fracasa el modelo en determinar las bases biológicas de la personalidad, ya que los factores que identifican las tendencias básicas son constructos psicológicos y no estructuras neuropsíquicas. En este sentido McCrae y Costa (1996) aseguraron la dificultad de encontrar estructuras cerebrales que permitan asociarse a las conductas encontradas en las personas. Sin embargo, Johnson et al. (1999), utilizando la Tomografía por Emisión de Positrones (PET), encontraron una correlación significativa entre algunos factores y zonas concretas del cerebro, así se puso de manifiesto que las personas introvertidas muestran más actividad en el lóbulo frontal y tálamo anterior, mientras que los extrovertidos mostraban esa actividad cerebral en el lóbulo temporal, tálamo posterior y la circunvolución del cíngulo anterior.

Se ha criticado también que, por una parte existen pocos factores al no existir alguno tan importante como Masculinidad-Feminidad, y por otro lado se ha dicho que son muchos factores jerarquizados, consiguiendo solamente complicar la estructura de la personalidad.

En otra línea este modelo ha sido criticado también por la dependencia excesiva del lenguaje cotidiano. Si bien es cierto que es, precisamente el lenguaje, la base del estudio y tratamiento del mismo.

MacAdams (1992) resume las críticas que se han formulado al mismo, entre las que destacan las siguientes:

a) falta de verdadera independencia entre los factores, puesto que si bien los mismos son descritos como ortogonales o casi ortogonales (Goldberg, 1992), los resultados empíricos indican que frecuentemente los cinco factores están intercorrelacionados;

b) limitaciones del análisis factorial, puesto que la recurrencia de la estructura factorial que puede ser atribuida a la similitud de las variables más que a la propia estructura de la personalidad (Block, 1995)

c) carencia de una teoría biológica o psicológica de la personalidad, puesto que el modelo de los cinco factores no se desarrolla a partir de una teoría explícita, aunque después se han construido modelos explicativos que intentan vincularlo con mecanismos biológicos (Costa & McCrae, 1999).

Aún a pesar de estas críticas, la mayoría de los autores coinciden en que por lo menos, existe una estructura comprensiva de los atributos fenotípicos de la personalidad (Digman, 1990; John, 1990, Saucier & Goldberg, 1996).

El hecho de que el Modelo de los Cinco Factores, analizado en distintas culturas, y arrojando resultados similares, (Poó et al. 2013) parece indicar que las características básicas de la personalidad que dan origen a los factores, tienen una base biológica. De hecho estudios realizados han puesto de manifiesto la relación entre rasgos de personalidad y la activación de determinadas áreas cerebrales, (Ruiz et al. 2010, p. 234)

se ha encontrado que la *extraversión* se corresponde con la reactividad emocional frente a estímulos positivos que conlleva la activación de amplias zonas corticales, en tanto que el *neuroticismo* se relaciona con la activación de los lóbulos frontales y el lóbulo temporal izquierdo, así como con una actividad específica de la amígdala.

Desde el modelo de Cloninger (1993), las cuatro dimensiones del temperamento se pueden relacionar con la herencia genética y están vinculadas específicamente con el funcionamiento de los neurotransmisores, serotonina, dopamina y noradrenalina, responsables de la regulación de la conducta. Por lo que se refiere a las dimensiones del carácter, al tener una baja heredabilidad, están más sujetas al aprendizaje de tal modo que intervienen otras estructuras cerebrales que las modifican. Según Ruiz et al. (2010)

Así, el córtex prefrontal orbital lateral se asocia con dificultades en la autorregulación (p.e., desinhibición, impulsividad); el córtex frontal medial, específicamente el circuito cingulado anterior, se relaciona con trastornos de la activación, el *drive* y la motivación; y, por último, el córtex prefrontal dorsolateral se asocia con la disfunción ejecutiva. (p. 234)

En cualquier caso son escasos los estudios que relacionan la personalidad con la sintomatología frontal, aunque de acuerdo con Goldberg (2004, p. 37), “los lóbulos frontales tienen más que ver con nuestras personalidades que cualquier parte del cerebro”

Aún a pesar de las críticas, tanto positivas como negativas, este Modelo ha conseguido aportar a las teorías de la personalidad grandes avances, que sin duda contribuirán a un conocimiento más exhaustivo de las mismas.

Si se han traído hasta aquí estos modelos es por varios motivos que podrían hacer interesante su análisis, entre ellos conviene citar los siguientes: la actualidad de los mismos, la contribución significativa a las teorías de la personalidad, su aportación a las explicaciones acerca de la adaptación al ambiente de las personas y la aceptación del concepto de rasgo. Sin embargo no se hará más hincapié en el desarrollo de las mismas ya que sus implicaciones están dirigidas al mundo clínico de cara a la intervención de los trastornos de la personalidad, y este objetivo no es compartido con los planteados en este trabajo.

Quizá se puedan encontrar más formas de poder agrupar o, en definitiva, abordar las teorías de la personalidad, pero si se analiza bien el contenido de estas agrupaciones se descubre que en sí mismas están aportando, con variaciones dignas de tener en cuenta, las mismas ideas.

### **2.3. Estado de la cuestión**

El estado de la cuestión es necesario abordarlo desde una doble perspectiva. Por un lado necesariamente hay que hacer alusión a la teoría del rasgo único de la personalidad, y por otro a las investigaciones que relacionan personalidad y cerebro.

En el primero de los casos, es necesario poner de manifiesto que si bien el Modelo de los Cinco Grandes es el más aceptado por la comunidad científica, en el ámbito de la psicología de la personalidad, existen otros modelos alternativos que como señala Pérez (2010, p. 69) los más relevantes serían los modelos “de Cinco Factores Alternativos (Zuckerman et al. 1993), de Tres Gigantes o Tres Grandes (Eysenck, 1991), de Seis Factores (Hogan, 1986) o de Siete Grandes (Benet & Waller, 1995)”.

Aunque los factores descritos en el Modelo de los Cinco Grandes son muy generales, algunos autores han encontrado cierto solapamiento entre ellos. Pérez (2010) señala que se han encontrado

evidencias de una estructura jerárquica de la personalidad según la cual los Cinco Grandes se subsumen bajo otros dos factores aún más generales (i.e., Alfa/Estabilidad, relacionado con los procesos de socialización y Beta/Plasticidad, relacionado con los procesos de crecimiento personal. (p. 69)

Digman en 1997 extrajo dos factores que denominó Alfa y Beta. El primero abarca amabilidad, responsabilidad y neuroticismo y el segundo extraversión y apertura. Estos dos rasgos fueron replicados por De Young, Peterson y Higgins (2002) en una investigación y fueron quienes etiquetaron de nuevo estos factores como Estabilidad y Plasticidad. (Pérez & Sánchez, 2014)

En la figura 13 se muestra de manera gráfica este esquema.

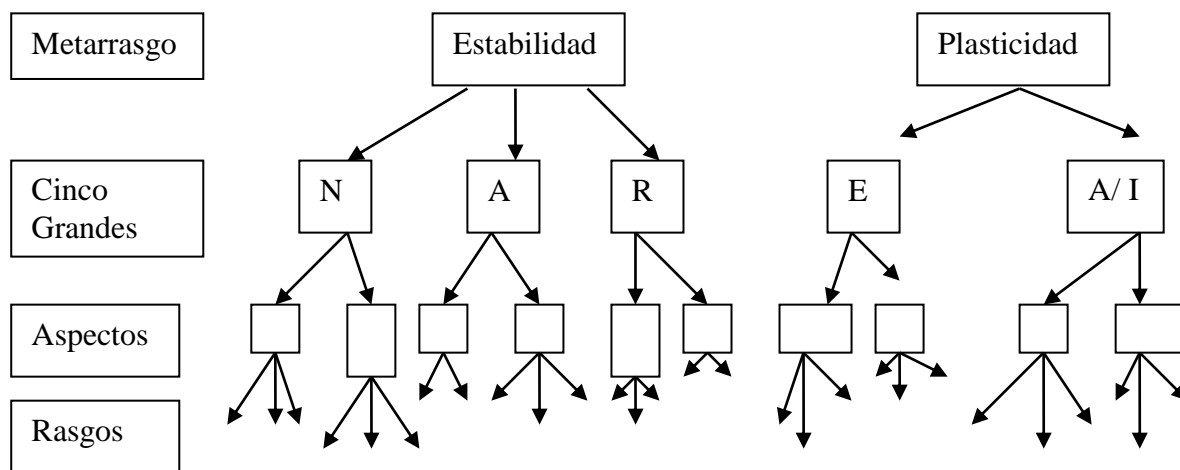


Figura 13. Neurobiología de los rasgos. Adaptado de De Young (2010 a, 2013)

La estabilidad estaría relacionada con la regulación de las emociones y el comportamiento, mientras que la plasticidad estaría ligada con la exploración.

La serotonina se relacionaría con neuroticismo, amabilidad y conciencia. Por tanto los niveles bajos están asociados con la agresión, el pobre control de impulsos y la depresión. Por este motivo los medicamentos que aumentan la función serotoninérgica, se utilizan para mitigar estos problemas. Según De Young (2010 b, p. 1170) “usando la manipulación farmacológica, se han encontrado asociaciones de serotonina con neuroticismo, amabilidad y responsabilidad”.

Por su parte la plasticidad está relacionada con la extraversión, la apertura y el intelecto. El sistema dopaminérgico por una parte inerva estructuras cerebrales como los accumbens (grupo de neuronas del encéfalo) y la amígdala, que están íntimamente ligadas con la motivación, la emoción y la recompensa. Y por otra parte inerva la corteza prefrontal, área clave para la cognición superior. De acuerdo con (2010 b, p. 1165) “la neurociencia de la personalidad se basa en la premisa de que toda la persona no se puede entender sin entender el cerebro”.

La literatura parece apoyar la idea de que los cinco factores del Modelo de los Cinco Grandes, se agrupan en dos factores más generales, que a su vez se subsumen en otro factor súper, dando lugar a la Teoría del Rasgo Único de la Personalidad (TRUP) y defendido también, desde el modelo del contexto léxico, por Saucier & Goldberg (2003) y llamado también por Musek (2007) el Big One.

Varios estudios han probado la hipótesis del Factor General de Personalidad, utilizando el modelo de ecuaciones estructuradas. (Musek, 2007; Rushton, Bons & Hur, 2008; Rushton & Irwing, 2008). Amigó y Hernández (2012, p. 41) indican que “el rasgo único o factor general de personalidad se representa como un continuo en cuyos polos opuestos se encuentran el comportamiento externalizante (extraversión, impulsividad) y el Internalizante (ansiedad, retraimiento).

Amigó (2005, et al 2008) propuso un único rasgo en el vértice de una pirámide, constituida a su vez por más rasgos y denominado más frecuentemente como Factor General de la Personalidad. Para probar la existencia de este factor, creó un cuestionario que fue pasado a 251 participantes, de los cuales 90 eran varones y 161 mujeres. La muestra estaba extraída de los estudiantes y del personal de la Universidad de Valencia (50,6%) y profesionales valencianos de varios tipos (49,4%). La edad media fue de 32,13, de edades entre 17 y 74 años.

Los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

- EPQ-RS (Eysenck & Eysenck, 1985)
- IPDE (Lorange et al., 1994)
- SPSRQ (Torrubia, Ávila, Moltó y Caseras, 2001)
- Sensation Seeking V Form Scale (SSS) (Zuckerman et al. 1978)
- The Berkeley Personality Profile (BPP) (Haray & Donahue, 1994)
- Scales of Anxiety, Depresión and Hostility of the SCL – 90- R. (Derogatis, 1994)
- General Factor of Personality Questionnaire (GFPQ)

Con esta investigación se consiguió el objetivo buscado, el cuestionario para obtener el único rasgo de la personalidad (GFPQ). Este cuestionario está compuesto por 2 escalas con



10 elementos cada una de ellas, estando ambas escalas correlacionadas entre sí. Este único factor correlaciona positivamente con extraversión y apertura y negativamente con neuroticismo, amabilidad y escrupulosidad. Una puntuación alta en GFP puede considerarse como un elemento de protección en relación con la psicopatología. Sin embargo los autores de este cuestionario son conscientes de que una única puntuación de un rasgo, no puede sustituir una descripción más amplia de la personalidad, pero sí proporciona una visión de conjunto de la misma.

Posteriormente Amigó, Caselles y Micó (2010, p. 16) afirmaron que “Los resultados de este estudio apoyan la existencia de un factor general de la personalidad, siendo suficiente para describir la personalidad completa”.

La investigación sobre el Factor General de Personalidad es un campo emergente en el estudio de la personalidad que se va consolidando poco a poco, aun siendo conscientes de las limitaciones y que se sigue investigando, en diferentes contextos. En esta línea se puede citar la investigación de Caselles, Micó y Amigó (2011) que consistió en la administración de café a un grupo experimental de 20 participantes, teniendo un grupo de control de 25 voluntarios que cumplieron el cuestionario en ayunas. Los resultados indicaron que la cafeína puede modificar el FGP.

Investigación semejante, pero en un ámbito diferente, es la llevada a cabo por Pérez & Sánchez (2014). En este caso se trataba de estudiar la relación entre la Inteligencia Emocional rasgo y los Factores de los Cinco Grandes, los Dos Grandes y el Big One. Los resultados indicaron que la Inteligencia Emocional rasgo es un amplio rasgo de la personalidad integrada en las jerarquías de la personalidad de varios niveles.

La otra vertiente desde la que necesariamente hay que contemplar el estudio de la personalidad es la neurobiológica. No se concibe hoy aproximarse al concepto de personalidad sin tener en cuenta la estructura cerebral, concretamente la corteza frontal y así lo defiende Goldberg (2004) entre otros autores. El estudio de los rasgos de personalidad a través de los cuestionarios y el análisis neurobiológico de los citados rasgos, no se han hecho relacionar con frecuencia, tal es así que no existen demasiados estudios en este sentido. Uno de los más recientes es el llevado a cabo por De Young et al. (2010) aplicaron, a una muestra de 116 sujetos el NEO-Pi-R (Costa & McCrae, 1992 a) y se les realizó una resonancia magnética craneal. Los resultados que obtuvieron señalaban que había relación entre determinadas áreas cerebrales y algunos rasgos de personalidad, no así con el quinto rasgo, apertura. Concretamente

la extraversión se asoció con el volumen de la corteza medial orbitofrontal , el neurotismo con el volumen de la corteza prefrontal dorsomedial y con porciones del lóbulo temporal medial, la amabilidad con el volumen de la corteza cingulada posterior y la responsabilidad con el volumen de la corteza prefrontal lateral. (p. 51).

Autores como Canli et al. (2001, 2002) encontraron relación entre la extraversión y la activación de amplias zonas corticales y el neuroticismo con la activación de los lóbulos frontales, el lóbulo temporal izquierdo y la amígdala.

En 2006, los trabajos de Wright y colaboradores, correlacionaron personalidad con anatomía cerebral. Concretamente vieron que el grosor de algunas regiones de la corteza prefrontal estaban relacionadas con las medidas de extraversión y neuroticismo. Sin embargo no encontraron correlaciones con la amígdala. Parece por tanto que hay regiones específicas de la anatomía prefrontal que se asocian con rasgos de personalidad específicos.

El córtex es una estructura de vital importancia que se ocupa de actividades relevantes para el ser humano. Según Gil (2012, pp. 43-44)

Aspectos como la inteligencia, la conciencia, la personalidad, el juicio ético, la toma de decisiones, la capacidad para resolver situaciones novedosas o la creatividad se han relacionado con esta estructura cerebral, por lo que se puede afirmar que en ella se asientan las conductas y las funciones cognitivas más específicamente humanas.

Los lóbulos frontales modulan y configuran, en cierto modo la personalidad. En este sentido no existen demasiados estudios que pongan de manifiesto estas relaciones, pero sí los que aseguran que cuando se producen una lesión en esta parte cerebral, se evidencian alteraciones de personalidad como agresividad, comportamientos violentos,... “Todavía son poco conocidos los mecanismos que regulan los estados de ánimo, fundamentales en la configuración de los perfiles de personalidad, pero los lóbulos frontales parecen jugar también un papel relevante” (Gil, 2012, p.47) “Son la estructura que subyace al comportamiento típico adolescente” (Martínez & Moloinoff, 2010, p. 15)

Hoy en día, la neurociencia de la personalidad es estudiada a través de diferentes formas: la neuroimagen a través de las imágenes de Resonancia Magnética (MR) o de Tomografía por Emisión de Positrones (PET); la genética molecular, el EEG; ensayo de sustancias psicoactivas endógenas o sus subproductos, por ejemplo niveles de hormonas en la saliva o neurotransmisores en el líquido cefalorraquídeo y la manipulación psicofarmacológica, como por ejemplo el aumento de un fármaco para alterar la serotonina. Todo ello se combina con la Psicología de la Personalidad tratando de vincular las variables biológicas a los rasgos.

La neurociencia de la personalidad es un área de investigación reciente que ha empezado a validar algunas de las sospechas que en torno a la estructura, la organización y el funcionamiento de la personalidad se tenían, ya que, según Restrepo, Roca, Sucerquia & Herrera (2012)

Estas suposiciones sugieren que la personalidad tiene un fundamento cognitivo estrechamente vinculado al funcionamiento cerebral y anclado a los procesos psicológicos básicos (...) y además que la personalidad no debe entenderse exclusivamente como estado constituido y determinado por componentes de alto nivel”. (p. 66)

De esta manera surge la neuropsicología de la personalidad (Inda et al. 2005; Boyle, Stankov & Cattell, 1995; Klein, Loftus & Kihlstrom, 1996; Matthews, Deary & Whiteman, 2003) cuando se empezaron a aclarar las relaciones entre los procesos cognitivos y los rasgos de personalidad. Concretamente con la función ejecutiva, la memoria, la percepción y demás procesos cognitivos interesantes para la neuropsicología. Siguiendo a Inda et al. (2005, p. 66), “En particular, se han desvelado correlaciones neuropsicológicas entre determinados procesos cognitivos y ciertos rasgos de personalidad del Big Five.”

Según Becerra (2012), una de las áreas de desarrollo más estudiada es la que relaciona el Modelo de los Cinco Factores con las bases neurobiológicas y neuropsicológicas. Estas relaciones se estrechan cuando se ponen en juego los procesos neurocognitivos que tienen lugar en las áreas cerebrales prefrontales. En el estudio realizado por Xu & Potenza (2012), sobre la neurobiología de los dominios que forman el Modelo de los Cinco Factores, se señala que las fibras de conexión entre las áreas corticales prefrontales y zonas corticales y

subcorticales, son las áreas neurales más relacionadas con los cinco dominios que presenta el modelo.

Estudios realizados por Marsh et al. (2010), Furnham, Guende, Levines y Chamorro-Premuzic (2012) y Mars, Nagengast y Morin (2013) ponen de manifiesto que cuando se utiliza el Modelo de los Cinco Grandes para establecer relaciones con otras pruebas que, o bien analicen la personalidad u otro constructo, los resultados siguen avalando este modelo. Cuando se ha utilizado para comparar sexos, los resultados indican que en general las mujeres suelen alcanzar puntuaciones más elevadas que los hombres sobre todo en extraversión y amabilidad.

Por su parte Furnham y Crump (2014) al utilizar en el área clínica este Modelo de los Cinco Grandes, comprueba nuevamente la actualidad de los factores en sujetos que previamente habían sido diagnosticados con trastorno de personalidad narcisistas.

Es difícil encontrar estudios que aborden el tema de la neurociencia y la personalidad sin estar vinculado a los trastornos patológicos, sean los que fueren, por lo que para fundamentar esta tesis ha sido necesario, en ocasiones, entresacar los aspectos normativos del desarrollo de las personas adolescentes, del desarrollo patológico en la que se pueden encontrar algunos adolescentes. Aún se sabe poco de las bases neurobiológicas que fundamentan la personalidad, sin embargo sí se conoce que hay factores genéticos y ambientales que interactúan y que las generan. Realmente los avances que se están dando en este campo sugieren varias implicaciones que van desde el campo médico, al campo psicopatológico sin olvidar la comunicación. En este sentido García (2009, p.14) señala que:

Está claro que llegar a conocer los sistemas neuronales que subyacen a la personalidad de cada individuo es un desafío para la ciencia; sin embargo, es un tema que debe abordarse con cautela y responsabilidad y con conciencia de la complejidad del sujeto de estudio, ya que las consecuencias o implicaciones de este conocimiento superan el campo de la ciencia y alcanzan a la sociedad.

En el momento actual no se puede hablar de personalidad y de las conductas estables de los sujetos sin considerar las relaciones con el cerebro y concretamente con la corteza frontal. Es necesario tener presente que el cerebro es un órgano dinámico, plástico y en permanente interacción con el ambiente del sujeto. Así lo ponen de manifiesto los estudios de Ruiz et al. (2010, p. 240) al señalar que se halla una

estrecha relación que existe entre los síntomas asociados a los tres síndromes frontales clásicos (mesial, orbital y dorsolateral) y el patrón de personalidad, en concreto, en lo que se refiere a la presencia de sintomatología conductual y emocional en la vida cotidiana.

Esto apoyaría la idea de que las funciones ejecutivas y el resto de las funciones frontales al igual que los rasgos temperamentales y caracteriales mantienen una relación lineal entre rendimiento adaptativo y desadaptativo, sin que pueda darse un punto de corte entre ambos. (Ruiz et al., 2010) De hecho estos mismos trabajos encuentran en sus resultados que, fallos en el funcionamiento del lóbulo frontal supone un problema para que el ser humano gestione la relación entre él y su entorno lo que ocasionaría problemas de adaptación al medio y manifestaciones psicopatológicas de todo tipo. Sugieren que el rasgo más relacionado es la autodirección, fuertemente vinculado al funcionamiento frontal.

Salas (2008) indica que las investigaciones muestran que muchas personas tienen un hemisferio preferido y que esta preferencia afecta, entre otras cuestiones a la personalidad.

Los rasgos de personalidad pueden ser entendidos como parámetros de la adaptación. Lógicamente configuran un sistema que, al ser propio de cada persona, varían de una a otra, es decir, están presentes en cada persona, pero su funcionamiento varía. (De Young, 2010 a). Entendidos así los rasgos y desde la óptica de la adaptación, este concepto explicaría los diferentes niveles de adaptación que presentan los adolescentes.

## **CAPÍTULO 3**

### **ADAPTACIÓN DE LOS ADOLESCENTES EN LOS CONTEXTOS: FAMILIAR, ESCOLAR, SOCIAL Y PERSONAL**



### **3.1. Adaptación: delimitación del término**

El primer capítulo de la fundamentación teórica está dedicado al estudio del constructo Adaptación.

Se aborda, en primer lugar, el análisis del concepto adaptación con el fin de delimitarlo y establecer la relación del mismo con otros afines que, a su vez, son objeto de esta investigación. Es muy importante dejar que claro que en ningún momento se abordará la inadaptación como problema, patología o dificultad seria para relacionarse; en este trabajo se trata la adaptación desde la perspectiva de los adolescentes, es decir, qué piensan sobre su propia adaptación en los distintos ámbitos o entornos de pertenencia o de referencia. En segundo lugar se analiza la adaptación del sujeto consigo mismo (adaptación personal) y con grupos en los que desarrolla su existencia: la familia (adaptación familiar), la escuela (adaptación escolar) el entorno social (adaptación social). Finaliza el capítulo exponiendo los principales resultados de la investigación referida al estudio de si la adaptación es relativamente estable o no durante la etapa de la adolescencia.

Cuando se hace alusión a la adaptación en sus niveles más amplios, se hace referencia a la capacidad de acomodarse a las diferentes situaciones en las que el ser humano se encuentra. No se hará referencia a la inadaptación, tal y como lo plantea Lang (1974) ya que se puede considerar a la persona inadaptada como aquella que tenga reducida su capacidad de elección entre diversas soluciones y, en consecuencia, se vea a sí mismo reducido en su eficacia, habida cuenta de su potencial personal, de sus necesidades y deseos, y del medio en que se manifiesta; será aquel cuya libertad de elección, ante una situación determinada, se vea restringida.

La inadaptación, que algunos consideran como polo inseparable del binomio adaptación-inadaptación, no es objeto, por tanto, de esta investigación, dado que el instrumento utilizado en ningún caso analiza la inadaptación como un estado patológico, sino que aborda la adaptación como capacidad de adaptación o en su caso la falta de esa capacidad de adaptación. Se puede aludir a la idea que plantea Román (1995) al considerar la inadaptación como una cuestión de grado y de situación; es decir, generalmente para el desarrollo de algunas cuestiones se muestra una capacidad máxima y se entiende entonces que el nivel de adaptación es máximo. Sin embargo esa misma tarea en otras condiciones no se realiza de igual manera, dado que éstas han cambiado. Ello indica que a veces el comportamiento social es el esperado y otras veces no lo es. Evidentemente aquella persona que no cumple sistemáticamente las expectativas de él mismo y de la sociedad puede ser considerada como inadaptada.

El término adaptación es muy antiguo y muy amplio. Surge en el siglo XIX desde el ámbito de la psicología y de las teorías evolucionistas. Cabe pensar que sus acepciones son múltiples pero dado el carácter de esta investigación, el análisis se ceñirá al ámbito psicopedagógico únicamente.

Normalmente cuando se utiliza el término adaptación en sentido positivo y se le aplica a una persona, se está queriendo señalar una cualidad agradable y por tanto positiva de la misma. En realidad se emite un juicio de valor. Incluso, en ocasiones, se utilizan otras acepciones del término, que no están atribuidas estrictamente a la persona, cuando por ejemplo se afirma que “la investigación científica ha de ser libre, que no debe atenerse a unas condiciones particulares aunque no pueda olvidarlas. Es la sociedad la que debe adaptarse a sus conclusiones” (Jiménez, 1979, p.17).

En el sentido estricto que sobre el término en cuestión existe, se define como “la acción y efecto de adaptar o adaptarse.” (Diccionario Esencial de la Lengua Española, 2006, p.28) Si se pretende adentrar más en el tema se puede definir el término adaptar. Adaptar supone “acomodar, ajustar algo a otra cosa” (Diccionario Esencial de la Lengua Española, 2006, p.28). Esta definición pone de manifiesto que se debe producir un cambio para que algo que no estaba pensado utilizarlo de una forma determinada, o no se pensó que nunca tuviera ese uso, en algún momento, se utilice y sea funcional o de una manera más general, que algo o alguien que se somete a un cambio, el ajuste no suponga ninguna fuente de conflicto.

Hablar de adaptación, desde el punto de vista psicológico, es hablar de una característica determinante de la personalidad. Según Bosque y Aragón (2008, p.4) “es uno de los conceptos que permite tener un referente de la estabilidad emocional y de la personalidad.”.

Por su parte Redl (1965) asegura que se trata de un ajuste. Este ajuste puede tener también diferentes acepciones:

- Aceptación de las características propias y de aquellas situaciones que rodean a un individuo sin que éstas le hagan tener unos sentimientos determinados por sus repercusiones.
- Deseo por parte de la persona de “encajar” en un grupo que tiene unas normas consensuadas y hacer que sus propios intereses vayan encaminados a los de ese mismo grupo.
- Equilibrio entre los intereses, deseos y aspiraciones de un individuo en concreto.

Para Alonso y Benito (1996) “Adaptación es la aceptación por parte del individuo de unas normas que se dan en llamar sociales y que son igualmente aceptadas por la comunidad” (p.81)

Cuando se habla de adaptación en cierto modo se piensa en el equilibrio necesario que toda persona debe tener, sabiendo que adaptarse no significa someterse, aspecto éste importante a tener en cuenta dada la población a la que hace referencia esta investigación, si no que supone colaborar e influir, en la medida de lo posible, en aquello que uno considera valioso. Es razonable pensar que según va madurando la persona se va acrecentando su compromiso y su capacidad para resolver las situaciones en las que se desarrolla con mayor eficacia. La adaptación es realmente importante pues como afirman Alonso y Benito (1996, p.82) “es condición de madurez (humana, psicológica y social), pero sólo la buena adaptación; frente a imposiciones injustas e improcedentes, la persona madura se revela, negándose a aceptar lo que le perjudica”.

Existen otros términos que han sido considerados como equivalentes pero que conviene delimitar para evitar equívocos. Se pueden citar entre otros los términos de ajuste, acomodación y asimilación.

Ajuste es la operación por la que un organismo se relaciona con su medio externo e interno favorablemente. Ajustar se define como “hacer y poner algo de modo que case y venga justo con otra cosa” (Diccionario esencial de la lengua española, 2006, p.54) Al compararlo directamente con el término de adaptación se descubre que mientras el primero alude a una relación con una nueva situación, la adaptación es un proceso de cambio. Si se estableciera el puente entre adaptación y sociedad se vería que la adaptación social supone que la persona puede alcanzar un estado de equilibrio, en el sentido de no experimentar conflictos con el medio.

La acomodación por su parte, se refiere al proceso adaptativo mediante el cual el organismo reacciona a los cambios del medio ambiente para soportar, de la manera más adecuada posible, las modificaciones del mismo. Acomodar se define, por tanto, como “colocar algo de modo que se ajuste o adapte a otra cosa” (Diccionario esencial de la lengua española, 2006, p.22) Supone que con un esquema ya sabido éste, se aplica a una situación que para la persona puede ser novedosa o bien porque su desarrollo psicológico hace que quiera superar el estadio de la asimilación citado por Piaget (1973)

Asimilación y acomodación pueden ser considerados como términos opuestos pero a la vez complementarios. Si se toma en consideración el primero de ellos, se observa que se trata de un proceso de subjetivización mediante el cual el ser humano amolda los estímulos del medio a sus propias necesidades, llegando incluso a modificar y hasta deformar la

realidad para ajustarla a sus fantasías y deseos. El ser humano no vive impasiblemente la reacción de los cuerpos que le rodean, sino que esta reacción modifica el ciclo asimilador acomodándolo a ellos.

En la adolescencia se produce una crisis tal que a veces parece que supusiera una reorganización de la propia identidad del adolescente. “Es el momento en que la persona consolida sus competencias específicas y su capacidad general frente al mundo, a la realidad, al ambiente que le rodea, estableciendo su adaptación, si no definitiva, sí bastante duradera a lo largo de la vida. La adaptación no es fácil. Tiene un sin fin de obstáculos. Lleva consigo una serie de tensiones, crisis, contradicciones que suelen ser difíciles de solucionar.” (Alonso y Benito 1996, p.95)

Muchos autores están de acuerdo en relacionar la adaptación con el equilibrio pues, como anteriormente se señalaba, se entiende que esta relación está sujeta a un proceso que debe considerarse dinámico. La persona, a la vez que va adaptándose va produciendo un cambio, una transformación en su mundo interior que le permite y le ayuda a conseguir una plena adaptación. Pearson (1975) alude a la adaptación personal como una nueva forma de innovación y creatividad. Si se acepta que la adaptación es un proceso, el problema puede sobrevenir cuando la persona tiene presente sus motivaciones, potencialidades y limitaciones e intenta que se realicen en cualquier caso. Si la persona consigue que esta tensión disminuya estará ante un problema normal de adaptación, mientras que si este proceso no se sigue, es probable que se dé una inadaptación. Lo deseable es que el individuo se sienta no solo adaptado a los grupos o con los grupos sociales con los que se relaciona, sino que también debe estarlo consigo mismo y esto constituye, posiblemente, el elemento fundamental de la adaptación.

El que un comportamiento sea considerado como normal y adaptado depende no solo del comportamiento en sí, sino también de en qué contexto social se dé, quién sea el individuo que manifiesta el comportamiento, quién sea el encargado de evaluarlo, cuál sea la distancia entre el contexto social de ambos, cuáles sean las consecuencias de ese comportamiento y a quién o a qué afecte. Si bien los autores reconocen que no existen límites claros entre lo adaptado y lo inadaptado. (Valverde, 1996)

Según el Diccionario de Ciencias de la Educación (2009, p. 35) se define como el resultado del encuentro del organismo con su ambiente. (...) por organismo se entiende la estructura total de la persona: biológica, psíquica y social y por ambiente se entiende el contexto en el que vive la persona, que puede ser interior y exterior, físico, social, existencial. De esta precisión de los términos resulta que la adaptación puede darse en muchos campos.

En este proceso de adaptación intervienen no solo factores internos, también manifiestan su influencia los factores externos de tal modo que con estas premisas se está en condiciones de afirmar que la adaptación es personal, individual y por tanto los recorridos que puede seguir serán diferentes en cualquier caso. Según las Ciencias Sociales, se entiende el término adaptación como una aceptación de las demandas usuales de la sociedad o de un grupo concreto, y de las relaciones personales con los demás, sin fricciones ni conflictos. La adaptación familiar y escolar son dos formas específicas de adaptación social.

En el marco de la Psicología (Piaget, 1975) al estudiar el desarrollo cognitivo, da mucha importancia a la adaptación, que siendo una característica de todo ser vivo, aparece con diversas formas o estructuras según el grado de desarrollo. En Psicofisiología la

adaptación deberá entenderse como adaptación reguladora u homeostasis para indicar las relaciones del organismo que le ayudan a protegerse de las agresiones externas (frío, calor,...). De la misma manera que el sistema nervioso se defiende contra un estímulo que pueda ser molesto para la persona. En este sentido existe una adaptación del individuo desde el nacimiento, pero no solo a las circunstancias exteriores, sino también a las normas socioculturales.

En este proceso de adaptación, Piaget considera dos aspectos que a la vez son opuestos y a la vez complementarios, la asimilación o integración de las influencias externas y la acomodación o transformación de las propias estructuras en función de los cambios del medio ambiente. Cuando ambas están en equilibrio se habla de adaptación y, por lo tanto, de comportamiento inteligente. En esta línea, la Asociación Americana de Discapacidad sobre Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD) también considera, dentro de la definición de discapacidad intelectual y entre otros criterios, las limitaciones en la capacidad adaptativa que se manifiestan en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas (Schalock et al., 2010). Este planteamiento muestra cómo las habilidades de adaptación, sean referidas al marco que sea, son de capital importancia para poder establecer un comportamiento adecuado al propio ser humano y también en relación con el entorno que le rodea.

Ramírez (1995, p. 93) entiende la adaptación como:

proceso dinámico encargado de ajustar los organismos a su medio (encargado de regular los comportamientos en función de su medio), a través de los conocidos mecanismos piagetianos de asimilación (personalización de las influencias externas) y acomodación (reorganización de las propias estructuras internas en base a la



asimilación), con el objetivo de conseguir la homeostasis (armonía, sintonía, equilibrio,...). Y que, en el caso del hombre, esta organización le corresponde a su personalidad actuando en función de dos mecanismos: uno subjetivo, el conocimiento y valoración de sí mismo (expectativas propias) y, otro objetivo, el conocimiento y valoración que los demás hacen de él (expectativas ajenas).

Meyers, Nihira y Zetlin (1979) encontraron dos factores de conducta, interna y externa: extrovertido versus introvertido y punitivo exteriormente versus punitivo interiormente, que generalmente se usan para describir la adaptación social. Sin embargo estos dos factores han sido denominados más ampliamente como inadaptación personal y social, entendiéndose que la inadaptación personal se refiere generalmente a la conducta dirigida hacia el interior que se manifiesta de una manera parecida al autismo, estereotipada o autoabusiva; mientras que la inadaptación social está relacionada con la conducta antisocial, agresiva o destructiva, dirigida hacia otras personas o propiedades físicas (Bruininks, Thurlow y Gilman, 1987). Las investigaciones de Siverio y García (2007) señalan que el adolescente se caracteriza “por sentir una mayor intrapunición, es decir por mostrar una autoestima negativa, autodesprecio y autocastigo” (p.45) Como es lógico este sentimiento incide en la adaptación personal y social de manera directa.

Hernández y Jiménez, (1983) consideran la adaptación como un criterio operativo y funcional de la personalidad en el sentido de que recoge la idea de ver hasta qué punto logran estar satisfechos consigo mismos y, si sus comportamientos son adecuados a los requerimientos de las distintas circunstancias en que tienen que vivir. Según ellos, un individuo puede tener una serie de características (personalidad) y puede estar más o menos ajustado (adaptación), constituyendo la propia adaptación una característica de la

personalidad y siendo la personalidad la determinante de la adaptación. Ello significa que desde los rasgos de personalidad se puede predecir la adaptación y que desde ésta se puede definir la personalidad.

Entendiendo la adaptación de esta manera, conviene que se contemple bajo sus dos vertientes, la personal y la social y dentro de esta última habría que considerar, además de lo social, los ámbitos familiar y escolar.

Al referirse a la personalidad y a la adaptación, desde los procesos, se pueden considerar procesos constructivos y procesos funcionales. Hernández y Jiménez (1983, p.37) aseguran que los primeros están concretados en los fenómenos de maduración y aprendizaje, por lo tanto van a determinar el estilo de personalidad y adaptación, constituyendo un mundo de experiencias, un mundo de cogniciones, afectos y tendencias, un universo interno, fuente de la conducta, pero a la vez con el que interactuar, creándose intraestimulaciones internas, a través del pensamiento, similar a la relación conductual con el universo exterior. Por consiguiente, la información que se acumula y los estilos de pensamiento y acción que se adquieren serán decisivos en la adaptación.

Por su parte, los procesos funcionales están basados en la capacidad de adquisición cognitiva y modificación comportamental, a través de la influencia sociocultural del ambiente. Estos procesos se pueden reducir a tres categorías:

*Procesos cognitivos* entendidos como uso de la información. Supone funciones tales como la percepción, la memoria, el razonamiento o la imaginación. Entre las consideraciones más importantes contenidas en estos procesos está el autoconcepto, que se ha definido como las percepciones del individuo sobre sí mismo, las cuales se basan en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta (Shavelson et al. 1976),

así como el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual (García y Musitu, 1999; Fuentes et al. 2011), es decir, el concepto y la valoración que sobre sí mismo tienen las personas. El autoconcepto se forma a través de la percepción, de cómo los demás actúan con cada persona y, a su vez, como ese autoconcepto determina la propia conducta.

Otro aspecto importante es el concepto que toda persona se forja de la realidad. Una misma realidad puede presentarse a personas diferentes de modos distintos. Esta idea es defendida por Buron (1999), Kelly (1965) Kinicki y Kreitner (2003), Monereo (1994) y Monereo y Castelló (1997) entre otros, para quienes la persona va construyendo su `propia realidad´ que le hace actuar en consecuencia. En relación a esta realidad se encuentra otro constructo, el locus de control (González, 2005, Grizib, 2002; Lieury & Fenouillet, 2006 y Rotter 1966;). Para unas personas los resultados obtenidos por su conducta son atribuidos a su propia personalidad (locus de control interno), mientras que para otros depende de fuerzas externas, del azar o de las circunstancias (locus de control externo). Este locus de control tiene repercusiones en todas las acciones de la vida de las personas.

*Procesos afectivos* entendidos como vivencia cualitativa que van desde la emoción con manifestaciones orgánicas hasta los sentimientos más sutiles. Cuando se produce una baja adaptación personal es relativamente frecuente encontrar insatisfacción, tristeza, culpabilidad, miedo,...

*Procesos conativos* que van desde las actitudes y las motivaciones hasta las manifestaciones comportamentales a través del lenguaje y la ejecución. Por ello una baja adaptación puede observarse a través de inhibiciones o comportamientos desajustados de la realidad.

Si se hace desde el punto de vista de la Psicología Social, se puede considerar por una parte la adaptación pasiva y por otra la adaptación activa, tal y como señala Pichón-Rivière (2002) Aunque su intención con estos términos es eminentemente clínica, es posible hacer una extrapolación al campo que interesa en esta tesis, entendiendo por adaptación pasiva cuando interacciona el sujeto con el ambiente y no se produce ninguna modificación profunda en él ni tampoco actúa como un agente modificador de su medio. Por su parte la adaptación activa supone que, en tanto que el sujeto se transforma, modifica al medio, y al modificar el medio, se modifica a sí mismo. De cualquier forma, como señalan distintos autores como García, (1991) o Martínez-Otero (2000, p. 137) “El comportamiento humano se centra, en gran medida, a la adaptación al entorno”.

El ser humano busca estar adaptado y sentirse bien con uno mismo y también ser considerado en el grupo, adaptación que se consigue, en gran medida, a través de las habilidades sociales. Esto como es lógico no implica que se plantee que la adaptación siempre es buena, dado que cuando no se produce el equilibrio se está ante la inadaptación, polo opuesto al término citado.

Es importante también tener en cuenta que estar adaptado no supone que se esté hablando de sometimiento. Lógicamente no siempre todo lo que propone el grupo puede y debe ser aceptado por el individuo, pues cabe la posibilidad de que no coincida con el proyecto de vida propio. De hecho hay muchas ocasiones en las que el individuo está adaptado consigo mismo y sin embargo no lo está con su grupo de referencia y al contrario una persona socialmente adaptada puede vivir en un continuo conflicto consigo mismo. Lo normal es que aparezcan interferencias, pero en ningún caso que sea una situación dramática. Jiménez (1979) lo denomina como adaptación subjetiva u objetiva.

La adaptación no debe ser considerada como un estado, por este motivo un individuo no debe quedarse anclado en el pasado, pues sin duda con el paso del tiempo, de poco tiempo, se habrá quedado desfasado. Así lo consideran autores tales como López (2008); Nuttin (1973); Piaget (1975). La adaptación por tanto puede ser entendida como un estado o como un proceso (García, 1961). Será considerada como estado cuando ha de ser evaluada y será considerada como proceso cuando ha de ser comprendida. García define la primera como “la armonía que existe entre el concepto que uno tiene de sí mismo y de sus posibilidades, por un lado, y la experiencia de su situación y actividad, por otro.” La adaptación proceso la entendería como “la autorregulación del sujeto para responder de modo positivo a una situación y utilizar adecuadamente los elementos subjetivos y los del medio circundante”. (García, 1961, p. 150)

La adaptación se realiza en los diferentes ámbitos de la persona, y esos ámbitos interactúan entre sí, estableciendo una articulación compleja en la que unos aspectos tienen, en determinadas situaciones, más peso que otros y al contrario, en otras situaciones convergen, entran en conflicto, se interfieren unos a otros, pero todo ello hace que la persona vaya encontrando su sitio consigo mismo y en el medio.

Según Jiménez, (1979), para conseguir una buena adaptación es necesario tener un comportamiento integrado que distingue del comportamiento no integrado. Este asegura no solo una falta de ansiedad en las actuaciones del ahora, sino también asegura una tranquilidad en el futuro. En realidad este comportamiento sería el esperable, pues mirar hacia el futuro tiene sentido ya que de lo contrario, con un comportamiento no integrado se soluciona el momento pero se estará creando ansiedades en el futuro. Tal y como asegura Jiménez 1979,

p. 22), “una buena adaptación es la que mantiene, con el menor gasto, los intercambios más ricos entre el yo y el medio”.

Para construirse la adaptación necesita establecer un equilibrio que surge de la propia experiencia, así, cuando surge un problema entre las motivaciones y la realidad, la persona se da cuenta de este conflicto y entonces para evitarse un mal mayor actúa equilibrando. Desde que toma conciencia del problema hasta que actúa pasa por diferentes etapas que van desde tomar conciencia del problema hasta la necesidad de resolver dicho problema. Si este problema no puede ser resuelto en el mismo instante en el que aparece, se crea un nuevo problema fruto de la ansiedad que el ser humano experimenta. No obstante, se prueban diferentes opciones hasta que al fin se encuentra alguna solución satisfactoria.

Es importante tener en cuenta a la persona que es objeto de la adaptación, pues en la medida en que sea consciente de sus propias características, así irá alcanzando más y mejor adaptación. Adaptación y más concretamente adaptación en la adolescencia, supone un ajuste a pesar de los distintos cambios que se están produciendo en esta etapa. Siguiendo a Bosque y Aragón (2008 p. 289) en un estudio sobre nivel de adaptación en adolescentes Mexicanos se señala que “...se torna importante evaluar esta función adaptativa en la adolescencia por todos los cambios significativos que le acontecen al individuo en esta etapa, ya que estos cambios tienen también un impacto en la forma en cómo se van ajustando los adolescentes a las diferentes áreas de su vida, tanto la física, la emocional y la social.”

Todo esto supone que el adolescente debe experimentar un ajuste no solamente consigo mismo, que ya es importante, sino además en las otras facetas de su vida, ya sea la

familiar, la escolar o la social y de ello se desprende que también ha de hacerlo al ambiente y a la cultura en la que vive.

### **3.2. Áreas de adaptación**

La persona es un ser social y manifiesta estas inclinaciones desde su nacimiento. Progresivamente va pasando por diferentes grupos humanos que en cierto modo van imprimiéndole carácter y van haciendo que poco a poco vaya “madurando” en adaptación, es decir que su propia adaptación, la adaptación personal, se verá influida por los grupos que a continuación se nombran, la familia, el colegio y la sociedad en general. Alonso y Benito (1996) aseguran que para que se lleve a cabo el desarrollo adaptativo de una manera óptima, lo adecuado es que siga la evolución en cuatro áreas, a saber, la propia realidad personal, el entorno familiar, la sociedad escolar y el ambiente social. Es importante tener en cuenta que el desajuste en cualquiera de estas áreas repercutirá en las demás, por lo que el tratamiento individualizado de cada una de ellas se hace a veces poco viable.

En el caso de esta tesis doctoral, al tener como sujetos de estudio a personas adolescentes, se debe valorar el periodo de alteraciones a múltiples niveles, con los que el adolescente se encuentra, tales como los citados por Siverio y García (2007) entre los que se encuentran los cambios de humor (Monedero, 1984), se intensifica el romanticismo (Collins, 2003; Compian, Gowen y Hayward, 2004; O’Sullivan, 2003; Furman y Shaffer, 2003), se incrementan los conflictos (Collins y Russell, 1991), aumentan los sentimientos negativos (Montemayor, Eberly & Flannery, 1993) y se persigue la originalidad (Leif y Juif, 1979) y con estos presupuestos, el adolescente debe adaptarse a los grupos sociales con los que convive, aunque también es cierto, que atraviesa una etapa de consolidación de los mecanismos y “suponen una oportunidad para construir experiencias que le ayuden al paso de la madurez y a encontrar herramientas para construir su bienestar socioemocional” (Siverio & García, 2007), mediante los cuales puede resolver sus conflictos en cualquiera de las áreas

comportamentales determinadas por los distintos ambientes que configuran los siguientes grupos sociales: El grupo familiar que supone una adaptación familiar; el grupo escolar que supone una adaptación escolar; el grupo social que supone una adaptación social y consigo mismo que supone una adaptación personal. Se puede hablar de comportamiento adaptado cuando lo que desea el sujeto está dentro de las exigencias sociales en cualquiera de las áreas citadas.

Hay una variable importante, resaltada por diferentes autores (Dubois, Burk-Braxton, Swenson, Tevendale & Hardesty, 2002) que hay que tener en cuenta a la hora de analizar la adaptación en la adolescencia, el género. Existen investigaciones que avalan esta afirmación tales como la de Inderbitzen, Walters y Bukowski (1997) donde se señala que las adolescentes presentan mayor nivel de ansiedad social que los adolescentes, o como la llevada a cabo por La Greca y López (1998) y Martínez, Méndez, Hidalgo e Inglés (1999) donde los resultados afirman que las adolescentes tienen mayor dificultad para mostrarse asertivas. Sin embargo otras investigaciones no han encontrado diferencias de género, tales como las realizadas por Connor, Dann y Twentyman (1982), Furnham (1984), Furnham y Gunter (1983), y Méndez, Inglés e Hidalgo (1999)

### **3.2.1. Adaptación familiar.**

Es el primero de los niveles que el niño debe conquistar. El proceso de adaptación de una persona se inicia en el momento del nacimiento y dura toda la vida. Dependerá de otros en los primeros momentos de su existencia, pero no solamente para poder subsistir, sino porque ese grupo humano pequeño, que es la familia, va a servirle de mecanismo para la inserción en el sistema social. Como indica Estrada (2012), la familia es la sustancia viva que conecta al adolescente con el mundo y transforma al niño en adulto.



La figura más importante de este entorno es la madre, pero no significa que por el mero hecho de nacer, la madre le tenga que querer y proteger. Las evidencias cada vez más frecuentes, aportan datos en este sentido. Se va comprobando que el círculo familiar es más amplio y se constata también que los obstáculos se van ampliando, obstáculos que debe ir superando pues ello le va a llevar a incorporarse como miembro más de derecho en esa comunidad de la que forma parte. Además, el niño debe ir progresivamente contando con el desarrollo físico de su cuerpo y por lo tanto con el conocimiento que debe hacer de él, así como con los objetos que le rodean que le van a servir como vehículo de los aprendizajes que va a consolidar y también deberá contar con las relaciones sociales que debe establecer. De estas relaciones, las más importantes son las que establece con los padres pues ellos son los que le van a conectar más directamente con el mundo que le rodea propiciándole nuevas experiencias, ejerciendo presiones sobre él, relacionándole con otros miembros de la familia, etc.

Las familias, como primer núcleo educativo, de manera directa o indirectamente están ejerciendo su influencia en el adolescente. Influirá el tipo de familia, su estructura, su modo de hacer y de entender la vida, pero lo que sin duda va a afectar el desarrollo del adolescente es su práctica educativa. Estudios realizados por García y Gracia (2010), Martínez et al. (2010), ponen de manifiesto que el estilo de las familias, y en concreto las españolas, que más ayuda a la adaptación psicosocial de los adolescentes, es el que combina altas dosis de aceptación /implicación con bajas dosis de severidad/imposición, que podría definirse como el estilo parental indulgente o democrático.

Las familias constituyen, a pesar de los cambios vertiginosos que se producen en el núcleo de la sociedad, el marco natural del apoyo material y emocional necesario para el desarrollo y bienestar de sus miembros, y a la vez y más importante todavía, “no es sólo una

simple estructura formada por un conjunto de personas, es una forma de vivir juntos, en intimidad y compartiendo responsabilidades, una forma de interactuar para tomar las decisiones necesarias en la vida cotidiana. Estas relaciones familiares serán determinantes durante toda la vida” (Alonso y Benito 1996, p. 88)

Las investigaciones, que arrancan de tiempo atrás, llevadas a cabo para analizar la importancia de las relaciones paterno-filiales, ponen de manifiesto que es una etapa difícil y lo es tanto para la familia como para los adolescentes (Fromm, Horkheimer & Parsons, 1978; Musgrove, 1983; Musito, Román & Gracia, 1988; Noack, Kerr & Olah, 1999; Pichardo, Fernández de Haro & Amezcua, 2002; Suárez & Rojero, 1983; Vilchez, 1985) y que muy probablemente repercuten en la autoestima y autoconfianza, como señalan Frydenberg y Lewis (1996) y Hay y Ashman (2003). Los estudios de Cava, Murgui y Musitu (2008 p. 393) señalan que

Sin embargo, si bien durante la adolescencia temprana esta influencia incluye también la imagen que el adolescente elabora de sí mismo en contextos diferentes al familiar, como es el social, durante la adolescencia media la influencia de las relaciones paterno-filiales parece reducirse al dominio familiar de la autoestima.

Además evidencian la importancia del clima familiar en la contribución a la adaptación del adolescente a la familia, así como su influencia en la adaptación personal y social. En líneas generales cuando la familia mantiene un clima adecuado de relación, un buen nivel de cohesión entre sus miembros, los hijos están más adaptados consigo mismos y con los demás. De lo contrario, los adolescentes están más expuestos a sufrir más influencia de los factores estresantes, como puede ser los procesos de separación o divorcio conflictivos,

y a tener más problemas de orden interno o externo. (Conger, Ge, Lorenz & Simons, 1994; Conger, Elder, Lorenz, Simons & Whitbeck, 1993; Cuervo 2010; Estévez, Jiménez & Musitu, 2007; Harold & Conger, 1997; Hofer, Youniss & Noack, 1998; Musitu & Cava, 2001; Olson, 1991; Ostrander, Weinfurt & Nay, 1998)

A partir de este mundo de relaciones se van estructurando las respuestas emocionales básicas, los primeros valores, los primeros instrumentos de conocimiento, los primeros contactos, los modelos de relación con el mundo, etc. No cabe duda que el núcleo familiar, en este sentido, tiene una repercusión muy importante en el desarrollo presente y futuro de los adolescentes, pues por una parte ha de sembrar o cultivar el sentido de pertenencia y por otro debe ir preparando la diferenciación y la autonomía de los miembros que componen la familia. De acuerdo con Hurtado y Serna (2012) es importante tener en cuenta lo que estos autores denomina como educabilidad-enseñabilidad. Con ello quieren expresar la idea de que los padres, como primeros educadores, son los encargados de crear unas pautas de conducta en cada uno de sus miembros, pautas que se proyectarán en los contextos inmediatos de escuela, trabajo y grupo de pares. La investigación llevada a cabo por Fleming, centrada en descubrir cuándo exactamente se produce esa autonomía en los adolescentes, arroja la edad de los 16 años como edad crucial, pero pone de manifiesto que es entonces cuando se producen las diferencias entre las chicas y los chicos. Las chicas valoran también la autonomía, pero no demuestran la misma capacidad de lucha que los chicos y mantienen más dependencia de las normas de los padres. Sin embargo, "...el hecho de que los chicos consigan autonomía de forma más temprana no se debe a un nivel más alto de deseo de autonomía, sino a una capacidad anterior de expresar conflicto con los padres." (Fleming, 2005, p.16). Las chicas por su parte, tal y como demuestran las investigaciones de Jiménez, Álvarez, Gil, Murga, Téllez y Trillo. (2007b, p. 41) "Se produce más sobreprotección hacia

las chicas: los padres van a recogerlas, las recoge algún hermano, les piden que vuelvan acompañadas, etc.”

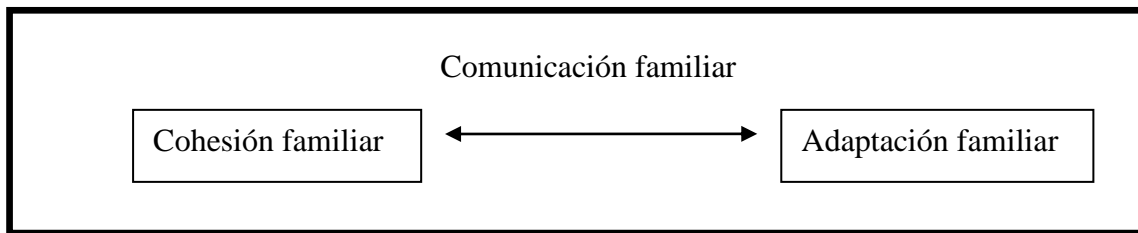
La investigación llevada a cabo por Rodrigo, Máiquez, Padrón y García, (2009 pp. 272-273) con el objetivo de estudiar las atribuciones causales e intencionales ante conflictos familiares según el punto de vista del padre, de la madre y del adolescente, arrojó varios resultados, entre ellos cabe destacar que las chicas son más benévolas a la hora de aplicar intencionalidad a los padres, ya que consideran que por encima de todo está la educación de los hijos. Por otro lado, si se produce un conflicto,

las atribuciones de los adolescentes van asociadas a dominar y salirse con la suya en los conflictos donde se dirimen aspectos importantes de su tarea evolutiva y (...), a ignorar cuando el conflicto es importante para los progenitores. Dominan o ignoran, pero sus atribuciones no van asociadas a mostrarse cooperativos y negociadores en ningún caso.

La investigación realizada por Justicia y Cantón (2011) confirma la idea de que cuando se producen conflictos entre los progenitores, hay mayores problemas de adaptación de los hijos, y estos se evidencian con más frecuencia.

Es de vital importancia contar con una variable, que no suele ser tomada en la consideración que merece, que es la comunicación. La falta de comunicación repercute en muchos de los ámbitos de los adolescentes, ya sea en las relaciones con la familia, con sus iguales, en el bajo rendimiento escolar, etc. obligándoles en cierto modo a que realicen esa comunicación fuera de las fronteras de la familia. (Olaizola, Estévez & Musitu, 2005).

Tal y como señalan Estévez, Jiménez y Musitu (2007), siguiendo el modelo de Olson, la comunicación positiva en las familias permite a sus miembros establecer unas relaciones cordiales y de cohesión. Por el contrario, una comunicación negativa hace que los miembros de la familia consigan menos niveles de adaptación



*Figura 14.* Influencia de la comunicación en la adaptación familiar. Estévez, Jiménez & Musitu (2007, p.35)

Es muy importante considerar esta estructura ya que los adolescentes en esta etapa de su vida cuestionan, en ocasiones, todo lo que tiene que ver con la familia y precisamente con la comunicación que establecen con sus progenitores. Las familias que consiguen tener una comunicación abierta y flexible con sus hijos adolescentes hacen que éstos, tengan más herramientas para poder ajustarse más a la familia y al mismo tiempo les propicia el desarrollo de estrategias que le alejan de comportamientos poco adaptados a la familia y a la sociedad. (Jiménez, Murgui, Estévez & Musitu, 2007a). Como señalan Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009 p. 132) “un clima familiar negativo, determinado por problemas de comunicación y carencias afectivas entre los miembros de la familia, puede influir negativamente en el desarrollo psicosocial del adolescente.”

Arvelo (2003, p. 27) en una investigación realizada con adolescentes de edades comprendidas entre los 12 y los 14 años concluyó que el déficit o la falta de comunicación con las familias provocaba “fuertes oscilaciones, inhibiciones y búsqueda de modelos identificatorios fuera de la familia que tienden a privilegiar al grupo de pares y figuras

idealizadas del entorno social, en detrimento de la confianza y valoración sentida por los padres.” Carpintero, Martínez, Soriano, Hernández y Fuertes (1997), Delgado, Oliva y Sánchez (2011) sostienen que las relaciones comunicativas establecidas con las familias determinarán las que mantengan los adolescentes con sus iguales.

La comunicación familiar es para Estévez, Musitu y Herrero (2005); Jiménez et al. (2007a); Parra y Oliva (2002); Pérez y Aguilar (2009) y Tesson y Youniss (1995) el instrumento que padres e hijos utilizan para renegociar los roles de unos y otros. La investigación llevada a cabo por Cava (2003) analiza por una parte la apertura mayor o menor en la comunicación y por otra la existencia de problemas en la comunicación, como pueden ser los dobles mensajes o el criticismo. Para ello utilizó una muestra de 1047 adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 20 años, con el fin de establecer diferencias entre la preadolescencia, la adolescencia media y el final de la adolescencia. Las familias de estos adolescentes eran fundamentalmente familias estructuradas. Como instrumentos se utilizaron el Cuestionario comunicación familiar (Barnes y Olson, 1982), el Cuestionario de Autoestima (García & Musitu, 1998) y el Cuestionario de ánimo depresivo de CES-D (Radloff, 1977). Los resultados que se obtuvieron ponían de manifiesto la influencia del sexo en el nivel de comunicación de los chicos o las chicas con el padre, es decir, los chicos tienen un nivel de comunicación más elevado con los padres que con las madres. Este mismo resultado se obtuvo en las investigaciones realizadas por Moreno, Muñoz-Tinoco, Pérez y Sánchez-Queija, (2006) Sin embargo, la comunicación con la madre no arroja diferencias significativas entre los chicos y las chicas. (Jackson, Bijstra, Oostra & Bosma, 1998; Miller, 2002; Moreno, Muñoz, Pérez & Sánchez-Queija, 2004; Noller & Bagi, 1985; Rosenthal & Feldman, 1999) Sin embargo, este resultado es contradictorio con los resultados de las investigaciones realizadas por Zani, (1993) ya que no encontró dichas diferencias de comunicación entre los chicos y los padres. Un segundo grupo de resultados indican que hay

mayor comunicación con el padre y la madre cuando hay también mayor autoestima familiar y académica. Sin embargo, los resultados obtenidos por Schmidt, Maglio, Messoulam, Molina, y González, (2010 p. 308) indican que

Los adolescentes que presentan un mayor desajuste psicológico general reportan mayores problemas en la comunicación con ambos padres, así como mayor restricción en la comunicación y menor comunicación positiva con la madre. Los problemas en la comunicación con la madre son los que presentan una asociación más fuerte con características tales como la baja autoestima, la ineficacia y la inestabilidad emocional en los adolescentes.

Sin embargo Miranda y Pérez (2005, p. 23) aseguran que aunque existe más relación con la madre, se trate de chicos o de chicas, también es con ellas con las que hay más conflictos. “Los conflictos se suscitan mucho más con las madres que con los padres, aunque los adolescentes consideran que tienen una interacción más positiva con ellas y que les comprenden mejor.” Es lógico pensar que las relaciones con las madres son más directas ya que en una sociedad como la española, las madres ejercen un papel más decisivo en lo relativo a la educación de los hijos e influyen más en la conducta adaptativa de los hijos. (Martínez, Musitu, Murgui & Amador, 2009)

Existen investigaciones realizadas con adolescentes españoles, en torno también a la comunicación entre padres e hijos, como las realizadas por Jiménez et al. (2007a) y la llevada a cabo por Muñoz, Pérez, Sánchez y Moreno (2006). En esta última, los datos proceden del estudio Health Behavior in School Aged Children (HBSC) realizado en el año 2002 en España. Este estudio avalado por la Organización Mundial de la Salud, se lleva a cabo cada cuatro años en diferentes países occidentales y pretende analizar un número considerable de aspectos de los estilos de vida que están relacionados con la salud de los adolescentes. En

esta investigación se analizaron las respuestas a un cuestionario de 6.821 adolescentes entre 15 y 18 años (3.253 chicas y 2.954 chicos) diferenciándose cuatro tipos de adolescentes en función de su facilidad o dificultad para comunicarse con su padre y con su madre: comunicación fácil con los dos, fácil con la madre pero difícil con el padre, fácil con el padre pero difícil con la madre y difícil con los dos. Además el análisis plantea la relación que existe entre los distintos niveles de comunicación y el uso de tabaco, alcohol y cannabis tanto en las chicas como en los chicos.

Es conveniente citar también la investigación realizada en el contexto español por Moreno et al. (2006) en la que resalta que la comunicación a los 17 años es más difícil que en los momentos iniciales de la adolescencia. En la misma línea de investigación, Drury, Catan, Dennison y Brody (1998) que ampliaron su estudio hasta los 20 años, indican que esta comunicación mejora en los últimos años de la adolescencia, coincidiendo con la adolescencia tardía.

La investigación llevada a cabo por López, Murgui, Moreno y Musitu, (2007 p. 112) señala la importancia de las relaciones familiares y el autoconcepto del adolescente. “existe un vínculo importante entre la comunicación familiar funcional y el autoconcepto positivo del hijo, constituyendo en este caso la comunicación un relevante factor protector.” De la misma manera, cuando existe una relación conflictiva entre los padres, fundamentalmente con la madre, los niveles de riesgo, por conductas conflictivas en el adolescente, se elevan considerablemente. (Cava et al. 2008)

La investigación llevada a cabo por Moreno et al. (2009) pone de manifiesto que las relaciones familiares son importantes para el ajuste de los adolescentes, de tal manera que cuando estas relaciones no son adecuadas, se evidencian otras alteraciones sociales.



La interacción negativa entre padres e hijos (existencia de frecuentes conflictos, falta de comunicación familiar y de cohesión afectiva), afecta a otros niveles de relación social en los adolescentes por ejemplo con sus iguales y con el profesorado como figuras de autoridad formal. (p. 132)

En esta misma línea, Martínez et al. (2010 p. 17) señalan que “el estilo educativo que ejercen los padres desde la juventud tiene una importancia especial en el desarrollo del estado emocional, relación social y rendimiento académico.”

La comunicación no es percibida de igual modo por los progenitores que por los adolescentes. Varios estudios (Barnes & Olson, 1985; Hartos & Power, 2000; Megías et al., 2002; Olson, et al., 1989) indican que, mientras que los progenitores, concretamente las madres perciben la relación comunicativa como satisfactoria, los adolescentes manifiestan que dicha comunicación no es tan fluida, estando relacionada únicamente con algunos temas. Posiblemente este rechazo a la comunicación pueda entenderse por el afán de los adolescentes en sentirse cada vez más autónomos y más diferenciados del núcleo familiar. Los adolescentes sí están de acuerdo en afirmar que la comunicación en las familias la mantienen las madres (Gómez, 2008; Linares, Cerezo, Torre, Carpio y Casanova, 2011; Megías et al., 2002) ya que se las considera como más abiertas, más comunicativas y más interesadas por la vida de sus hijos, iniciando frecuentemente los intentos comunicativos.

En esta línea de trabajo, Parra (2007) realizó un estudio longitudinal para comprobar cómo era la comunicación entre madres e hijos adolescentes y de qué temas hablaban, llegando a la conclusión de que los temas sexuales no son abiertamente abordados. Es un tema que, por otra parte, padres y madres no siempre saben cómo abordar, y que claramente pertenece a la esfera privada del adolescente. Se pone de relieve su satisfacción en la relación

comunicativa entre madres e hijos adolescentes al afirmar que los resultados arrojan “una imagen de la comunicación familiar durante la adolescencia mucho menos dramática y bastante más normalizada de la que está presente en la sociedad general” (Parra, 2007, p. 15).

Siguiendo a Oliva, et al. (2008, p. 105) “la creación de un clima relacional entre padres e hijos caracterizado por el apoyo, el afecto, la comunicación y la promoción de la autonomía puede ser un elemento clave para favorecer el desarrollo positivo y el ajuste adolescente.” De igual modo Oliva (2006, p. 217) plantea “la importancia del afecto y la comunicación en las relaciones entre padres y adolescentes, incluso como estrategia de supervisión para prevenir problemas comportamentales.”

Además de todo ello aparece también el desarrollo moral que iniciándose en la creencia de los padres como seres superiores van a ser desbancados progresivamente por los amigos quienes alcanzarán una situación preponderante. De aquí surgirá el sentido de lo bien hecho en relación con la comunidad en la que vive para posteriormente ampliar este sentimiento a la sociedad en general, es decir, va a pasar de una moral heterónoma a una moral autónoma. Así lo corroboran autores estudiosos de este tema como, Gesell (1977), Kohlberg (1984), Madariaga y Goñi, (2009), Oliva, Ríos, Antolín, Parra, Hernando y Pertegal (2010); Piaget (1932)

### **3.2.2. Adaptación escolar**

Después de la familia el entorno escolar es donde los adolescentes pasan la mayor parte del tiempo, de ahí la importancia que la adaptación escolar tiene en el desarrollo de la persona adolescente, tanto por el papel que en ese momento debe jugar como estudiante, como en relación al ajuste que debe experimentar al establecerse otras relaciones. Se trata por tanto de un ajuste escolar que según Jiménez (2009a, p. 115) se aborda en su sentido más

amplio, es decir, “atendiendo tanto a los aspectos más académicos (la competencia académica) como a otras facetas más globales que incluyen aspectos más sociales (adaptación escolar)”

Desde el punto de vista psicopedagógico, se puede definir la adaptación escolar como “el grado de armonía existente entre las motivaciones y aptitudes fundamentales del alumno y la conducta visible que manifiesta ante las exigencias escolares” (Jiménez, 1979, p. 29) Se puede hablar también de adaptación académica como variante de la adaptación escolar, entendiendo que se trata del éxito del alumno en relación al aprendizaje y rendimiento escolar (Clemente, 1983) Para Alonso (1996 p. 91), la adaptación escolar

viene a ser como la síntesis de la adaptación del individuo y su carencia, el origen de la inadaptación en las otras esferas de la vida. Viene dada por el grado de armonía existente entre los factores relacionados con la instrucción: laboriosidad (aplicación y trabajo), motivación (por el saber y el estudio) y satisfacción escolar; y la disciplina entre los compañeros/as, para con la metodología del centro y para con el régimen y la comunidad escolar.

Esta es una etapa crítica y sus características se ven volcadas en todos los ámbitos en los que se desenvuelve el adolescente y como es lógico, la escuela no escapa a su influjo. La llegada al colegio supone siempre un choque para todos los niños. Un choque porque tiene que compartir con los demás la atención de los profesores y debe compartir también sus objetos personales que hasta entonces probablemente, solo eran suyos. No obstante, salvada esta primera situación el entorno puede ser de lo más enriquecedor.

Adaptarse a este entorno supone ser un miembro activo de la colectividad en la que para conseguir este nivel debe aportar y debe sentirse solidario. Cuando no se produce esta

adaptación normalmente la persona puede presentar tres comportamientos diferenciados, o bien se somete, o bien vive en una situación imaginada, que en cierto modo supone la huida, o por el contrario muestra su rebeldía.

La escuela generalmente muestra patrones o modelos de conducta que son estables y poco flexibles de tal manera que el alumno tiene que hacer un esfuerzo para adaptarse. En el ámbito escolar, y siguiendo a García (1961), el sujeto de estas características debe adaptarse a sus compañeros, a los profesores, a la metodología del centro y a las normas que rigen la vida escolar. Como indica el estudio realizado por Moral, Sánchez y Villareal (2010), “La relación con los compañeros y docentes, la aplicación en las tareas y en el aula, la motivación para asistir a la escuela y un concepto de sí mismo positivo e integrado como estudiante son claros indicadores de ajuste escolar” (p. 2)

### **3.2.2.1. Adaptación a los compañeros**

En este momento de su desarrollo, el adolescente goza de una buena sintonía con sus compañeros. En realidad su grupo de iguales es el que le entiende y con el que comparte sus experiencias y sus preocupaciones y es el grupo el que le sirve para tomar conciencia de sí mismo. Hay un aspecto importante en esta etapa, y es que el mundo de la inteligencia y de la motivación se alía constituyendo una mente exploradora. “Ya no es sólo capaz de aprender, ahora puede pensar” (Jiménez, 1979, p. 37). Y como afirman Hernández y Tort (2009, p. 7) “La relación del adolescente con la institución educativa no se explica solo por la tríada de razones por las cuales se frecuenta una escuela o un instituto: la obligación como sentido, la razón instrumental o el deseo de conocimiento.”

Es importante señalar que si desde la familia y la escuela se promueven recursos personales resilientes que ayuden a los adolescentes a vencer la falta de motivación, el

reconocimiento a la autoridad, la comunicación, etc. Las probabilidades de éxito escolar y de adaptación en la vida futura, serán más amplias y de mejor calidad. (Aguiar y Acle, 2012)

Por otro lado se observa que las motivaciones cambian de dirección y los intereses se hacen más solidarios, menos materiales en la mayoría de los casos, haciendo que su universo de inquietudes vaya más allá de lo que ve, que a la vez le hace ir desarrollando la capacidad intelectual. Sin embargo todo esto está mediatizado por los conflictos existentes en su mente que le hacen que esté cerrado en sí mismo y que busque el apoyo de aquellos que se encuentran en las mismas condiciones de incompreensión, de exigencias del exterior, de continuas peticiones que no entiende, etc., que en definitiva son sólo ellos quienes le van a entender, pues la seguridad que la familia en este momento le puede ofrecer, es despreciado por ellos ya que en muchas ocasiones lo único que ven es autoritarismo, que además perciben sin límites concretos. Sin embargo la influencia de la familia combinada con el apoyo de los iguales, es positiva para la adaptación escolar, pues todo ello influye, en su desarrollo personal, y también en el desarrollo académico. Estudios realizados entre otros autores por García-Moya et al. (2011) y Martínez et al. (2010) señalan que:

- Los estudiantes que creen que no son apreciados por sus compañeros, logran peores resultados académicos que los que manifiestan sentirse aceptados.
- Los estudiantes que se consideran aceptados por su grupo de compañeros manifiestan actitudes positivas hacia ellos mismos y hacia la escuela.
- Los estudiantes que tienen actitudes positivas hacia su clase utilizan mejor su inteligencia que aquellos que no manifiestan esas actitudes.
- Los estudiantes que observan y constatan que los padres apoyan al colegio, sienten más apoyo ellos también por el centro que aquellos cuyos padres no están tan a favor del centro educativo.

- El autoconcepto y la autoestima del adolescente mejora notablemente cuando se siente aceptado por su grupo de iguales.
- Se da un desarrollo significativo de habilidades prosociales cuando la relación con los iguales es satisfactoria.

El grupo de compañeros es importante en esta edad, y lo es tanto que se puede afirmar que, un buen grupo de compañeros puede ser muy positivo para los miembros del grupo mientras que uno “menos bueno” puede ser negativo para los mismos, por la influencia tan directa que ejerce sobre los individuos y sobre el grupo en su totalidad. De hecho, cuando el adolescente no cuenta con el apoyo de sus iguales, puede incluso llegar a tener problemas de adaptación, no solo escolar, si no también social e incluso puede llegar a tener problemas de índole mental. (Martínez et al. 2010). De la misma manera, esta ausencia de relación con los iguales está vinculada a la aparición de sentimientos como pueden ser la soledad, la tristeza, etc.

El tener un grupo de amigos, de iguales asegura el desarrollo de habilidades sociales, pero al mismo tiempo es un buen indicador del ajuste psicológico que manifestará después, en la vida adulta y que actuará además como factor de protección ante conductas desadaptativas o incluso ante la tristeza, el estrés,...

### **3.2.2.2. Adaptación a los profesores:**

Psicológicamente hablando parece que los adolescentes están impulsados a mantener con sus profesores relaciones positivas. En ellos ven a aquella persona que, fuera del ámbito de la familia, guía sus pasos, le sirve de referente, encuentra una fuente de entusiasmo, etc. y a la vez que en ellos descubren todo ello, les piden que ejerzan esos papeles para que el

adolescente tenga un modelo. Esta relación le lleva a estar en cada momento enjuiciando a sus profesores, aunque él se sabe enjuiciado por ellos y es precisamente este juicio el que desea saber, necesita saber qué opinión les merece a sus profesores y compartirlas con ellos (Fernández, Bermejo, Sainz, Llor, Hernández & Soto, 2011; Jiménez, Moreno, Murgui & Musitu, 2008b; Moreno et al. 2009) pues “su deseo de conocer, de explicarse a sí mismo y a los acontecimientos se fortalece cuando encuentra resonancia en el profesorado” (Jiménez, 1979, p. 42)

No hay que olvidar que, como señalan Ovalles y Macuare (2009) y Ponce de León, Valdemoros y Sanz (2010) muchas de las competencias que anteriormente eran desempeñadas por las familias, hoy en día, con la cantidad de tiempo que pasan los hijos fuera del entorno de la familia y el ritmo de las mismas, han sido traspasadas a los profesores quienes conocen a sus alumnos y son capaces de emitir juicios de ellos a veces incluso mejor que los propios padres.

Siguiendo la teoría del Constructivismo y sus implicaciones en la relación enseñanza-aprendizaje, Gordón y Burch (1998) consideran que deben darse cuatro características para que la relación profesor-alumno sea satisfactoria: 1) transparencia, 2) preocupación por los demás, 3) individualidad, y 4) satisfacción de las necesidades mutuas. “Desde esta perspectiva, el profesor es considerado como un agente socializador, cuyos comportamientos influyen en la motivación de los alumnos, en su rendimiento y en el ajuste escolar.” (Musitu, Moreno y Martínez, 2002, p.6)

Fox (1974), Fuente, Peralta y Sánchez (2009) y Martínez-Antón, Buelga y Cava (2007) entre otros, en esta misma línea de trabajo llegan a las siguientes conclusiones:

- Cuando hay polémica entre un profesor y un estudiante, en cuanto al comportamiento que debe seguirse en clase, el estudiante, en general, rinde menos.
- Un estudiante se siente muy cerca de un profesor cuando el primero se sabe apreciado por el segundo.
- Cuando hay desacuerdo entre un profesor y un estudiante, éste último tiende a tener más baja la autoestima.
- Las opiniones positivas de los estudiantes hacia los profesores revierten hacia la escuela, teniendo buen concepto de ella, mientras que los que se sienten lejos de su profesor tienen, habitualmente, sentimientos de lejanía respecto a la escuela.
- En concreto las chicas, cuando se sienten en sintonía con sus profesores, tienden a utilizar más su inteligencia, y esto ocurre en todos los niveles sociales.
- Los adolescentes en general tienden a tener mejores rendimientos escolares cuando la relación con el profesorado es buena, siempre que se mantengan constantes los efectos de la clase social, el apoyo de los padres, y el estatus de los compañeros.
- La autorregulación personal incide directamente en los niveles de adaptación escolar de los adolescentes.

Algunos autores como Funes (2003) Martínez, Murgui, Musitu y Monreal (2007) y Miras (1991) a través de sus estudios encontraron que los profesores generalmente tienen una percepción de los estudiantes construida a través del propio estudiante y su desempeño, pero



realmente vinculada a las informaciones recibidas de otras personas en relación al rendimiento anterior del alumno.

En cuanto a la visión que tiene el alumno de la no excesiva exigencia en los estudios, los varones sienten una mayor exigencia que las mujeres y éstas en general salen favorecidas en el resto de los factores de adaptación estudiados como son la ausencia de conciencia de fracaso escolar y el interés específico por estudiar. Por otra parte, “los varones se perciben a sí mismos como más desadaptados escolarmente que las mujeres en los factores que hacen referencia a aspectos intelectuales del Cuestionario de Adaptación-Desadaptación Escolar.” (Clemente, Doménech y Albiñana, 2000, p.38) Estos resultados avalados por las puntuaciones obtenidas a través de los instrumentos empleados, permitieron concluir que las mujeres adolescentes de Secundaria están más adaptadas académicamente que los varones. Estos resultados coinciden con criterios más objetivos como son los resultados en Rendimiento Académico obtenidos en los estudios llevados a cabo por Albiñana y Doménech (1999) con la misma muestra.

En esta misma línea de investigación se han realizado otros estudios, como el de Darom y Rich (1988), donde se resalta la actitud positiva de las chicas hacia la escuela frente a la de los chicos. Sin embargo se pone también de manifiesto en estos estudios, que según avanza la edad de los estudiantes estas diferencias tienden a apreciarse mucho menos, de tal manera que la variable sexo va perdiendo poco a poco la capacidad predictiva que posee.

Después de estas consideraciones, cabe pensar que necesariamente la figura del profesor debe ser inevitablemente cuidada dado que las repercusiones en esta población de estudiantes, es decisiva y además pueden ser un elemento clave para que se desarrolle la

adaptación o la inadaptación escolar. Así lo afirman Zacarés et al. (2009, p. 327) cuando aseguran que

el papel de los profesores en la formación de la identidad es destacable en la formación de la identidad escolar, por encima incluso de los padres. Su relevancia es mayor entre los 14 y los 16 años que en la adolescencia intermedia y tardía, lo que debería aprovecharse en las intervenciones para el desarrollo de la identidad durante la Educación Secundaria Obligatoria.

### **3.2.2.3. Adaptación a la metodología del centro**

Esta consideración no está desligada de la anterior ya que la metodología empleada en el aula es parte de la acción del profesor. La metodología que se siga debe tener en cuenta a los estudiantes y a la materia de la que se trate, pero no debe estar ajena a la motivación, ya que ésta juega un papel muy importante en el aprendizaje. Se le pide por tanto al estudiante que se adapte a esa manera de hacer de los docentes, aún a sabiendas que muchos de los profesores no van a utilizar una metodología individualizada y que este hecho va a ser una fuente de conflicto y por ende de falta de adaptación para el estudiante. El estudio de Ipiales (2012), aunque llevado a cabo en un contexto diferente, sí asegura que los adolescentes consideran más oportunas las metodologías que incluyan el aprendizaje a través de métodos activos, utilizando asimismo el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje que utiliza la presencia de maestros-alumnos, entendiendo que si la vida del adolescente es, mayoritariamente en grupo, el aprendizaje, en parte, debe ser también con sus iguales. (Funes, 2010; Pérez & Poveda, 2008). Asimismo Elboj, Flecha e Íñiguez (2009) añaden el aprendizaje dialógico.

#### **3.2.2.4. Adaptación a las normas que rigen la vida escolar**

Aquí se incluyen las adaptaciones que debe hacer el alumno por una parte a la institución escolar y por otra a las normas que en ella se rigen. No cabe duda que deben existir unas normas, pero tampoco se cuestiona que esas normas deben ser reconocidas y aceptadas por la comunidad educativa, pues de lo contrario no se perseguirá la formación de los estudiantes sino que lo que se intentará hacer será que obedezcan en pro de una disciplina injustificada, no llevando en ningún caso a la formación integral de la persona, sino que lejos de ello llevará a una deformación de la misma personalidad del alumno. No se quiere decir con esto que no exista disciplina, desde luego es necesaria, pero siempre conociendo los motivos que llevan a que ésta exista, de esa manera y no de otra, y siempre haciendo que desde el ambiente se note la necesidad de que exista. Como señala Petiot (2012, p. 63)

Cuando el docente logra, poco a poco, y con mucha benevolencia, imponer sus normas, hace que sus alumnos desarrollen un sentimiento de seguridad que les va a permitir acceder a los diferentes aprendizajes. Estos son los docentes que respetan a sus alumnos y se hacen respetar

Esto lleva a concluir que efectivamente la disciplina, como se viene afirmando, es necesaria pero no debe olvidar la dinámica del aula, el ámbito social de la escuela y la psicología del desarrollo. El fin de la misma debe ser, entre otros, intentar inculcar en los alumnos unos valores que luego practiquen. Evidentemente, como se ha comentado en otro lugar, no se trata de someterse sin más a lo que aparece ante uno mismo, se trata de estar lo más adaptado posible al centro educativo en el que la persona convive a lo largo del día muchas horas con otras personas. En la mayoría de los casos conseguir una buena adaptación al centro pasa por una amplia aceptación, en este caso de las normas, de la disciplina,

produciéndose una aceptación total de las mismas cuando éstas son muy básicas, prácticamente elementales.

Tal y como se ha planteado hasta ahora se podría decir que es siempre el estudiante quien debe adaptarse al centro escolar y no éste al alumno. Es impensable, aunque existan pruebas de lo contrario, que la adaptación sea unidireccional. De esta manera la escuela debe respetar todas aquellas necesidades que surgen en la adolescencia para que, en la medida de lo posible, contribuya a satisfacerlas o por lo menos las contemple en la tarea que desarrolla. Siguiendo a Jiménez (1979) y teniendo en cuenta estudios realizados por otros autores como Orcasita y Uribe (2010), se puede señalar como necesidades básicas en la etapa de la adolescencia las siguientes:

a) Necesidad de seguridad. La primera necesidad de seguridad es la de sentirse querido. El tener este sentimiento cubierto le hace verse como persona respetada, singularizada, tenida en cuenta por todos aquellos que le rodean. Esto va más allá de lo estrictamente biológico, es decir, de ser considerado como individuo singular, esto supone que se le reconoce a él pero también a las actuaciones que tiene y lógicamente se engloban aquí todas las realizaciones académicas. Hay algo que es necesario tener en cuenta y es que al estudiante no se le puede “contabilizar” el trabajo del final, el resultado del mismo, necesita sentir que existe un apoyo continuo de sus profesores y que éstos a su vez son conscientes del esfuerzo que realiza independientemente de que los resultados obtenidos sean los esperados o no.

Todo adolescente debería contar con redes de apoyo que lo protejan (familia, colegio, grupo de pares), le entreguen y brinden afecto, un espacio donde se sienta querido, valorado, escuchado, comprendido, donde se fomente el autoconocimiento y se dé

información acerca de los cambios que está experimentando, esto le dará seguridad y tranquilidad de no ser diferente a los demás. (Orcasita y Uribe, 2010, p. 79)

Nuevamente se observa que la satisfacción de esta necesidad puede contribuir a la adaptación del estudiante, adaptación consigo mismo y también al entorno escolar.

b) Necesidad de respeto. Cada alumno, como cada persona, se siente como los demás de su edad, de su estatus social, etc. pero se siente también diferente, y a esa diferencia es a la que hay que atender. No se puede poner en tela de juicio que si se siente respetado respetará a los que le rodeen, haciendo que la persona que tiene a su lado se sienta también individual y aceptada por lo que es y por lo que supone. Como señala Nina (2009), “implica tolerancia hacia el otro en el proceso de compartir” (163) En suma, lo que se quiere alcanzar es la autonomía del adolescente para que poco a poco vaya adquiriendo responsabilidades que le lleven a sentirse útiles a sí mismos y a los demás, objetivo éste último de importancia relevante.

En la satisfacción de esta necesidad juegan un papel muy importante la familia como el centro escolar, pues tanto entre los miembros de su familia como entre los miembros del entorno escolar necesita tener elementos que le sirvan de referencia, aunque ellos, de forma consciente, no quieran admitirlo. En este sentido Menéndez, Jiménez y Lorence (2008) sostienen la importancia del clima familiar y su papel en la adaptación escolar de los hijos. Según se va avanzando en las etapas educativas, la implicación de los progenitores en la educación de los hijos puede predecir la adaptación escolar de los hijos. Bringas, Rodríguez y Herrero (2009) añaden que además habrá más responsabilidad y mayor rendimiento académico.

c) Necesidad de comunicación. En el adolescente, precisamente por la etapa por la que pasa, fluyen una serie de acciones que necesita comunicar tales como la creatividad, la necesidad de hacer y ser escuchado, la necesidad de moverse, de actuar ya que en esta etapa necesita la actividad física que no deja de ser una manera más de comunicarse. En estos casos cabría preguntarse si en la familia y en la escuela, entendidas como dos medios importantes del desarrollo de la persona, se satisface esta necesidad de comunicación o por el contrario nuevamente se satisface única y exclusivamente las tareas que tienen encomendadas ambas, concretamente la escuela, sin dar excesiva importancia a la comunicación, a la necesidad de expresión. Se descubre que muchas veces, se satisfacen los intereses de la escuela, es decir, los programas, los exámenes, etc., olvidándose la individualidad del estudiante.

Se han nombrado estas necesidades como fundamentales, pero se sabe que existen otras tan importantes como las citadas. Desarrollarlas llevaría a otras fronteras, que dado el objetivo de este análisis, desviaría la intención del mismo. Sin embargo es necesario recalcar la importancia de la colaboración familia - centro para el desarrollo armónico y positivo del adolescente y esto hará que su adaptación a estos ámbitos como su adaptación a sí mismo sea satisfactoria.

### **3.2.3. Adaptación social.**

No solamente influyen en la persona los ámbitos escolares y familiares, sino que también el grupo más amplio en el que se desarrolla, es decir, su grupo social ejerce una influencia determinante. Al principio el niño hace una interacción con el medio a través de juegos y a medida que va siendo mayor lo hace a través de las relaciones sociales. Ambos aspectos han sido iniciados y canalizados por medio de la familia y de la escuela, de ahí la importancia de su asentamiento en la personalidad del niño, para que los logros y los

fracasos que experimente en este campo no sean determinantes en su adaptación social, sino que jueguen el papel que les corresponde sin invadir otros campos afines.

El problema que se encuentra, a la hora de centrar el análisis en este punto, es que la mayoría de las investigaciones realizadas centran su objeto de estudio en las relaciones patológicas de los adolescentes, tema que se aleja del interés de este estudio.

Los adolescentes necesitan personas a su alrededor, fuera del ámbito de los padres, que les comprendan y donde puedan expresar todo aquello que necesitan y sienten. Este grupo de personas lo configuran los amigos (Crockett, Losoff, & Petersen, 1984; Moreira et al. 2010). Durante la adolescencia los grupos de compañeros se estratifican y las cuestiones de aceptación social y popularidad llegan a tener una importancia creciente al tiempo que influyen en los niveles de adaptación de los adolescentes. Díaz-Aguado (1986) sostiene que “el grupo de iguales cumple importantes funciones en la transmisión de las normas culturales, en el proceso de su interiorización por parte del individuo y, por consiguiente en su adaptación a la sociedad.” (17). Sin embargo es importante señalar que aunque los adolescentes necesiten estar con otras personas diferentes a las de su entorno familiar, es precisamente en este medio donde se ponen las premisas para establecer el trato con los demás. De esta manera en los estudios llevados a cabo por Sánchez-Queija y Oliva (2003) y Estévez, Martínez, Moreno y Musitu (2006) se constata que las relaciones establecidas entre los adolescentes y los progenitores dirigirán, en cierto modo, las relaciones con los iguales. Esta afirmación se mantiene a lo largo del trabajo de Sánchez-Queija, Oliva y Parra (2006) en el que se puede destacar la relación existente entre conducta prosocial y empatía disposicional, y entre estas dos variables y las relaciones con la familia y con el grupo de los iguales.

Hay claves que son prácticamente universales en esta etapa y que pueden marcar los hitos, en diferentes campos, por los cuales un adolescente pueda o no sentirse aceptado por lo demás, en definitiva estar más adaptado. Sin embargo estos hitos no son estables a lo largo del tiempo, ya que, por ejemplo, la firmeza de carácter y la agresividad son consideraciones importantes del rango social entre los varones, mientras que el aspecto físico es un factor social determinante del rango social entre las mujeres. (Carrasco y del Barrio, 2002)

En investigaciones realizadas por Esnaola, (2008) y Suito y Reavis (1995) se aprecia cómo toman fuerza los valores en la vida del adolescente y cómo repercuten en su comportamiento. Se analiza cómo adquieren prestigio de diferente manera los chicos y las chicas y cómo tienen diferente importancia determinados aspectos de la vida de ellos. Así los chicos adquieren más prestigio a través de los deportes y la inteligencia, mientras que las chicas lo hacen a través de la apariencia física, la sociabilidad y el rendimiento escolar. (Garaigordobil & Durá, 2006). De hecho, en el estudio llevado a cabo por Contreras, Fernández, García, Palou y Ponseti (2010) se indica que la práctica del deporte puede ocasionar en las mujeres adolescentes una baja autopercepción en el atractivo físico.

Cuando se analiza la adaptación social junto a las alteraciones en las relaciones sociales en la adolescencia, las conclusiones cambian ya que por una parte se están valorando más parámetros y por otra está interviniendo también las creencias y los estereotipos sociales. Las conclusiones obtenidas en 2007 por Siverio y García en su estudio afirman que los chicos que muestran más conflictividad social no les afecta en su imagen personal ni en su seguridad, no siendo rechazados por el grupo de iguales, mientras que las chicas con las mismas características sí eran rechazadas. En esta misma investigación se concluye que las chicas adolescentes necesitan confirmar su identidad con la opinión, e



incluso con la mirada de los otros, es decir, en la construcción de la autoestima de las adolescentes tiene un gran peso la dependencia social. Estas mismas conclusiones se han obtenido en la investigación llevada a cabo por Rodríguez, González y Hernández (2011) en la que partiendo de las relaciones de noviazgo en la adolescencia se afirma que las adolescentes, que sufren más violencia que los varones, toman como algo normal en sus relaciones, las agresiones sufridas por parte de los adolescentes, y la influencia de estas alteraciones en la relación en el desarrollo de la autoestima.

Cabe destacar que las formas de entender la socialización y la amistad de varones y mujeres adolescentes, es diferente. Las chicas muestran relaciones más cálidas y afectuosas y se sienten más apoyadas por el grupo de iguales que los varones, ya que estos, en los grupos de iguales, tienden a manifestar más episodios de agresión y violencia. (Moreira et al. 2010).

La adaptación se puede tratar desde diferentes ópticas, al mismo tiempo que puede dar luz a la hora de abordar los problemas que puedan surgir. Existen diferentes estudios en torno a la adaptación social que están relacionados con la intimidación (desafío, provocación, amenaza...) Estos estudios están relacionados con el tránsito de una etapa educativa a otra, mientras los estudiantes intentan definir su posición en la nueva estructura social. También ocurre esto en los cambios de una escuela a otra (Rudolph, Lambert, Clark & Kurlakowsky 2001) en los que se produce frecuentemente aumento de dificultades emocionales y académicas.

Según Inglés et al. (2010) el nivel de ansiedad social es mayor en las mujeres, con manifestaciones emocionales, físicas y cognitivas, que en los varones como consecuencia de

asumir con más dificultad el ser evaluados por los demás, haciéndose más patente en las edades de 13 a 15 años coincidiendo con el cambio del colegio al instituto.

No es cuestionable la responsabilidad que los padres tienen en la adaptación social de los hijos. Las investigaciones de Kleinman, Handal, Enos, Searight y Ross (1989) y Moreno et al. (2009) ponen de manifiesto que aquellas familias cohesionadas, con expresión de afectos, con bajo nivel de conflictos, etc. conducen a una mejor adaptación social de sus hijos adolescentes. De hecho, las personas tienden a reproducir los modelos que ven y esto ocurre también en este ámbito, de tal modo que, cuantos más problemas existen en la familia mayores relaciones sociales y mayor interrelación se establece con los iguales, fundamentalmente en la adolescencia.

Es importante el estudio llevado a cabo por Hetherington (1989) al analizar el comportamiento de los niños cuyos padres habían sufrido un divorcio, idea avalada por las investigaciones de Jiménez, Menéndez e Hidalgo (2008a); Morgado y González. (2001) quien “distinguía ganadores, sobrevivientes y perdedores entre los niños y niñas que habían pasado por la experiencia del divorcio paterno”. (p. 11), Orgilés, Johnson, Huedo-Medina y Espada (2012), Sanz et al. (2009).

En este mismo sentido, Gauze, Bukowski, Aguan-Assee y Sippola (1996) encontraron en sus investigaciones que los adolescentes que tenían un clima familiar problemático, tenían relaciones sociales más adecuadas con sus iguales siendo éstas su punto de apoyo cuando se encontraban fuera del hogar.

#### **3.2.4. Adaptación personal.**

La adaptación personal supone el ajuste con uno mismo. Este ajuste se va desarrollando adecuadamente o no en función de una serie de criterios que básicamente lo que hacen, es poner las bases de lo que posteriormente se convertirá en esa adaptación con uno mismo. Es cierto que además de ajustarse con uno mismo, también es importante que se acepte a sí mismo en el entorno en el que vive el adolescente “La adaptación personal de los sujetos está relacionada tanto con el ajuste que las personas tienen consigo mismas como con la facilidad personal para aceptar la realidad tal como es.”(Pichardo et al. 2002, p. 7)

La adaptación personal depende en gran medida de la autoimagen que posee la persona repercutiendo de una manera directa en la formación de la autoestima. Esto puede ocasionar, como señala Díaz-Aguado (2006, p. 44), que “se observa en las adolescentes un significativo incremento de problemas de autoestima y de rechazo de la propia imagen corporal a partir de la pubertad.”. Si ésta es positiva no existirán conflictos y al no tener que superarlos no se produce desequilibrio entre las motivaciones, deseos, etc. y las exigencias del grupo social en el que se inserte. De lo contrario pueden existir graves problemas de inadaptación en el ámbito que corresponda, a saber personal, familiar, escolar o social.

Existen diferentes agentes que pueden hacer que la adaptación personal de un adolescente se desarrolle de una manera equilibrada o que elija el camino contrario. Posiblemente el primer agente que se pueda acometer para su análisis sea la familia. En ella se dan múltiples experiencias que van forjando la personalidad del niño al principio, del adolescente después, para llegar a convertirse en adulto. En este sentido se puede afirmar con Pichardo et al. (2002, p. 576) que

el clima que se vive dentro de la familia influye en el desarrollo y la adaptación personal y social del niño. Este clima hace referencia a las características de la familia respecto del nivel de cohesión entre sus miembros, los modelos de comunicación y expresividad puestos en práctica, el nivel de conflicto, la planificación, organización de las actividades familiares, la distribución de tiempos de trabajo y ocio, etc.

Así mismo, los trabajos de Oliva et al. (2008) en relación a los estilos parentales y el ajuste del adolescente, aseguran que cuando los padres tienen estilos educativos más democráticos, esto repercute en el nivel de adaptación de los hijos en todos los ámbitos. Por el contrario, cuando la familia es indiferente, los hijos muestran un gran conjunto de problemas emocionales y conductuales. Musitu y García (2005) aseguran que los estilos de los padres y su repercusión en el desarrollo adaptativo de los hijos adolescentes, no son generalizables a todas las culturas. Ellos encontraron diferencias entre los adolescentes españoles y los ingleses, es decir, el control tendría efectos positivos para el desarrollo adolescente en las culturas anglosajonas, pero no en otras, como la española. (Oliva, 2006)

Dentro de la adaptación personal, el autoconcepto y la autoestima han sido los factores que con más fuerza se han estudiado ya que como indican Fuentes et al. (2011, p. 7) “Numerosos estudios empíricos refuerzan el planteamiento teórico según el cual el autoconcepto es un importante correlato del ajuste psicosocial de los adolescentes”. Si se tiene en cuenta que la formación de éstos depende ampliamente de los primeros años de la vida en el seno familiar, ya que ésta es determinante en la adaptación personal. Así lo ponían ya de manifiesto las investigaciones llevadas a cabo por Anderson y Hughes, (1989), Clifford y Clark, (1995); Killen, (1993); Klein, (1992); Leung y Leung, (1992), O’Bryant y Hopkins, (1996); Ojha y Pramanick, (1995); Oliver y Paull, (1995); Shek, (1997)

Cobra especial relevancia en cualquier momento de la vida, pero especialmente en este, el sentirse bien con uno mismo, el estar satisfecho con lo que uno es, pues además de proporcionar bienestar tiene repercusiones importantes en las diferentes facetas de la vida del adolescente. En este sentido Carrillo (2009, p. 150) afirma “Quien se siente a gusto consigo mismo suele sentirse bien en la vida, desarrollar todo su potencial y creatividad y afrontar responsablemente y con eficacia los retos que se le planteen.” Por su parte Cava y Musitu (2002) aseguran que los adolescentes con una autoestima positiva, con unas relaciones sociales caracterizadas por la comprensión y el apoyo y con unas estrategias de afrontamiento que resultan efectivas, suelen tener una adaptación escolar y social satisfactoria. El grupo de iguales influye de una manera determinante en el ajuste del adolescente consigo mismo. De hecho, los que son rechazados sea por el motivo que sea, reciben peor trato de sus compañeros produciéndose según (Kuppersmidt & Coie 1990; Gifford-Smith & Brownell, 2003; Ladd, 1999; Parker & Asher, 1987) consecuencias sobre el ajuste escolar, la violencia y la salud mental.

Los trabajos de Rosenberg (1965) y Shek, (1997) Sarmiento y Aguilar (2011) afirman que, en relación a la autoestima, los adolescentes que viven en una familia con problemas de relación, bien sea por parte de los padres de estos con los hijos, o bien sea de los padres entre sí, la autoestima de los adolescentes se vea afectada, presentando niveles más bajos. De igual modo repercute en la adaptación personal. Estos conflictos familiares o parentales hacen que los adolescentes tengan sentimientos de tristeza, malestar e infelicidad, aunque el o los conflictos ocurrieran tiempo atrás, redundando en la baja autoestima y en la baja adaptación personal también. Estas conclusiones son importantes por las implicaciones que pueden presentar y así lo ponen de manifiesto Pastor, Balaguer y García (2006, p. 18) cuando señalan que “La hipótesis subyacente (...) defiende que los jóvenes con baja autoestima realizan

comportamientos de riesgo para su salud, mientras que aquellos con alta autoestima llevan a cabo conductas saludables.”

Es importante tener en cuenta la percepción emocional que los adolescentes tienen de sí mismos y que si ésta es buena puede ayudar al ajuste personal, siendo lo contrario una herramienta que lleve al desajuste. (Salguero et al. 2011)

Otro de los aspectos estudiados en relación a la adaptación personal positiva es la autonomía personal, aunque si bien no todos los investigadores están de acuerdo con las conclusiones. Fuhrman y Holmbeck (1995) señalan en sus estudios que cuando el clima familiar es positivo, es decir, hay cohesión, expresión de afectos, etc. no existe autonomía emocional y sí en los casos contrarios, de tal manera que puede pensarse que la autonomía personal no es más que un elemento que protege del desajuste personal. En este sentido Parra (2005, pp. 278-279) en su investigación llega a la conclusión de que “la autonomía emocional parece ser consecuencia de un ambiente familiar difícil. (...) no es de extrañar que también se relacione con la presencia de problemas de ajuste en el adolescente, sobre todo de carácter interno.”.

Existen otras líneas de investigaciones relacionadas con conductas patológicas como el suicidio o la depresión, en adolescentes que ponen de manifiesto la relación directa entre el clima familiar y estas conductas y que justifican claramente la existencia de una baja adaptación personal. No se abordarán aquí por no ser objeto de este estudio.

### **3.3. Estabilidad de la adaptación**

Si se considera la adaptación en términos de estabilidad, lo primero que hay que plantear es si la adaptación se entiende como estado o bien como un proceso, al tiempo que será necesario tener en cuenta el control de las variables, tanto personales como situacionales que influyen en la misma.

En esta investigación, es necesario considerar la adaptación como un proceso dinámico que requiere a la vez estabilidad en el cambio y que sugiere equilibrio personal, permitiendo la integración armónica en los diferentes grupos de convivencia e incluso con el mismo adolescente.

No son muchos los estudios realizados en torno a la estabilidad de la adaptación ya que generalmente estos se encuentran relacionados con otras variables, tales como rasgos de personalidad, rendimiento escolar, autoconcepto, status social.

En relación a la adaptación personal o grado de ajuste consigo mismo se puede considerar que existe estabilidad siempre y cuando no varíen excesivamente las variables que la definen. Sánchez-Cabezudo (1986) encontró correlación positiva entre adaptación personal, autoconcepto académico y rendimiento. La estabilidad de la adaptación personal depende por tanto de las variables que actúen sobre la misma. Jiménez, Álvarez, Ocio, Rayo y Sepúlveda (2009b) señalan que durante la adolescencia, el autoconcepto baja, y en las chicas sobre todo, los intereses profesionales cambian.

En cuanto a los ámbitos de adaptación familiar, escolar y social se han estudiado desde dos perspectivas:

1. Influencia de las variables de personalidad.
2. Influencia de las variables ambientales, tales como rendimiento, nivel de expectativas de padres y profesores, nivel de aspiraciones, popularidad en el aula, status socioeconómico.

Desde el punto de vista de las variables de personalidad, se puede hablar de cierta tendencia a la estabilidad tanto en la adaptación escolar como en la social. En este sentido se pueden citar los estudios realizados por Gil (1975) y Ramiro, Marcilla y Navarro (1999) en los que ya encontraron correlación positiva entre adaptación general y estabilidad emocional. Igualmente en el estudio de Jiménez (2009a) los resultados indican que cuando durante la infancia, si hay buena competencia social, se facilita la adaptación en las etapas posteriores.

Asimismo se puede nombrar también la influencia que sobre el desarrollo de la autopercepción, autoeficacia y autocompetencia de los adolescentes, tiene el apoyo que realicen las familias y concretamente los padres en la práctica de deportes y en el establecimiento de una salud física. Así lo ponen de manifiesto los estudios llevados a cabo por Castejón y Navas (2009); Escartí, Pascual y Gutiérrez (2005); Ezpeleta (2005); Roberts y Treasure (1995); Rodríguez y Beato (2002); Sonström (1997) y Weiss, Amorose y Allen (2000). Estas investigaciones propician estar alerta para no considerar los términos citados desde el punto de vista de la conducta desviada, como puede ser la agresividad, que provoque y lleve a la desadaptación, ya que la mayoría de los estudios hacen referencia a esta desviación.

Asimismo, tal y como indican Oliva y Parra (2001), el conflicto familiar junto con la organización son precisamente los factores que más inciden en la adaptación general de los adolescentes y por tanto repercute en la adaptación personal y social de los mismos.



Desde el segundo enfoque, la influencia de las variables ambientales, parece que las conclusiones apuntan a que no se puede hablar de estabilidad, en todo caso, de una estabilidad muy relativa, ya que su consistencia depende de la de aquellas. Así lo denotan los estudios realizados a tal efecto de Ancín (1986); Gimeno (1976), Jiménez (1979), Perron (1962), Rosenthal (1975), Sánchez-Cabezudo (1986).y Sopena (1984).

Sin embargo, estudios posteriores como los realizados por Bosque y Aragón, (2008), reconociendo que la adaptación y el ambiente se desarrollan en un proceso dinámico, encuentran que en la adolescencia tardía, en la que supuestamente han encontrado un equilibrio entre su identidad y el entorno familiar y social, la adaptación en los diferentes ambientes en los que se desenvuelve será más favorable. Sin embargo, tal y como apuntan Redondo y Andrés (2009) si el ambiente es de desprotección, la autoestima de los adolescentes es realmente frágil. Como se observa, el ambiente juega un papel determinante en la adaptación de los adolescentes sea cual sea su especificación, aunque realmente es el ambiente familiar el que sin duda puede llevar a consecuencias de desadaptación.

### **3.4. Estado de la cuestión**

El estudio de la adaptación, tal y como se ha señalado, se aborda frecuentemente desde el punto de vista de la psicopatología, que como se sabe no es el objeto de esta tesis, no obstante, hay algunos estudios que relacionan otros campos con la adaptación en sujetos y concretamente en la adolescencia, que pueden ayudar a situar el tema en cuestión en la actualidad.

El adolescente, además de adaptarse consigo mismo, debe hacerlo en todos sus ámbitos de relación. Así se pone de manifiesto en el estudio realizado por Bosque y Aragón,

(2008) realizado con una muestra de 1303 adolescentes de 12 a 17 años, de los cuales 741 correspondían al nivel de Secundaria y 562 de Preparatoria, y utilizando el Cuestionario de Adaptación para Adolescentes de Bell, en su versión española adaptada por Cerdá (1987), los resultados que obtuvieron fueron los siguientes:

- las mayores respuestas de adaptación se dan en el área de la salud y las que menos en el área de lo emocional, siempre sin llegar en este último caso a niveles de desadaptación,
- en las áreas de Salud, Emocional y Familiar y en el Total, los hombres obtuvieron mayores puntuaciones de adaptación, sin embargo en el área Social no se detectaron diferencias significativas en cuanto al sexo.
- En general hay más respuestas de adaptación que de desadaptación.
- El mayor número de respuestas adaptativas se da en el área de Salud
- El menor número de respuestas adaptativas se da en el área Emocional, lo cual es explicable por el momento evolutivo en el que se encuentran
- Las mujeres presentan mayores niveles de adaptación en el área Emocional, mientras que los varones lo hacen en el área Social, siendo también lógico al tener que responder a los cánones sociales existentes que les hace responder a variables de fuerza, valor, etc. frente a las mujeres que deben hacerlo hacia la belleza, sociabilidad, etc.
- Hay diferencias en cuanto a los niveles de enseñanza de secundaria y preparatoria en las puntuaciones de las áreas en su totalidad, marcándose éstas en las áreas Emocional, Familiar y Social, no encontrándose estas diferencias en el área de Salud. Donde se dan mayores desequilibrios de adaptación es en secundaria, esperable de acuerdo al momento evolutivo.

- Se encontraron diferencias también entre varones y mujeres en ambos niveles educativos y concretamente en el área Familiar en el que las mujeres mostraban las mayores puntuaciones de desadaptación, debido principalmente a los esfuerzos que deben realizar los adolescentes para lograr su independencia, y ésta es más difícil de conseguir, por factores culturales, a las mujeres. Al mismo tiempo los cambios físicos que experimentan y la aparición de la menarquia puede hacer que se vea afectada el área de Salud y en el conjunto de las dos áreas su repercusión se notará claramente en el área Emocional.
- En el nivel de preparatoria hay en general menos disparidad en las áreas y menos diferencias entre varones y mujeres debido a que puede hacerse la correspondencia con la adolescencia tardía y en esta etapa el adolescente ya va haciendo el ajuste que necesita para poder acoplarse a la vida y la situación que vive.

La comunicación en la adolescencia es un tema relevante que se torna crucial si se contempla a la luz de la familia, que es en definitiva su primer núcleo socializador. En este sentido, el estudio longitudinal, llevado a cabo por Parra (2007), en el que utilizó una muestra de 101 adolescentes, 38 chicos y 63 chicas, de edades comprendidas entre los 15 y los 18 años y pertenecientes a 10 centros educativos diferentes de Sevilla y su provincia, arrojaron resultados que confirman que los hijos y las hijas adolescentes hablan más con sus madres en la última etapa de la adolescencia y señalan también los temas de los que hablan con más frecuencia. Así pues, hablan poco de política, religión y sexualidad. Los motivos de la poca comunicación en estos temas no son iguales pues, de los dos primeros, parece que pasan a ser temas menos preocupantes en esta etapa de la vida y en cuanto a la sexualidad, se considera que es un tema privado y por tanto no se habla de él con naturalidad.

En relación a la adaptación escolar, área de vital importancia para el adolescente, la importancia de los profesores y su influencia en la adaptación de los chicos y las chicas alcanza gran importancia. Así se pone de manifiesto en el estudio realizado por Clemente et al. (2000) en relación a estudiantes, 333 chicos y chicas de Secundaria, considerando los dos elementos fundamentales que intervienen en cualquier situación educativa, las estimaciones de los profesores tutores y las estimaciones de los propios alumnos, analizaron la adaptación académica de ambos sexos teniendo en cuenta el criterio de los profesores tutores y la propia valoración de los estudiantes. Las edades oscilaban entre los 12 y los 16 años de edad. Los alumnos pertenecían a centros educativos cercanos a la ciudad de Valencia y a una clase socioeconómica media-baja. Como instrumentos se utilizaron, por una parte la Escala del Profesor de Valoración de los Alumnos I-S (Clemente, Doménech y Albiñana, 1999) que es cumplimentada por el profesor-tutor y hace referencia a aspectos de inteligencia y de socialización.

En el estudio citado, además de hacer alusión al área de inteligencia se utiliza otro instrumento, el Cuestionario de Adaptación –Desadaptación Escolar (C.D.E.) elaborado por Clemente, Pérez- González y García-Ros. (1990) Este instrumento mide aspectos complementarios de desadaptación escolar en los estudiantes del Ciclo Superior de E.G.B. y primer nivel de Enseñanzas Medias. Este cuestionario presenta factores que pueden ser agrupados en dos áreas, unos que hacen referencia a aspectos más académicos y otros a aspectos más sociales. En este estudio solamente se atendieron aspectos referidos a cuestiones académicas. Los resultados obtenidos, entre otros indican, a favor de las mujeres, un “mayor interés general por todo lo que hace referencia al estudio, tienen un menor rechazo hacia éste, siendo los varones los que obtienen un mayor desinterés general por los estudios”. (Clemente et al. 2000, p.37) (Siverio & García, 2007)

En este ámbito, también la familia desempeña un papel relevante. El estudio llevado a cabo por Musitu, Martínez y Murgi (2006) analiza el papel que algunas variables familiares desempeñan en el ajuste escolar y que incluye aspectos como el rendimiento académico, la adaptación a las normas escolares, el respeto al profesor como figura de autoridad, la actitud del alumno hacia la escuela y la participación en actividades escolares. La muestra estuvo compuesta por 1068 adolescentes (513 chicos y 555 chicas) de entre 11 y 16 años que cursaban estudios de enseñanza media en cuatro centros de la Comunidad Valenciana (España). Estos adolescentes vivían mayoritariamente en familias nucleares (84%). Los resultados explican una relación indirecta, aunque significativa, a través de la disminución del apoyo parental y de la autoestima social, entre el conflicto entre los padres, la expresión de comportamientos violentos y el ajuste escolar, resultados que aportan datos a los resultados obtenidos por otros autores. (Criss, Petit, Bates, Dodge & Lapp, 2002; Domitrovich & Bierman, 2001; Kupersmidt & Dodge, 2004; Estévez; Murgui, Musitu & Moreno, 2008; Litrownik, Newton, Hunter, English & Everson, 2003; Martínez et al. 2009; Sprague & Walker, 2000; Troxel & Mathews, 2004; Pedreira & Martín, 2000).

En el ámbito de la adaptación social, el autoconcepto y la autoestima son dos aspectos que en la adolescencia tienen gran peso, ya que en buena medida se pone en juego el prestigio de ellos mismos. En el estudio realizado por Pastor, García y Balaguer (2003) sobre 1038 adolescentes de la Comunidad Valenciana, con el objetivo de estudiar las características diferenciales del autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media por edad y por género, utilizando como instrumento una adaptación del Perfil de Autopercepciones para Adolescentes de Harter (1988) arrojó unas conclusiones que indicaban que los chicos presentan puntuaciones más altas que las chicas en apariencia

física, competencia académica, competencia deportiva y autovalía global y más bajas que éstas en amistad íntima.

Sin embargo en el estudio realizado por Torre et al. (2008, p. 66) comprueban que “son los adolescentes varones los que muestran una percepción más positiva que sus semejantes femeninas” Como se puede observar, los resultados son contradictorios. Cabe pensar que las conclusiones obtenidas en los diferentes estudios pueden variar en función de las variables que intervienen en la investigación y también en función de la influencia del paso del tiempo en la sociedad y concretamente en el desarrollo de los valores de la adolescencia. Parece por tanto, que los hitos pueden cambiar con el devenir del tiempo.

La adaptación social no es vivida por los adolescentes y se realiza, de la misma manera. Espelage, Bosworth y Simon (2001) en una investigación de más de 500 estudiantes matriculados en los cursos de sexto a octavo, observaron un aumento de comportamiento de intimidación entre los estudiantes de sexto durante un periodo de 4 meses. Los autores consideraron que el aumento de esta conducta se debía a que los adolescentes se iban aproximando a cursos superiores en los que reinaba este tipo de actuaciones descartando la relación adecuada en el entorno escolar, posiblemente por desconocimiento. De esta manera los estudiantes que desean sentirse adaptados, tal vez adopten este tipo de comportamiento, incluso el de ridiculizar, ya que es lo que suelen hacer los estudiantes que llevan más tiempo en la escuela y que tienen poder de dictar la norma social.

Barragán, et al., (2011); Pellegrini, Bartini y Brooks, (1999); Rodkin, Farmer, Pearl, y Van Acker, (2000) hicieron un análisis más profundo de la hipótesis de que los estudiantes de grados intermedios deciden portarse como intimidadores con sus compañeros a fin de

“asimilarse”, es decir adaptarse al grupo social. Pellegrini et al. (1999), hallaron que la intimidación aumentó el estatus y la popularidad dentro del grupo entre 138 estudiantes de sexto que hacían la transición al primer año de la escuela intermedia. Igualmente Rodkin, et al. (2000), en un estudio llevado a cabo con 452 estudiantes varones de cuarto a sexto curso, encontraron que el 13,1% fueron calificados como agresivos y populares por sus maestros. Además estos chicos considerados así por sus profesores también lo eran por sus compañeros. En este caso el término elegido era el de “popular”. En este caso ser popular es sinónimo de estar adaptado al entorno en el que el adolescente se encuentra.

La resiliencia es otro factor que ayuda a la adaptación, entendiendo que la resiliencia es una función o propiedad compleja de los sistemas biológicos que opera en los diferentes niveles u organizaciones de los seres vivos, ya sea en el nivel molecular y celular o bien en el ámbito de la adaptación al ambiente. Es por tanto que la resiliencia permite al organismo adaptarse a las situaciones y a los cambios permanentemente. Las investigaciones de González & Valdez (2012), Menjívar (2011), Paramo (2011), San Martín y Cornejo (2010), así lo ponen de manifiesto.

Como se puede observar realmente la adaptación puede llevar caminos que no son los adecuados y debe quedar patente también que de no intervenir a tiempo, estas conductas que pueden ser vehículo en algunas ocasiones de adaptación al grupo de iguales y al entorno en el que se desenvuelve, puede tomar la dirección negativa y llevar a la inadaptación.

Estos estudios no examinan cómo la influencia del grupo social en los comportamientos de intimidación, se diferencia según el sexo, el grado o el nivel de estatus entre el grupo social. Espelage y Holt (2001) analizaron 422 estudiantes de sexto a octavo

curso empleando una encuesta que abarcaba preguntas, entre otras para calificarse a uno mismo y a los compañeros sobre la intimidación y el estatus de víctima, además de otras variables psicosociales, se examinó la relación entre la popularidad y los comportamientos de intimidación. Los resultados arrojaban que los intimidadores tenían una fuerte red de amistades, la relación entre la intimidación y la popularidad difería entre los varones y las mujeres y también de un curso a otro. Un análisis más pormenorizado demostró que los estudiantes no sólo se asocian con otros de niveles parecidos de comportamientos de intimidación, sino que también reportaron un aumento de estos comportamientos durante el año escolar si su grupo primario de compañeros maltrataba a otros.

Pichardo et al. (2002) realizaron un estudio con adolescentes de entre 12 y 17 años de los cuales 108 eran hombres y 93 mujeres, todos ellos de un centro urbano y de un colegio de Educación Primaria y Secundaria de la provincia de Granada, donde además había diferencias en cuanto al nivel sociocultural o económico. Este estudio se realizó al no existir prácticamente investigaciones en este sentido en España, ya que intentaban analizar en qué medida diez dimensiones del clima familiar pueden influir en la adaptación tanto personal como social de los adolescentes. Los resultados arrojaron datos que ya se habían obtenido en otras investigaciones anteriores y que se confirman en los estudios actuales (Domínguez, 2012). De manera general se puede afirmar que muchos factores del clima familiar influyen de manera decisiva en la adaptación personal y familiar: En concreto se observó que:

- las familias con alto nivel de cohesión tienen adolescentes con alto nivel de adaptación familiar
- En estas familias también los adolescentes muestran niveles más altos de adaptación emocional



- Tienen niveles más altos de adaptación general
- No existe una influencia significativa de la cohesión familiar en la adaptación social, aunque podría explicarse por el proceso natural que se da en la adolescencia al desvincularse los adolescentes de sus familias.
- Los niveles más altos de adaptación social se da en aquellos adolescentes que pertenecen a familias donde hay un mayor nivel de expresividad de sentimientos, emociones y necesidades
- Los chicos con mayor índice de adaptación social son aquellos que viven en familias donde se planifican las tareas y donde cada uno de los miembros sabe cuál es su función además de no existir conflictos entre ellos
- El bajo control de las familias favorece la adaptación familiar ya que los adolescentes pueden ser autónomos y desarrollar su independencia, tan importante en esta edad.
- Para favorecer la adaptación de los adolescentes se debe incidir directamente sobre el clima de las familias para que exista un elevado grado de apoyo entre sus miembros a la vez que todos puedan expresar sus emociones y sentimientos pero siempre con un cierto grado de planificación. Es por tanto muy importante las pautas educativas que desarrollen los padres.

Está apareciendo una corriente que intenta abandonar la idea de que la adolescencia es una etapa oscura, de enfrentamiento en la que los adolescentes se oponen a todo lo que existe a su alrededor prácticamente por sistema, una visión que se centra únicamente en el déficit. Frente a ella surge un modelo basado en el desarrollo positivo desde una perspectiva centrada en las fortalezas, que de acuerdo con Torre et al. (2008) pone énfasis especial en la existencia de condiciones saludables y expande el concepto de salud donde se incluyen las habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social, académica y

profesional. Por tanto se parte de la idea de que los adolescentes tienen este potencial para obtener un desarrollo positivo con éxito.

Un aspecto importante que entra en juego y que cobra especial importancia en la adolescencia, es la inteligencia emocional. Si bien es necesario mencionar, que los diferentes estudios realizados en este campo, tales como el realizado por Jiménez y López-Zafra (2011), sí ponen de manifiesto que existe relación entre la inteligencia emocional percibida y la adaptación social. Incluso se ve favorecida la adaptación social ya que la una favorece la a otra. Salguero et al. (2011) aseguran que “en la medida en que la habilidad de percepción emocional ayude a los adolescentes a adaptarse a su entorno social, éstos acabarán mostrando menos sentimientos de estrés y tensión en su vida social”. (150) Esto lógicamente ayuda al adolescente también a su ajuste personal.

Las investigaciones de Mestre et al. (2006) señalan que la inteligencia emocional autopercibida no se relaciona con los criterios establecidos de Cociente Intelectual y los factores de personalidad de los Cinco Grandes. Además encuentran que la habilidad para comprender y mejorar las emociones, permaneció asociada con las evaluaciones académicas que hacían los profesores y la adaptación escolar en las chicas y también la designación como amiga por parte de los compañeros entre las chicas. Por tanto este estudio, en parte, apoya la hipótesis de que las habilidades emocionales están relacionadas con indicadores de adaptación social y académica.

La resiliencia es otro factor que ayuda a la adaptación, entendiendo que la resiliencia es una función o propiedad compleja de los sistemas biológicos que opera en los diferentes niveles u organizaciones de los seres vivos, ya sea en el nivel molecular y celular o bien el

ámbito de la adaptación al ambiente. Es por tanto que la resiliencia permite al organismo adaptarse a las situaciones y a los cambios permanentemente.

Los estudios actuales relacionados con la neurociencia sitúan nuevamente sus conclusiones en relación con la inadaptación y con las conductas violentas. En este caso se hace responsable a la alteración que pueda sufrir la corteza prefrontal, sustancia gris, hipocampo, amígdala, tálamo, corteza límbica, sistema dopaminérgico y serotoninérgico. También de los avances de la neurociencia se sabe que el cerebro es un sistema dinámico, con capacidad de adaptación y que los procesos mentales son sistemas físicos que necesitan formación y práctica, de tal manera que, De Melo (2012) señala que el cerebro está bien organizado para el aprendizaje a lo largo de la vida y su adaptación al ambiente

Es necesario mencionar también las funciones ejecutivas que, configuradas por un grupo de habilidades cognitivas, tienen como objetivo la adaptación del sujeto a situaciones que son nuevas y que van más allá de las conductas habituales y automáticas. Estas funciones ejecutivas, que a su vez controlan los impulsos, no están maduras hasta los 21 años por lo que muchos adolescentes sienten la necesidad de realizar diferentes actividades que entrañen algún riesgo, riesgo que por otra parte es visto por las demás personas y no por ellos.

Los procesos cognitivos relacionados con ello se sitúan en los lóbulos prefrontales del cerebro. Según Ostrosky (2012) “los lóbulos frontales reciben la información de cambios que se producen en el organismo y participan en la regulación de los estados de ánimo constituyendo así un sistema que regula la información exterior con la interior” (p. 1)

Si se distingue entre corteza prefrontal izquierda y derecha, la izquierda está implicada en la toma de decisiones, sobre todo cuando existe una lógica, unas condiciones conocidas por el sujeto e incluso condiciones específicas. Por su parte la corteza prefrontal derecha, está relacionada con la conducta y la cognición social así como en la detección y procesamiento de la información y situaciones nuevas, es decir, regula situaciones adaptables que no son tan lógicas y donde todo es desconocido.

**SEGUNDA PARTE.**  
**ESTUDIO EMPÍRICO**

**CAPÍTULO 4.**  
**DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA**

En esta segunda parte de la tesis se presenta el estudio empírico estructurado en dos capítulos (4 y 5 del índice general); en el 4 se desarrolla el diseño y la metodología de la investigación; en el 5 se presentan los resultados del estudio.

Tras la elaboración del marco teórico de esta investigación, son múltiples los interrogantes que se suscitan. La adolescencia es una etapa de la vida de las personas que difiere de las otras por la que se pasa y esa diferencia marca todos los ámbitos en los que se desenvuelve.

Un hito importante en esta etapa es la adaptación. Los adolescentes manifiestan dificultades de adaptación en los contextos en los que se desarrollan, sea en el ámbito familiar, escolar o social y desde luego y en primer lugar, en el personal. Los cambios físicos, biológicos y la maduración cerebral influyen en cómo son los niveles de adaptación en cada una de las áreas, manifestándose unas respuestas que no son más que reacciones ante algo que desconoce, quiere romper o quiere descubrir.

La personalidad también se ve involucrada. El adolescente tiene un cerebro que aún no está maduro y que le hace mostrar unos aspectos de su comportamiento que a veces son plausibles, a veces inexplicables, a veces recriminables y a veces desconcertante.

Con este planteamiento resulta interesante conocer si, la personalidad y la adaptación están íntimamente unidas y si existe una influencia de una sobre otra.

#### **4.1. Planteamiento y formulación del problema de investigación**

Dado que la muestra de esta investigación está formada por adolescentes de 3º de ESO y 1º de Bachillerato y, teniendo en cuenta las aportaciones de la Psicología Evolutiva, surge el interrogante sobre la posible relación entre la adaptación a los distintos contextos de desarrollo de dichos escolares, y la edad cronológica de los mismos.

Los estudios sobre el desarrollo y cambio en la adolescencia, en función del sexo verifican que ellos y ellas no evolucionan de manera semejante en la adaptación a todos los contextos de desarrollo. En este sentido aparece la pregunta sobre el tipo de relación que se establece entre la variable género y los rasgos de personalidad y si existen diferencias significativas en los niveles de adaptación entre chicos y chicas.

Inicialmente interesó la relación entre adolescencia, personalidad y adaptación, tres aspectos concretos que pueden influir de una manera determinada en esta etapa de desarrollo de la persona, repercutiendo directamente en la relación con los otros, haciéndolo diferente de la etapa anterior, la niñez. Aunque cabría preguntarse si la adaptación en general está relacionada con la etapa de la adolescencia o con los rasgos de personalidad, no importando tanto el momento evolutivo. En el sentido de la repercusión que puede tener la adaptación del adolescente consigo mismo y en otros contextos como el familiar, el escolar y el social.



Ahora bien, esta adaptación, en cualquiera de sus niveles podría quizá estar influido por los rasgos de personalidad y en este caso cabría preguntarse también si hay algún o algunos rasgos que sean determinantes o al menos ayuden a la adaptación.

Asimismo se plantean una serie de incógnitas entre los dos constructos que son objeto de este estudio (personalidad y adaptación) y las variables: curso, espacio geográfico o comunidad autónoma, donde se ubican los centros de los que se ha tomado la muestra, en el sentido de conocer si la localización geográfica tiene influencia en los rasgos de personalidad, y en el modo en el que se adaptan los adolescentes consigo mismos en el área familiar y en los medios escolar y social, y si además existen diferencias comportamentales entre los alumnos de 3º de ESO y 1º de Bachillerato.

Así pues surge el problema de investigación objeto de esta tesis:

*¿Los rasgos de personalidad influyen en la adaptación personal, familiar, escolar y social de los adolescentes de 3º de Enseñanza Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato, estudiado mediante un test de personalidad y una prueba de adaptación a los diferentes contextos; manifestándose diferencias entre los varones y las mujeres?*

#### **4.2. Objetivos e hipótesis de la investigación**

Para dar respuesta a los interrogantes expuestos en el planteamiento del problema, se formula el objetivo general y los objetivos específicos correspondientes.

El **objetivo general** de esta tesis consiste en estudiar los rasgos de personalidad y los niveles de adaptación, en los contextos familiar, escolar, social y personal y su relación en adolescentes de ambos sexos, que cursan 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 1º de Bachillerato.

Dicho objetivo general se concreta en *objetivos específicos* que a su vez han generado hipótesis de estudio y cuyas respuestas articularán la del problema de estudio.

Las hipótesis contemplan cada una de las variables de los instrumentos que se han aplicado a los sujetos de la muestra.

1. Verificar las características de personalidad de los adolescentes en función del curso académico, del sexo y de la pertenencia a distintas comunidades autónomas. De este objetivo específico, se desprenden las siguientes *hipótesis*:

**H 1.-** Existen diferencias estadísticamente significativas entre los factores de personalidad de primer orden [Sizotimia-Afectotimia, Inteligencia baja-Inteligencia, alta, Poca fuerza del ego-Mucha fuerza del ego, Sumisión-Dominancia, Desurgencia-Surgencia, Poca fuerza del superego-Mucha fuerza del superego, Treccia-Parmia, Harria-Premia, Alaxia-Protensión, Praxernia-Autia, Sencillez-Astucia, Adecuación imperturbable-Tendencia a la culpabilidad, Conservadurismo-Radicalismo, Adhesión al grupo-Autosuficiencia, Baja integración-Mucho control de su autoimagen, Poca tensión érgica-Mucha tensión érgica] y el curso en el que se encuentran escolarizados los estudiantes

**H 2.-** Existen diferencias estadísticamente significativas en las escalas complementarias [Distorsión Motivacional y Negación] en función del curso en el que se encuentran escolarizados los estudiantes

**H 3.-** Existen diferencias estadísticamente significativas entre los factores de segundo orden, [Q<sub>I</sub> (Ajuste-Ansiedad), Q<sub>II</sub> (Introversión-Extraversión), Q<sub>III</sub> (Poca socialización controlada-Mucha socialización controlada), Q<sub>IV</sub> (Dependencia-Independencia)] y el curso en el que se encuentran escolarizados los estudiantes.

**H 4.-** Existen diferencias significativas entre los factores de personalidad de primer orden, [Sizotimia-Afectotimia, Inteligencia baja-Inteligencia alta, Poca fuerza del ego-Mucha fuerza del ego, Sumisión-Dominancia, Desurgencia-Surgencia, Poca fuerza del superego-Mucha fuerza del superego, Treccia-Parmia, Harria-Premia, Alaxia-Protensión, Praxernia-Autia, Sencillez-Astucia, Adecuación imperturbable-Tendencia a la culpabilidad, Conservadurismo-Radicalismo, Adhesión al grupo-Autosuficiencia, Baja integración-Mucho control de su autoimagen, Poca tensión érgica-Mucha tensión érgica] y el sexo de los estudiantes

**H 5.-** Existen diferencias estadísticamente significativas en las escalas complementarias [Distorsión Motivacional y Negación] en función del sexo de los estudiantes

**H 6.-** Existen diferencias estadísticamente significativas entre los factores de segundo orden [Q<sub>I</sub> (Ajuste-Ansiedad), Q<sub>II</sub> (Introversión-Extraversión), Q<sub>III</sub> (Poca socialización controlada-Mucha socialización controlada), Q<sub>IV</sub> (Dependencia-Independencia)] y el sexo de los estudiantes.

**H 7.-** Existen diferencias significativas entre los factores de personalidad de primer orden [Sizotimia-Afectotimia, Inteligencia baja-Inteligencia alta, Poca fuerza del ego-Mucha fuerza del ego, Sumisión-Dominancia, Desurgencia-Surgencia, Poca fuerza del superego-Mucha fuerza del superego, Treccia-Parmia, Harria-Premia, Alaxia-Protensión, Praxernia-Autia, Sencillez-Astucia, Adecuación imperturbable-Tendencia a la culpabilidad, Conservadurismo-Radicalismo, Adhesión al grupo-Autosuficiencia, Baja integración-Mucho control de su autoimagen, Poca tensión érgica-Mucha tensión érgica] y la comunidad autónoma en la que se encuentran escolarizados.

**H 8.-** Existen diferencias estadísticamente significativas en las escalas complementarias [Distorsión Motivacional y Negación] en función de la comunidad autónoma en la que se encuentran escolarizados.

**H 9.-** Existen diferencias significativas entre los factores de personalidad de segundo orden [Q<sub>I</sub> (Ajuste–Ansiedad), Q<sub>II</sub> (Introversión–Extraversión), Q<sub>III</sub> (Poca socialización controlada–Mucha socialización controlada) y Q<sub>IV</sub> (Dependencia–Independencia)] y la comunidad autónoma en la que se encuentran escolarizados.

2. Estudiar los tipos y grados de adaptación de los adolescentes en función del curso académico, del sexo y de la pertenencia a comunidades autónomas distintas. Este segundo objetivo específico genera las siguientes *hipótesis*:

**H 10.-** Existen diferencias significativas entre las áreas de adaptación familiar, escolar social y personal y el curso en el que se encuentran escolarizados los estudiantes.

**H 11.-** Existen diferencias significativas entre los modos de reacción, (Control – Adaptación general, Irritabilidad, Agresividad, Inhibición, Inseguridad y Preocupación) en función del curso en el que se encuentran escolarizados los estudiantes.

**H 12.-** Existen diferencias significativas entre las áreas de adaptación, familiar, escolar, social y personal y el sexo los estudiantes.

**H 13.-** Existen diferencias estadísticamente significativas entre los modos de reacción, (Control-Adaptación general, Irritabilidad, Agresividad, Inhibición, Inseguridad, Preocupación) y el sexo de estudiantes.

**H 14.-** Existen diferencias significativas entre las áreas de adaptación, familiar, escolar, social y personal y la comunidad autónoma en el que se encuentran escolarizados los estudiantes.

**H 15.-** Existen diferencias significativas entre los modos de reacción (Control-Adaptación general, Irritabilidad, Agresividad, Inhibición, Inseguridad, Preocupación) en función de la comunidad autónoma en la que se encuentran escolarizados los estudiantes.

3. Analizar la relación entre rasgos de personalidad y tipos de adaptación en función del curso académico, del sexo, y pertenencia a una comunidad autónoma concreta. A partir de este objetivo específico se formulan las siguientes *hipótesis*:

**H 16.-** Existe relación significativa entre los factores de personalidad de primer orden y las áreas de adaptación, familiar, escolar social y personal.

**H 17.-** Existe relación significativa entre los factores de personalidad de primer orden y los modos de reacción.

**H 18.-** Existe relación significativa entre los factores de personalidad de segundo orden y las áreas de adaptación familiar, escolar, social y personal.

**H 19.-** Existe relación significativa entre los factores de personalidad de segundo orden y los modos de reacción.

### **4.3. Metodología de la investigación**

#### **4.3.1. Tipo y diseño de la investigación.**

Con el fin de responder al objetivo general y a los objetivos específicos planteados, la investigación que se presenta responde a un diseño *expost-facto*. La metodología que se ha empleado es de tipo cuasi-experimental, básicamente análisis correlacionales, así como análisis de varianza y chi cuadrado. Para ello se ha utilizado el paquete estadístico SPSS 18.0.

Los análisis descriptivos y correlacionales se han realizado a dos niveles, el primero para la muestra de alumnos de 3º de ESO y el segundo para alumnos de 1º de Bachillerato, en cada uno de los ámbitos de estudio: personalidad y adaptación.

A continuación se presenta una descripción de la muestra de estudio, la operacionalización de las variables de la investigación, tanto las situacionales como las de personalidad y adaptación, seguida de los instrumentos que se han utilizado para la recogida de los datos, y finalmente el procedimiento y el plan de análisis que se ha seguido con el tratamiento de los datos para su interpretación y conclusiones.

#### **4.3.2. Población y muestra.**

En este apartado se describe por una parte la población adolescente española, y por otra la muestra que se ha utilizado en la investigación.

##### **4.3.2.1. Descripción y análisis de la población investigada.**

Haciendo referencia a la población adolescente española, las cifras han ido disminuyendo desde 2005. En 2012 el tramo de edad entre los 15 y los 19 años es el que menos peso tenía en relación a la estructura poblacional, alcanzando solamente el 4,71%. En cuanto al sexo, el 4,9% corresponde a los varones, mientras que el 4,5% es para las mujeres.

En relación a las comunidades autónomas, y tomando como referencia las utilizadas en la muestra de esta investigación, los datos son los siguientes:

Tabla 13

*Porcentaje nacional de personas adolescentes en las comunidades autónomas objeto de la investigación. Año 2012.*

Comunidades autónomas	Porcentaje de adolescentes
Canarias	5,04%
Castilla La Mancha	5,22%
Extremadura	5,46%
Madrid	4,49%

*Nota:* Población adolescente año 2012. El porcentaje está relacionado con la población total de cada comunidad autónoma

En 2011, la población española de adolescentes con edades comprendidas entre 14 y 18 años, ambas incluidas, era de 2.200.000. La razón demográfica de este continuado descenso radica en que, durante el periodo analizado, han cruzado la etapa vital de la adolescencia las generaciones menos numerosas de la historia española reciente (Miret, Salvadó, Serracant, & Soler, 2008), en el que el sur y el este de Europa protagonizaron mundialmente la baja fecundidad (Kohler, Billari & Ortega, 2002).

Según los datos del Ministerio de Educación, para el curso 2012-2013, la población de adolescentes, concentrados en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, sin hacer alusión a cursos, son los siguientes:

Tabla 14

*Población de adolescentes en España y porcentajes de hombres y mujeres. Curso 2012-2013*

	Total adolescentes	% Mujeres	% Varones
Enseñanza Secundaria Obligatoria	1.810.626	48,7%	51,3%
Bachillerato	685.100	52,9%	47,1%

*Nota:* datos del MEC para el curso 2012-2013. Elaboración propia.

Por comunidades autónomas, en las que se encuentran los centros de la muestra de la investigación, los datos según el MEC (2012) para el curso escolar 2011-2012 para la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria, son los siguientes:

Tabla 15

*Población de adolescentes escolarizados en ESO en las comunidades autónomas de la muestra*

Comunidades autónomas	Adolescentes de la población total
Canarias	84.875
Castilla la mancha	87.762
Extremadura	46.798
Madrid	236.511

*Nota:* Datos del MEC para el curso escolar 2011-2012.

Los datos del MEC para el curso 2011-2012 para la etapa de Bachillerato, son los siguientes:



Tabla 16

*Población de adolescentes escolarizados en Bachillerato en las comunidades autónomas de la muestra*

Comunidades autónomas	Adolescentes de la población total
Canarias	29.341
Castilla la mancha	30.254
Madrid	93.656

*Nota:* Datos del MEC para el curso escolar 2011-2012

#### **4.3.2.2. Muestra de estudio**

Se trata de un muestreo no probabilístico casual o por accesibilidad. Es por tanto un tipo de muestreo (casual) en el que, de acuerdo con Cantoni (2009), la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las causas relacionadas con las características de la investigación, por lo que la muestra seleccionada obedece a otros criterios de investigación. Se considera también por accesibilidad, según Bisquerra (2009, p. 148) al “Utilizar como muestra a individuos a los que se tiene facilidad de acceso, dependiendo de distintas circunstancias fortuitas. Por eso a veces se denomina muestreo por accesibilidad”

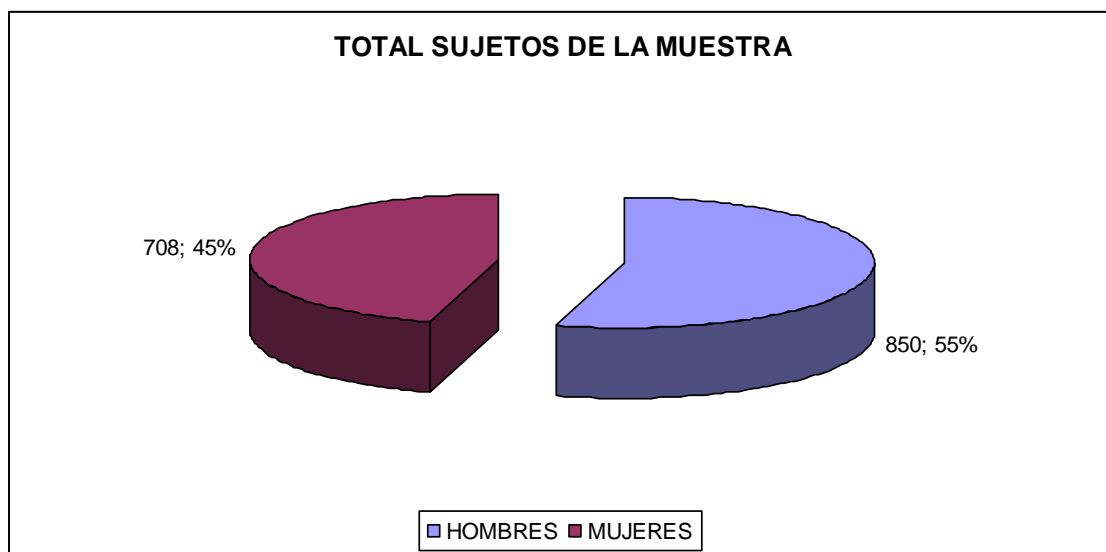
La muestra de esta investigación consta de estudiantes, chicos y chicas pertenecientes al curso 3º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y 1º curso de Bachillerato, de centros de carácter privado y privado-concertado de las comunidades autónomas de Madrid, Extremadura, Castilla la Mancha y Canarias.

La selección de los sujetos de la muestra se debe a la accesibilidad a los diferentes centros de las citadas comunidades autónomas, que se realizó a través de contactos

profesionales y personales. Para solicitar la colaboración con estos centros, la comunicación se hizo a través de teléfono, o bien personalmente con los directores de los mismos.

Una vez obtenida la colaboración de los centros, se realizaron las entrevistas con los orientadores de los mismos, quienes siendo conocedores de las pruebas seleccionadas para esta investigación, accedieron a aplicarlas a los estudiantes de los cursos elegidos en algunos casos, colaborando de esta manera con el investigador principal de esta tesis.

La muestra de esta investigación está basada en un total de 1558 adolescentes, distribuidos como se explica en la siguiente tabla, de los cuales 850 son hombres (55% de la muestra total) y 708 son mujeres (45% de la muestra total). La población más numerosa corresponde a 3º de ESO.



*Figura 15.* Distribución de la muestra de adolescentes en los cursos de 3º de ESO y 1º de Bachillerato

Las edades comprendidas oscilan entre los 13 y los 14 años en 3º de la ESO, y entre los 15 y los 18 años en el caso de 1º de Bachillerato.

En la figura siguiente se puede ver el número y el porcentaje de sujetos total de la muestra de 3° de ESO.

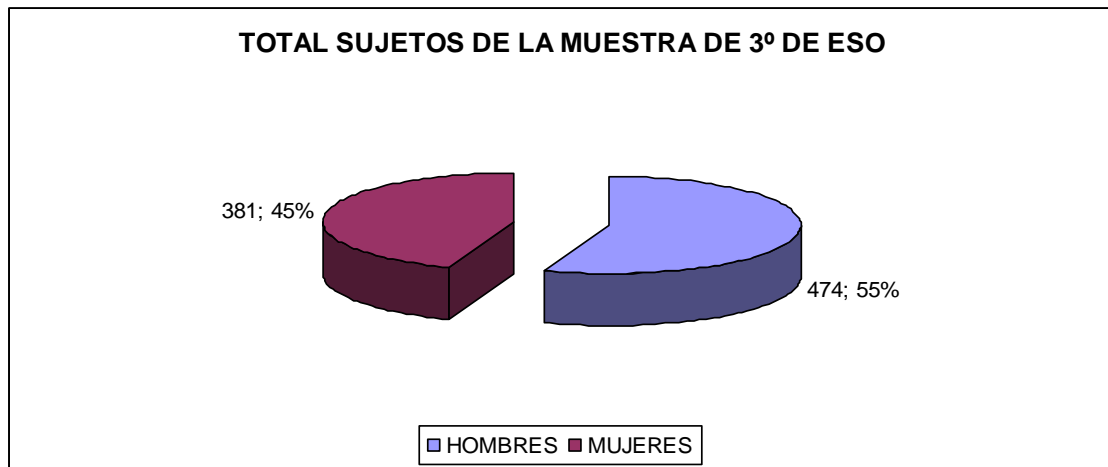


Figura 16. Distribución de los adolescentes en los cursos de 3° de ESO

En la Figura 17 se muestran los sujetos totales, hombres y mujeres correspondientes a 1° de Bachillerato

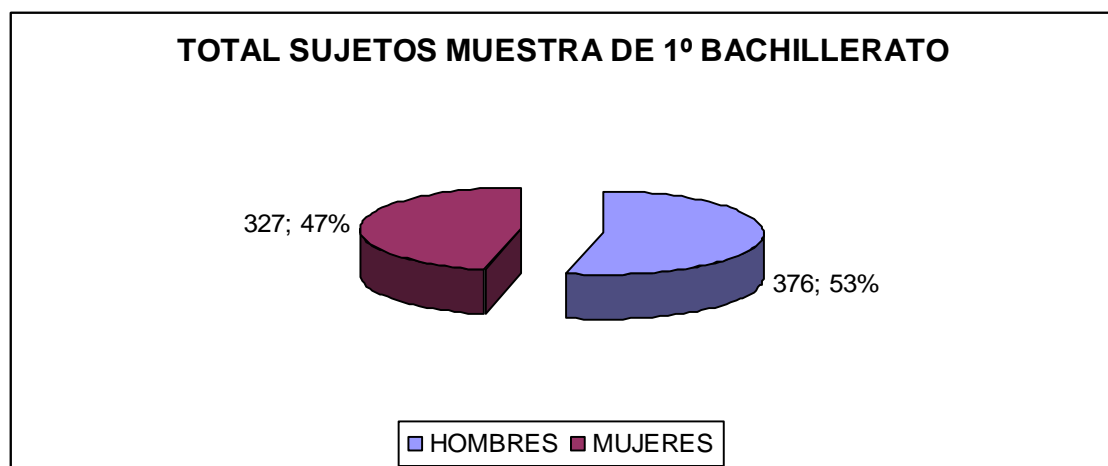


Figura 17. Distribución de los adolescentes en los cursos de 1° de Bachillerato

#### ***4.3.2.2.1. Muestra por centros y comunidades autónomas de 3º de ESO.***

Los centros de procedencia de los sujetos de la muestra son privados y privados-concertados de varias comunidades autónomas: los de 3º de la ESO, corresponden a las comunidades autónomas de Canarias, Extremadura, Madrid y Castilla la Mancha. Los centros de 1º de Bachillerato pertenecen a las comunidades autónomas de Canarias, Madrid y Castilla la Mancha. Todos los datos reflejados en las siguientes tablas corresponden al curso académico 2010–2011.

En la muestra de los alumnos de 3º de ESO hay en total 15 centros de los cuales 7 pertenecen a la Comunidad Autónoma de Madrid, 4 a la Comunidad autónoma de Canarias, 3 a la de Castilla la Mancha y 1 a Extremadura. En función del carácter de los centros se dividen tal y como aparece en la tabla 17.

Tabla 17

*Distribución de los centros de 3º de ESO por carácter y comunidad autónoma*

Comunidad autónoma	Privado-concertado	Privado
Madrid	5	2
Canarias	4	0
Castilla La Mancha	2	1
Extremadura	1	0

En el mapa siguiente se muestran, de una manera gráfica, las comunidades autónomas donde se encuentran situados los centros, el número de alumnos totales y el número de centros educativos en cada una de las citadas comunidades.

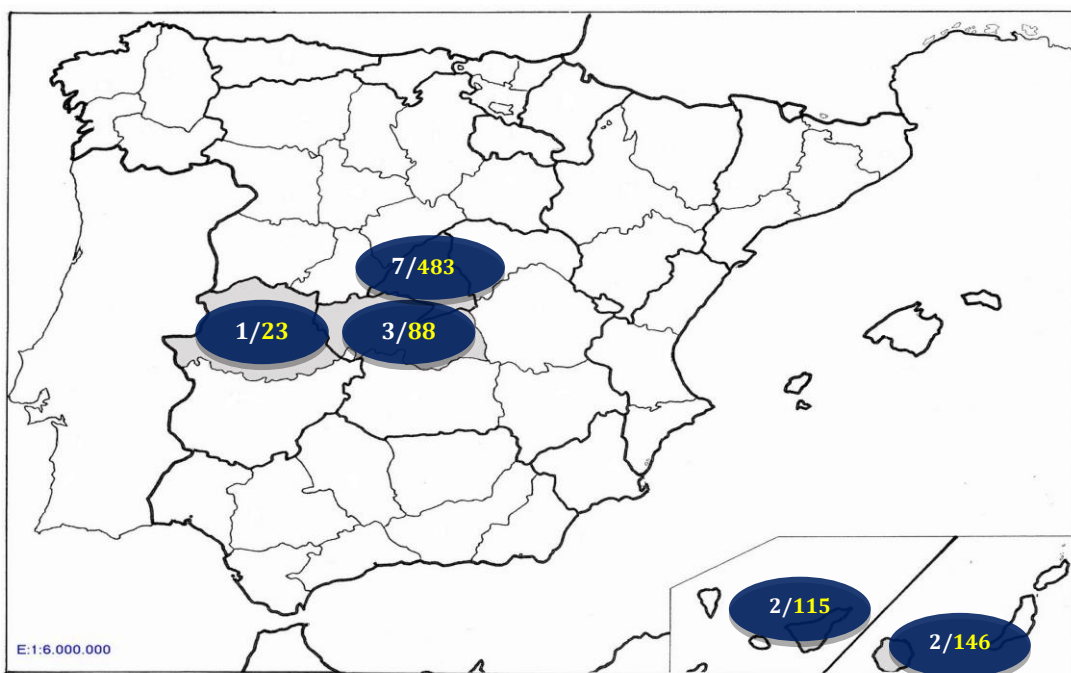


Figura 18. N° de centros/n° de alumnos. ESO

En el caso de la Comunidad Autónoma de Canarias, la distribución de alumnos y centros es la siguiente:

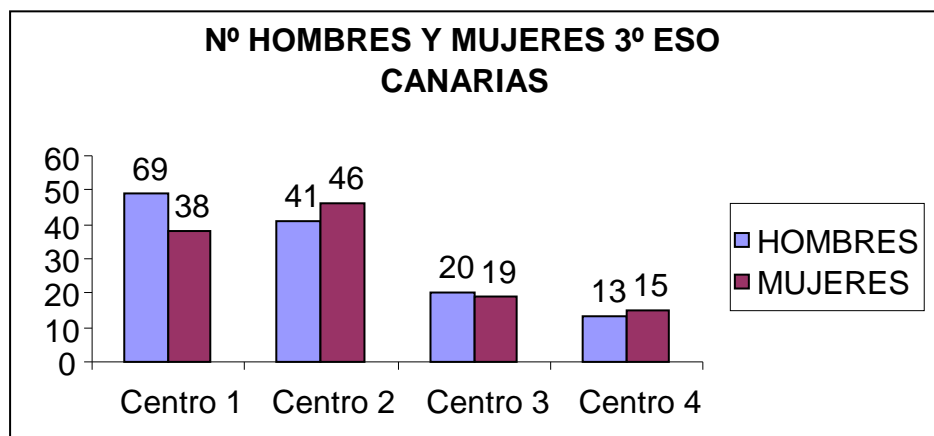


Figura 19. Adolescentes 3º de ESO/ Canarias

En la Comunidad Autónoma de Canarias todos los centros tienen carácter privado-concertado.

En el caso de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha, los alumnos de los centros se distribuyen, tal y como se ve en el gráfico:

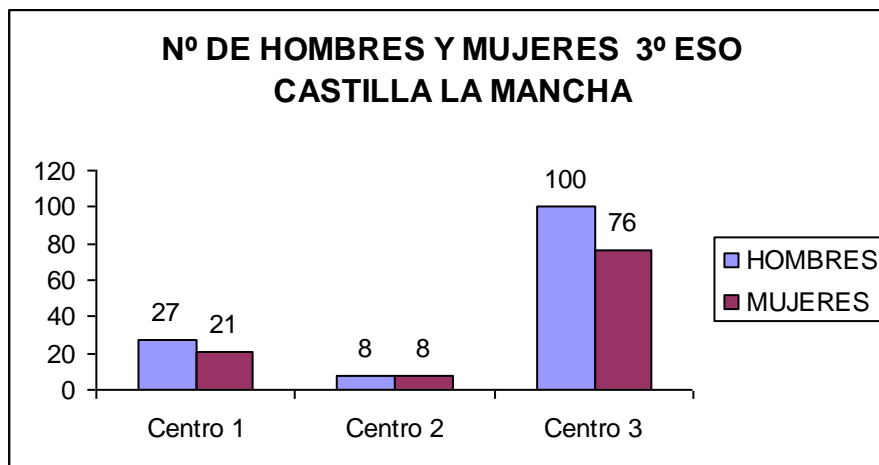


Figura 20. Adolescentes 3º de ESO/Castilla la Mancha

En la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha se registran datos pertenecientes a tres centros, uno es de carácter privado y los otros dos son de carácter privado-concertado.

En el caso de la comunidad autónoma de Extremadura, se cuenta con los datos de un centro, de carácter privado-concertado.

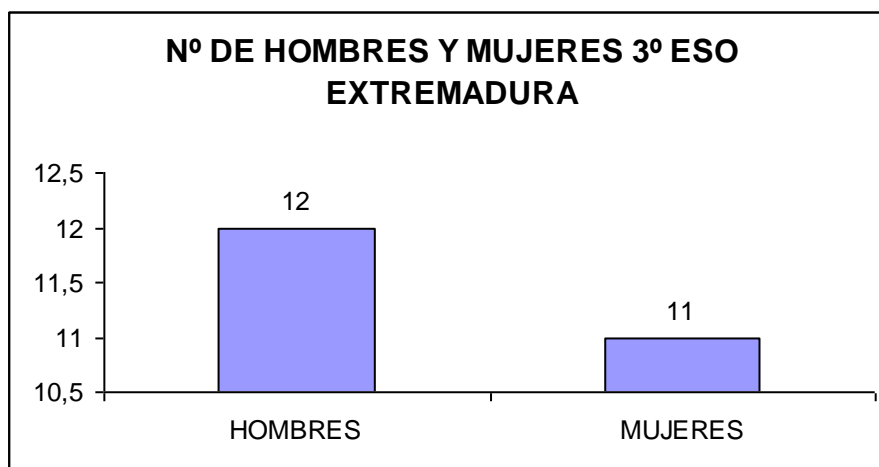


Figura 21. Adolescentes 3º de ESO/ Extremadura

En el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid, el número de hombres y mujeres de 3º de la ESO es el más elevado, siendo el número de hombres (269) superior al de mujeres, (214). En total se cuenta con una muestra de siete centros, de los cuales dos de ellos son privados y los 5 restantes privado-concertados.

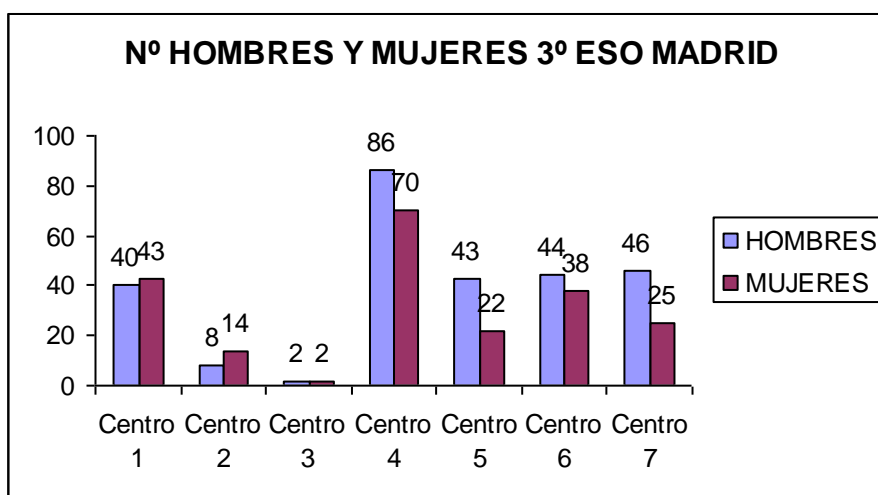


Figura 22. Adolescentes 3º de ESO/ Madrid

#### 4.3.2.2.2. Muestra de la investigación por centros y comunidades autónomas de 1º de Bachillerato

En 1º de Bachillerato, el total de centros es de 8, y las comunidades autónomas implicadas son Madrid, Canarias y Castilla la Mancha. En concreto, las mismas que en el caso de los alumnos de 3º de ESO a excepción de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

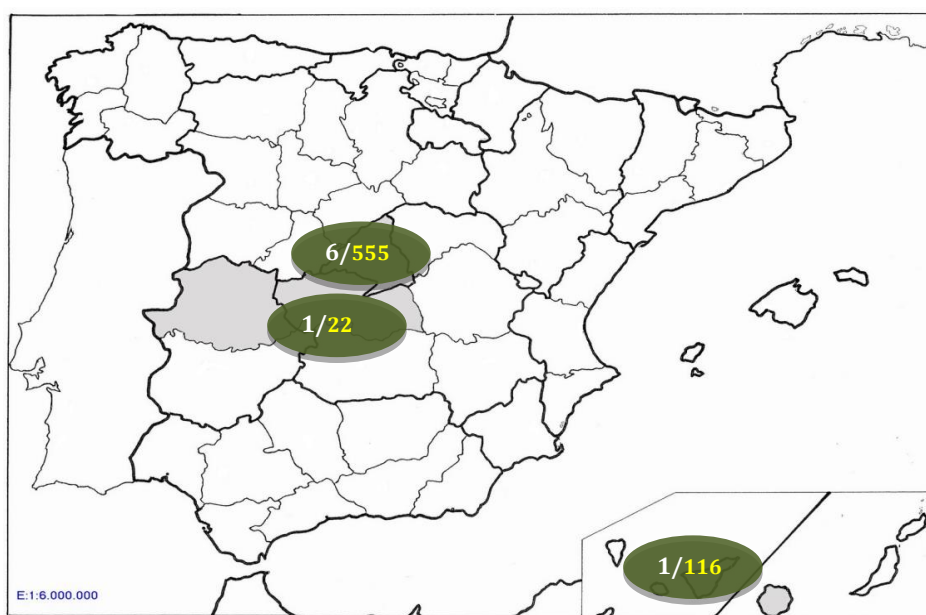
La disposición de los centros, atendiendo a la comunidad autónoma y al carácter de los mismos, es la siguiente:

Tabla 18

*Distribución de los centros de 1º de Bachillerato por carácter y comunidad autónoma*

Comunidad autónoma	Privado-concertado	Privado
Madrid	2	4
Canarias	0	1
Castilla La Mancha	0	1

En el caso de los centros de 1º de Bachillerato, la distribución por centros y alumnos en las comunidades autónomas mencionadas se muestra en el siguiente mapa.



*Figura 23. Bachillerato n de centros/n alumnos*

Por comunidades autónomas la distribución es la siguiente:

En la Comunidad Autónoma de Canarias, el centro del que se obtienen datos es de carácter privado.



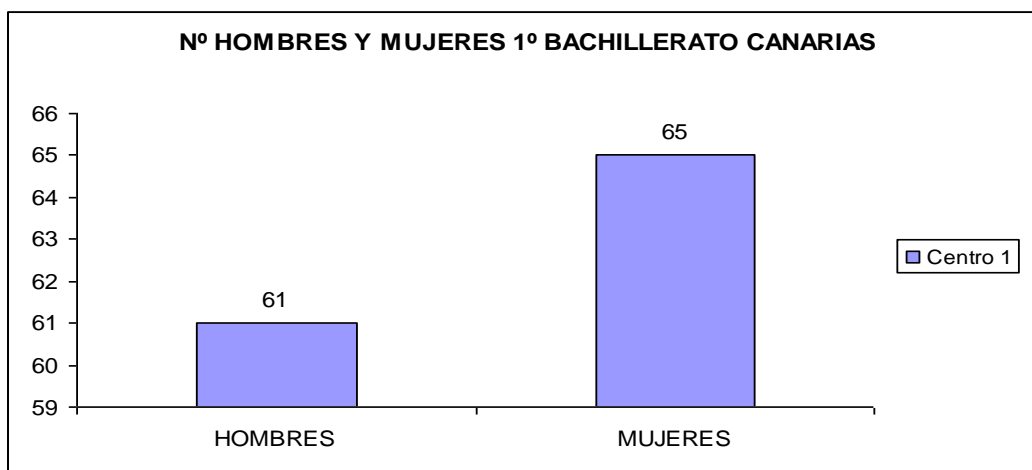


Figura 24. Adolescentes 1º de Bachillerato/ Canarias.

En la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha, se registran datos pertenecientes a un solo centro cuyo carácter es privado.

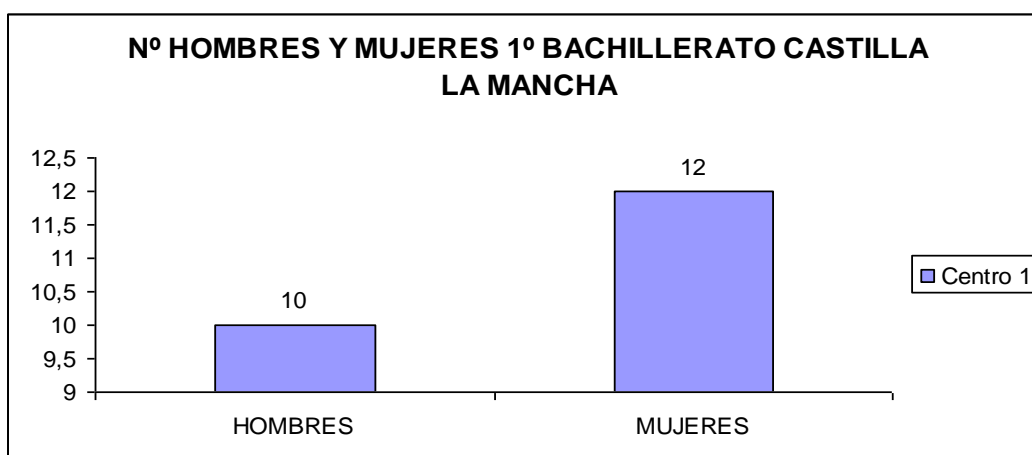


Figura 25. Adolescentes 1º de Bachillerato/Castilla La Mancha

En la Comunidad Autónoma de Madrid se han recogido datos de 6 centros, de los cuales cuatro son privados, y solamente uno privado- concertado. La distribución de los centros y los hombres y mujeres en los mismos es la siguiente

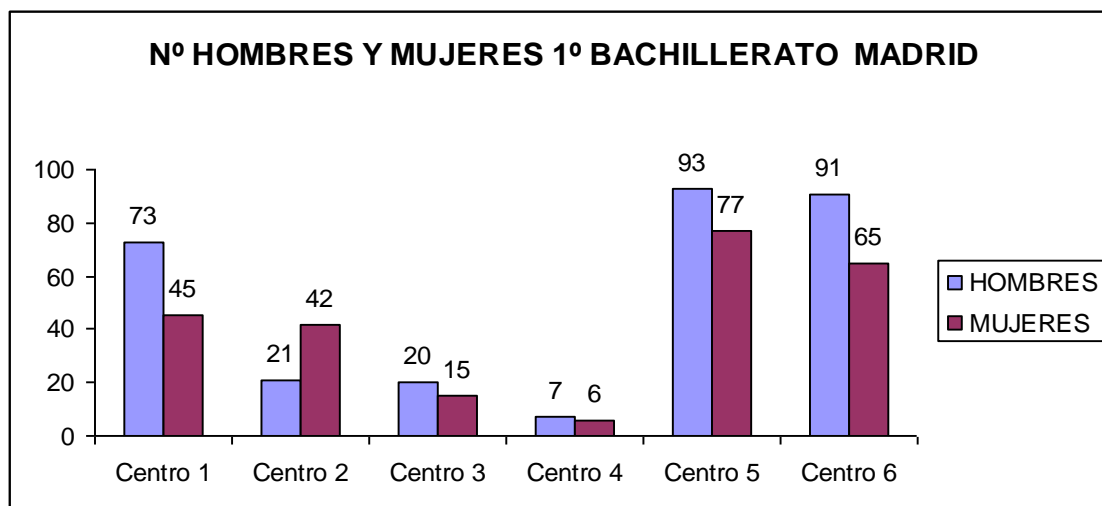


Figura 26. Adolescentes 1º de Bachillerato/Madrid

A modo de resumen, los participantes en la muestra de estudio se distribuyen, atendiendo al sexo, de la siguiente manera:

Tabla 19

*Distribución de la muestra total en función del curso y del sexo*

Curso	Mujeres	Hombres	Total
3º ESO	381	474	855
1º Bachillerato	376	327	703

Por comunidades autónomas y de acuerdo al carácter de los centros, la muestra se distribuye de la siguiente manera:

Tabla 20

*Distribución de la muestra total en función del carácter de los centros y la comunidad autónoma*

Curso	Comunidad autónoma	Centros		Total alumnos
		Privado- Concertado	Privado	
3º ESO	Extremadura	1		23
	Canarias	4		261
	Madrid	5	2	483
	Castilla la Mancha	2	1	88
1º Bachillerato	Canarias		1	116
	Madrid	2	4	555
	Castilla la Mancha		1	22

#### **4.3.2.2.3. Ocupación de los padres y madres de los sujetos de la investigación.**

La pertenencia a un centro u otro guarda relación con el nivel socioeconómico de las familias, que es diferente de un centro a otro. Como criterio para su análisis se ha tomado la profesión de los padres y de las madres. El fin de incluir estos datos, no es otro que aportar, a la descripción de la muestra, más detalles.

Para realizar este estudio se ha considerado como base de análisis los documentos que a tal efecto existen, como el Catálogo Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO – 08) y el Real Decreto 1591/2010, de 26 de noviembre, por el que se aprueba la Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011 (CNO-11). Si bien es cierto que, tal y como aparece en el Real Decreto, a veces es necesario tomar decisiones para ubicar determinadas ocupaciones cuyo lugar no está necesariamente establecido, con el fin de hacer operativo el uso de la clasificación, ya que en sí misma, no es más que un sistema de codificación que tiene por

objeto el tratamiento de la información sobre ocupaciones de manera uniforme a efectos estadísticos. En este caso, ha sido necesario incluir la categoría “otras ocupaciones no descritas” para poder recoger situaciones personales no contempladas en el Catálogo Nacional de Ocupaciones (CNO-11) tales como “amas de casa”, “pensionistas”, “sin profesión facilitada”, etc.

En la tabla siguiente se muestra la tabla adaptada a esta investigación.

Tabla 21

*Descripción de las profesiones de los padres y las madres de los sujetos de la muestra*

Clasificación Ocupaciones	Descripción	Padres / Madres
<b>GRUPO 1</b> <b>Directores y gerentes</b>	Miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos; directivos de la Administración Pública y organizaciones de interés social; directores ejecutivos. Directores de departamentos administrativos y comerciales Directores de producción y operaciones. Directores y gerentes de empresas de alojamiento, restauración y comercio Directores y gerentes de otras empresas de servicios no clasificados bajo otros epígrafes	
<b>GRUPO 2</b> <b>Técnicos y profesionales científicos e intelectuales de la salud y de la enseñanza</b>	Profesionales de la salud. Profesionales de la enseñanza infantil, primaria, secundaria y postsecundaria Otros profesionales de la enseñanza Otros técnicos y profesionales científicos e intelectuales: Profesionales de la ciencias físicas, químicas, matemáticas, de las ingenierías y arquitectos Profesionales en derecho.	

Clasificación Ocupaciones	Descripción	Padres / Madres
	<p>Especialistas en organización de la Administración Pública y de las empresas y en la comercialización</p> <p>Profesionales de las tecnologías de la información</p> <p>Profesionales en ciencias sociales.</p> <p>Profesionales de la cultura y el espectáculo</p>	
<b>GRUPO 3</b>		
<b>Técnicos; profesionales de apoyo</b>	<p>Técnicos de las ciencias y de las ingenierías</p> <p>Supervisores en ingeniería de minas, de industrias manufactureras y de la construcción</p> <p>Técnicos sanitarios y profesionales de las terapias alternativas.</p> <p>Otros técnicos y profesionales de nivel medio</p> <p>Profesionales de apoyo en finanzas y matemáticas</p> <p>Representantes, agentes comerciales y afines</p> <p>Profesionales de apoyo a la gestión administrativa; técnicos de las fuerzas y cuerpos de seguridad</p> <p>Profesionales de apoyo de servicios jurídicos, sociales, culturales, deportivos y afines</p> <p>Técnicos de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).</p>	
<b>GRUPO 4</b>		
<b>Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina.</b>	<p>Empleados de oficina que no atienden al público</p> <p>Empleados de oficina que atienden al público.</p>	
<b>GRUPO 5</b>		
<b>Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores</b>	<p>Camareros y cocineros propietarios</p> <p>Dependientes en tiendas y almacenes</p> <p>Comerciantes propietarios de tiendas</p> <p>Vendedores (excepto en tiendas y almacenes).</p> <p>Cajeros y taquilleros (excepto bancos).</p> <p>Trabajadores de los servicios de salud y el cuidado de personas</p> <p>Otros trabajadores de los cuidados a las personas</p>	

Clasificación Ocupaciones	Descripción	Padres / Madres
	Trabajadores de los servicios personales Trabajadores de los servicios de protección y seguridad	
<b>GRUPO 6</b>		
<b>Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero</b>	Trabajadores cualificados en actividades agrícolas Trabajadores cualificados en actividades ganaderas, (incluidas avícolas, apícolas y similares). Trabajadores cualificados en actividades agropecuarias mixtas. Trabajadores cualificados en actividades forestales, pesqueras y cinegéticas	
<b>GRUPO 7</b>		
<b>Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción</b>	Trabajadores en obras estructurales de construcción y afines Trabajadores de acabado de construcciones e instalaciones (excepto electricistas), pintores y afines. Mecánicos de precisión, artesanos, operarios de las artes gráficas y afines Trabajadores cualificados de las industrias manufactureras, excepto operadores de instalaciones y máquinas. Mecánicos y ajustadores de maquinaria Trabajadores especializados en electricidad y electrotecnología Mecánicos de precisión en metales, ceramistas, vidrieros, artesanos y trabajadores de artes gráficas. Trabajadores de la industria de la alimentación, bebidas y tabaco. Trabajadores de la madera, textil, confección, piel, cuero, calzado y otros operarios en oficios.	
<b>GRUPO 8</b>		
<b>Operadores instalaciones maquinaria, montadores</b>	de Operadores de instalaciones y maquinaria y fijas, y montadores y Montadores y ensambladores en fábricas. Conductores y operadores de maquinaria móvil Conductores de vehículos para el transporte urbano o por carretera.	

Clasificación Ocupaciones	Descripción	Padres / Madres
<b>GRUPO 9</b>		
<b>Ocupaciones elementales: Trabajadores no cualificados en servicios (excepto transportes).</b>	Empleados domésticos. Otro personal de limpieza: oficinas, hoteles, vehículos, ventanas Peones de la minería, la construcción, la industria manufacturera y el transporte Ayudantes de preparación de alimentos. Recogedores de residuos urbanos, vendedores callejeros y otras ocupaciones elementales en servicios Peones de la agricultura, pesca, construcción, industrias manufactureras y transportes Peones de la construcción y de la minería. Peones de las industrias manufactureras Peones del transporte, descargadores y reponedores	
<b>GRUPO 10</b>		
<b>Ocupaciones militares</b>	Oficiales y suboficiales de las fuerzas armadas Tropa y marinería de las fuerzas armadas.	
<b>GRUPO 11</b>		
<b>Otras ocupaciones no descritas</b>	Amas de casa No aparece profesión Fallecido En paro Autónomo Pensionista Jubilado No sabe Prejubilado No válida	

*Nota:* Esta tabla se confeccionó con los datos extraídos de la información general de los alumnos participantes en la muestra.

En la figura 27, se presentan por una parte las profesiones de los padres y las madres de los alumnos de 3º de ESO, y por otra, en la figura 28, las correspondientes a las profesiones de la muestra de padres y madres de los alumnos de los centros de 1º de

Bachillerato. En ambos casos, en función de los criterios: carácter del centro (privado-concertado y privado) y comunidad autónoma (Castilla la Mancha, Madrid, Canarias y Extremadura), excepto en el caso de 1º de bachillerato, en el que la Comunidad Autónoma de Extremadura no se considera.

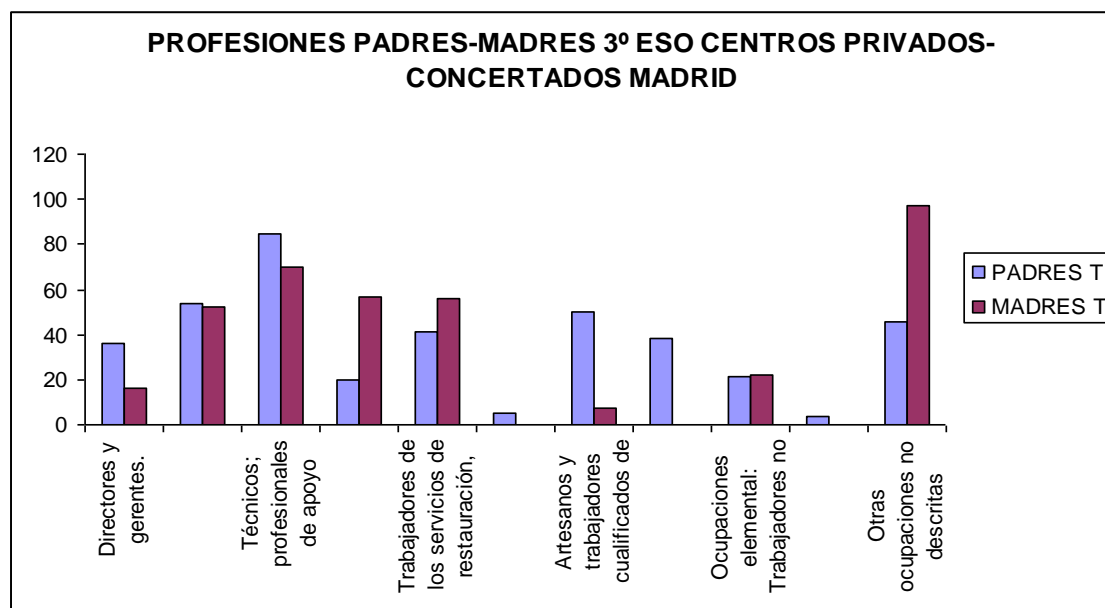


Figura 27. Profesiones de los padres y las madres de los estudiantes de 3º ESO de centros privados-concertados de la Comunidad Autónoma de Madrid

En 3º de la ESO, de los centros privados concertados de la Comunidad Autónoma de Madrid, las profesiones de los padres se concentran en torno a la categoría de “Técnicos; profesionales de apoyo”, mientras que las de las madres aparecen mayoritariamente en la categoría “Otras categorías no descritas” (amas de casa). La categoría con menor representación de padres es la de “Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero”, mientras que las madres lo hacen en este mismo grupo y además en la de “Operadores de instalaciones y máquinas y montadores” junto a la relacionada con las “Ocupaciones Militares”.



En estos datos se aprecia la importancia del lugar geográfico de los centros educativos, así como la diversidad profesional y educativa, sobre todo si se observan las profesiones de las madres.

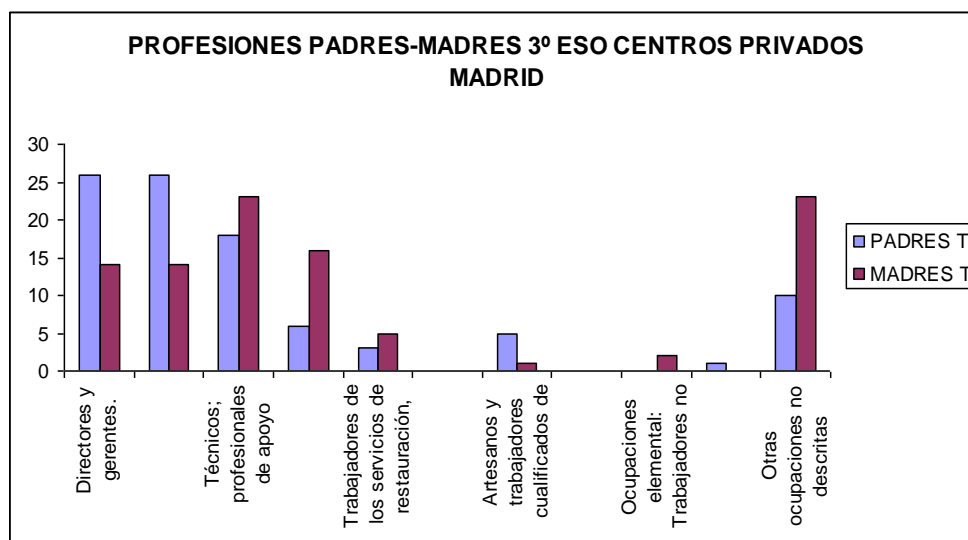


Figura 28. Profesiones de los padres y las madres de los estudiantes de 3º ESO de centros privados de la Comunidad Autónoma de Madrid

En los centros privados de la Comunidad Autónoma de Madrid, tal y como puede observarse en la figura, los padres aparecen mayoritariamente representados en las categorías de “Directores y Gerentes” y “Técnicos y profesionales científicos e intelectuales de la salud y de la enseñanza”. Las madres se concentran en las categorías: “Otras ocupaciones no descritas” (amas de casa o no aparece profesión), y “Técnicos; profesionales de apoyo”. Por el contrario, aparecen menos representadas las profesiones en las categorías de: “Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero” y “Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores”.

En este caso el nivel socioeconómico de las familias de este centro es elevado, ya que en un alto porcentaje los padres y las madres se dedican a desarrollar profesiones para las

cuales es necesaria una cualificación, en la mayoría de los casos de tipo universitario que posiblemente hagan que desempeñen puestos de responsabilidad.

En la tabla 22, se aprecia la comparación de los dos tipos de centros, privado – concertado y privado, de la Comunidad Autónoma de Madrid en relación a las profesiones de los padres y las madres de los alumnos de 3º de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Tabla 22.

*Descripción de las profesiones mayoritarias de los padres y las madres de la Comunidad de Madrid*

3º ESO C.A. MADRID	PADRES	MADRES
Centros privados-concertados	Técnicos, profesionales de apoyo	Otras categorías no descritas
Centros privados	Directores y gerentes Técnicos, profesionales de apoyo	Otras categorías no descritas

En el caso de la Comunidad Autónoma de Canarias, las profesiones de los padres y las madres de los centros privados-concertados son los siguientes

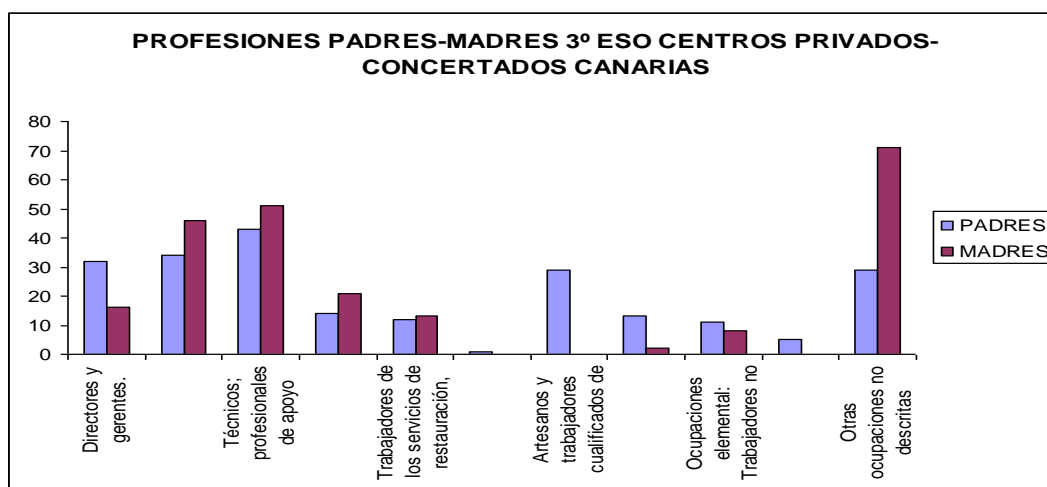


Figura 29. Profesiones de los padres y las madres de los estudiantes de 3º de ESO de centros privados-concertados de la Comunidad Autónoma de Canarias

En el caso de la Comunidad Autónoma de Canarias, donde los centros son privados-concertados, los padres y las madres desempeñan profesiones de nivel medio como las relacionadas con las ciencias físicas, la medicina, la biología, etc. Agrupadas en la categoría de “Técnico; profesionales de apoyo”. Por el contrario e igualmente, los padres y las madres se sitúan con menor puntaje en las categorías “Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero”. Llama precisamente la atención que no exista en esta categoría un cúmulo de puntuaciones dada la situación geográfica de los centros educativos, quizá explicable por la situación económica que vive el país en los momentos actuales.

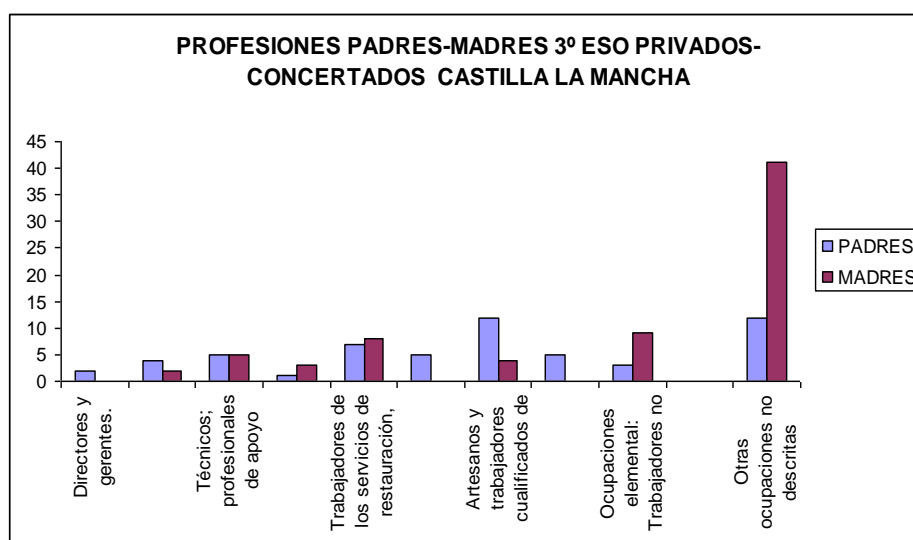
En la tabla siguiente se presentan los datos correspondientes a las profesiones mayoritarias de los padres y las madres de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Tabla 23

*Distribución de las profesiones mayoritarias de los padres y madres de la Comunidad Autónoma de Canarias*

<b>3ºESO. C.A.</b>	<b>Padres</b>	<b>Madres</b>
<b>Canarias</b>		
Centros privados-concertados	Técnicos, profesionales de apoyo	Técnicos, profesionales de apoyo

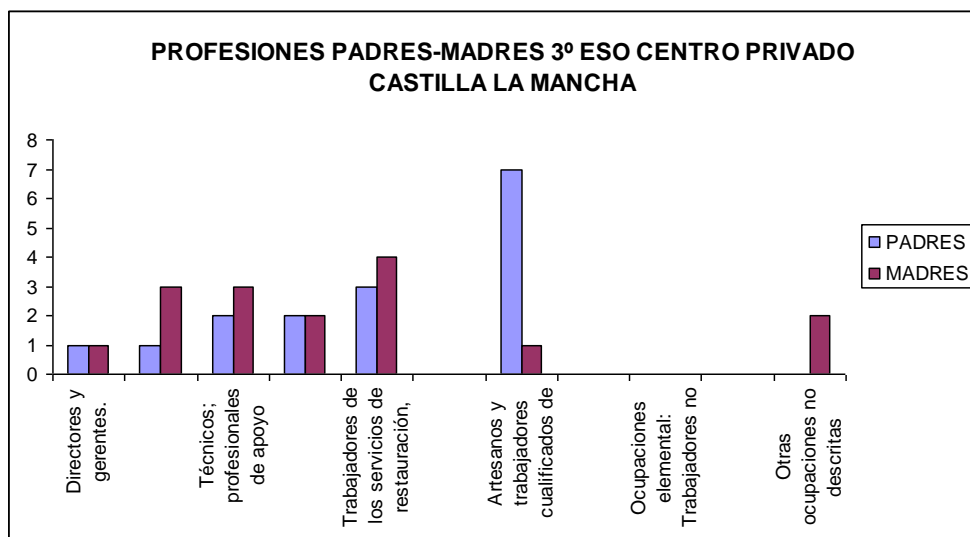
En cuanto a la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha las profesiones de los padres y madres se distribuyen de la siguiente manera.



*Figura 30.* Profesiones de los padres y las madres de los estudiantes de 3º ESO de centros privados-concertados de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha.

En la comunidad autónoma de Castilla la Mancha, los centros analizados son de carácter privado-concertado y privado. En el primero de los casos, las profesiones de los padres se aglutinan en torno a la categoría “Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción” siendo realmente poco representativas en las demás. Por su parte las profesiones de las madres se sitúan fundamentalmente en la categoría de “Otras ocupaciones no descritas” y si se analiza, la mayoría desempeña la profesión de amas de casa.

Las profesiones de los padres y las madres, en este caso, podrían justificarse por formar parte de comunidades educativas ubicadas en contextos de carácter rural.



*Figura 31.* Profesiones de los padres y las madres de los estudiantes de 3º ESO del centro privado de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha

En el segundo de los casos, centro privado y perteneciendo también a la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha, las profesiones de los padres están básicamente concentradas en la categoría de “Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción” mientras que las de las madres se concentran en la categoría de “Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores”. Es destacable también que en este caso no aparece ninguna puntuación de profesiones de los padres en la categoría “Otras ocupaciones no descritas”.

En la tabla 24 se aprecia la comparativa de las profesiones de los padres de esta comunidad autónoma tomando en consideración el carácter de los centros descritos.

Tabla 24

*Distribución de las profesiones mayoritarias de los padres y madres de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha*

3º ESO. C.A. Castilla La Mancha	Padres	Madres
Centros privados-concertados	Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción	Otras categorías no descritas
Centros privados	Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción	Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores

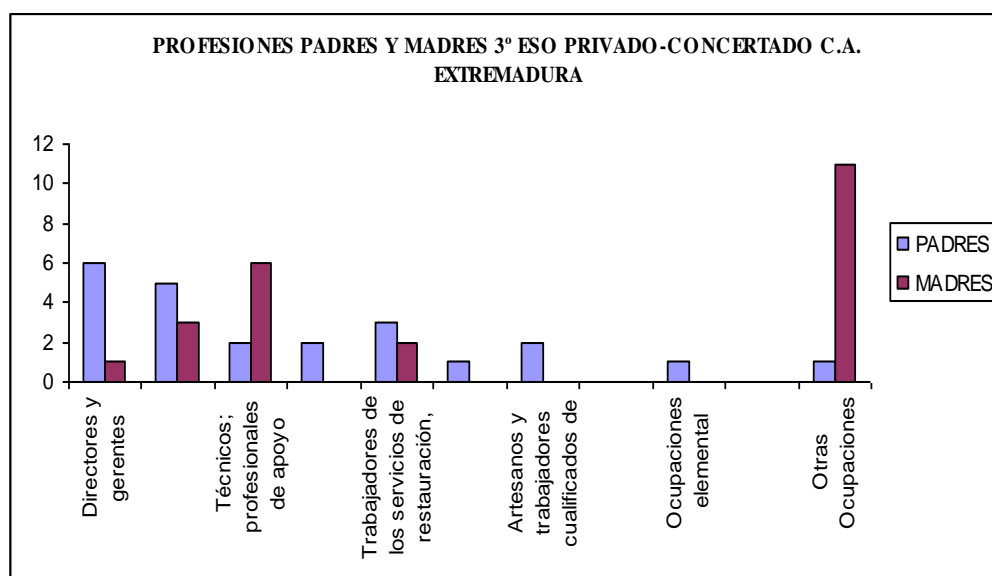


Figura 32. Profesiones de los padres y las madres de alumnos de 3º de ESO de centros privados-concertados de la C.A. de Extremadura

En el caso de la Comunidad Autónoma de Extremadura, las profesiones de los padres del centro privado-concertado, se aglutinan principalmente en las categorías de “Directores y Gerentes” y “Técnicos y profesionales científicos y profesionales de la salud y la enseñanza”.

Las profesiones de las madres se concentran en la categoría “Otras ocupaciones no descritas”, concretamente en amas de casa.

En la tabla 25 se aprecian las categorías en las que se agrupan las profesiones de los padres y las madres de los alumnos de 3º de ESO de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Es necesario mencionar que se trata de un único centro.

Tabla 25

*Distribución de las profesiones mayoritarias de los padres y madres de la Comunidad Autónoma de Extremadura*

<b>3ºESO. C.A.</b>	<b>Padres</b>	<b>Madres</b>
<b>Extremadura</b>		
Centro privado-concertado	Directores y Gerentes Técnicos y profesionales científicos y profesionales de la salud y la enseñanza	Otras ocupaciones no descritas (amas de casa)

A continuación se presentan los datos relativos a las profesiones de los padres y las madres de los alumnos de 1º de Bachillerato.

En la figura 33 se representan los datos de las profesiones de los padres y las madres correspondientes a los estudiantes de los centros de 1º de Bachillerato de centros concertados.

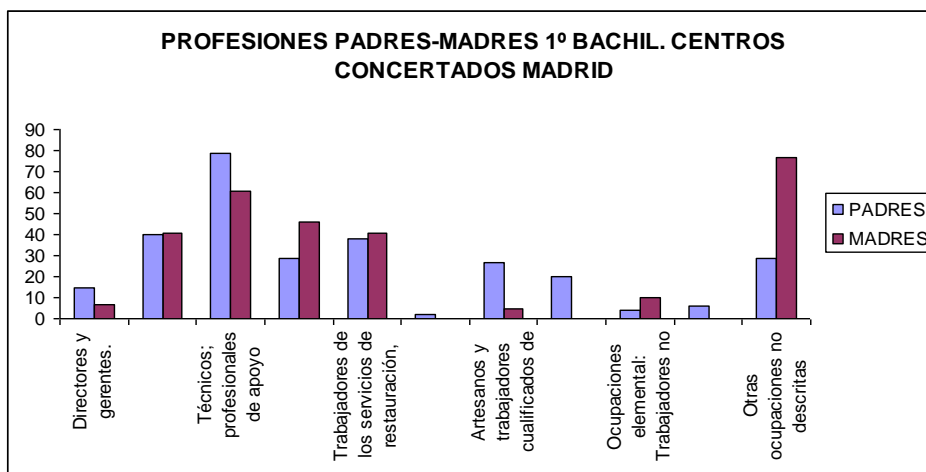


Figura 33. Profesiones de los padres y las madres de los estudiantes de 1º Bachillerato de centros privados-concertados de la Comunidad Autónoma de Madrid.

En la Comunidad Autónoma de Madrid, las profesiones de los padres de 1º de Bachillerato de los centros de carácter privado-concertados, se aglutinan en las categorías de “Técnicos y profesionales científicos y profesionales de la salud y la enseñanza” y la de “Técnicos; profesionales de apoyo”. En el caso de las madres resalta sobre las demás, la profesión de “Otras ocupaciones no descritas” concretamente amas de casa seguida de “Técnicos; profesionales de apoyo” como ocurre en el caso de los padres.

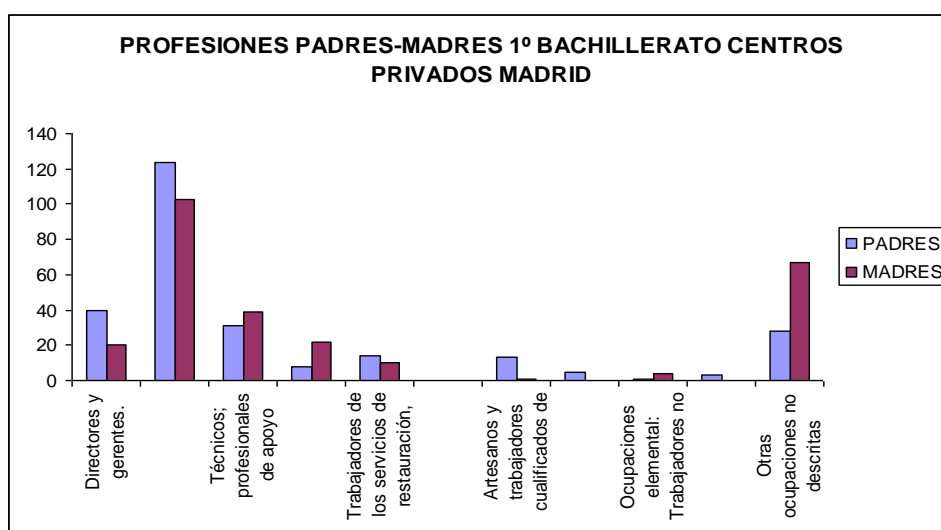


Figura 34. Profesiones de los padres y las madres de los estudiantes de 1º Bachillerato de centros privados de la Comunidad Autónoma de Madrid



En el caso de la Comunidad de Madrid en los centros privados, las profesiones de los padres y de las madres se posicionan en la categoría de “Técnicos y profesionales científicos y profesionales de la salud y de la enseñanza”. En segundo lugar los padres se aglutinan en la categoría de “Directores y gerentes” y las madres en la de “Otras ocupaciones no descritas”, básicamente desempeñando la profesión de amas de casa. Existe mucha diferencia con el resto de las categorías en las que en ocasiones no existe ningún padre ni ninguna madre que las desempeñe.

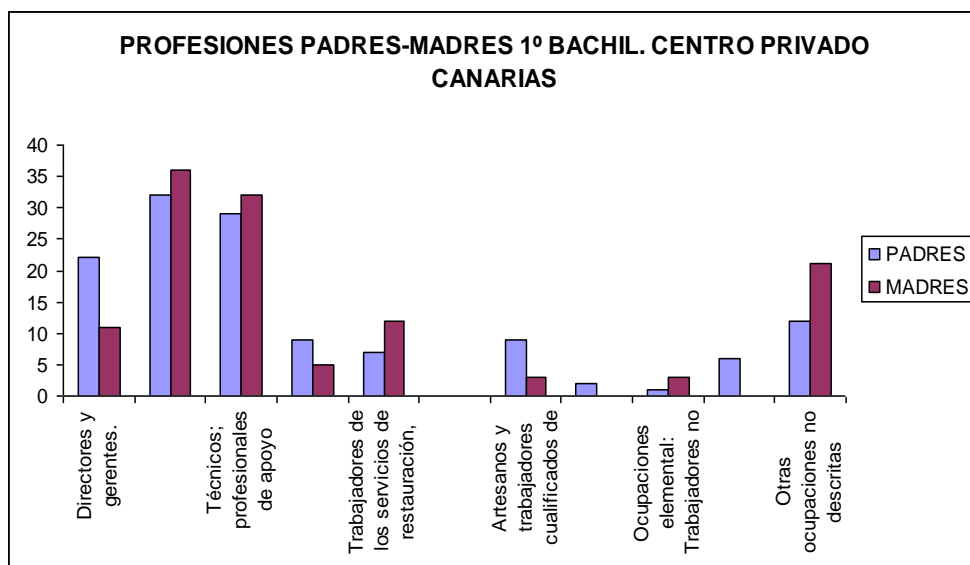
En la siguiente tabla se presentan las profesiones de los padres y las madres de los estudiantes de 1º de Bachillerato de la Comunidad Autónoma de Madrid, tanto de los centros privados – concertados como de los centros privados:

Tabla 26

*Distribución de las profesiones mayoritarias de los padres y madres de la Comunidad Autónoma de Madrid*

<b>1º Bachillerato. C.A.</b>	<b>Padres</b>	<b>Madres</b>
<b>Madrid</b>		
Centros privados-concertados	Técnicos y profesionales científicos y profesionales de la salud y de la enseñanza	Otras categorías no descritas
Centros privados	Técnicos y profesionales científicos y profesionales de la salud y de la enseñanza	Técnicos y profesionales científicos y profesionales de la salud y de la enseñanza

Para los centros de la Comunidad Autónoma de Canarias, las profesiones de los padres y de las madres se distribuyen de la forma siguiente:

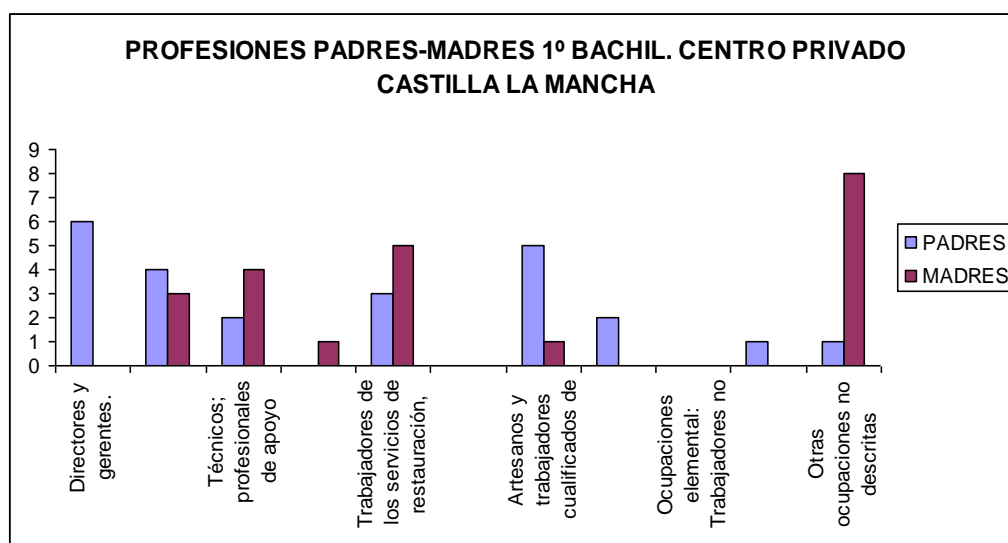


*Figura 35.* Profesiones de los padres y las madres de los estudiantes de 1º Bachillerato de centros privados de la Comunidad Autónoma de Canarias

En la Comunidad Autónoma de Canarias, los datos de que se dispone corresponden a un centro privado. Las profesiones de los padres y las madres se agrupan en torno a la categoría “Técnicos y profesionales científicos y profesionales de la salud y de la enseñanza” seguido con bastante proximidad de la “Técnicos; profesionales de apoyo”.

En el primer caso y haciendo referencia a los padres, fundamentalmente desempeñan profesiones del ámbito de la física, la química, las matemáticas, la ingeniería y profesiones relacionadas con ellas y las profesiones de las madres se centran básicamente en la enseñanza. En el segundo caso se recogen profesiones de nivel medio tanto para los padres como para las madres. Llama la atención que ninguno de los padres ni de las madres ejerzan su profesión dentro de la categoría “Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero” tratándose de un centro ubicado en una isla.

En el caso de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha, las profesiones de los padres y las madres se reparten entre las diferentes ocupaciones de la manera siguiente:



*Figura 36.* Profesiones de los padres y las madres de los estudiantes de 1º Bachillerato del centro privado de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha

En la Comunidad de Castilla la Mancha, el centro de carácter privado presenta unos datos poco agrupados ya que las categorías donde más se agrupan las profesiones de los padres son en torno a la de “Directores y gerentes”, “Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción”. En cuanto a las madres se aglutinan en la categoría de “Otras ocupaciones no descritas”, concretamente en la de amas de casa seguido de “Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores”.

#### 4.4 Variables de estudio

Las variables que se analizan en esta tesis se refieren a dos campos de estudio diferenciados: la adaptación y la personalidad de los adolescentes de 3º de ESO y 1º de Bachillerato, en función del curso, el sexo y la comunidad autónoma en la que están ubicados los centro participantes en la muestra. Se consideran también las variables referidas a los instrumentos empleados en la recogida de datos.

Tabla 27

*Variables intervinientes en el estudio*

	16PF	MRA
<i>Situacionales</i>	<i>Personalidad</i>	<i>Adaptación</i>
	<b>Factores de primer orden</b>	<b>Áreas de Adaptación:</b>
Edad	- Sizotimia-Afectotimia	- Personal
Curso	- Inteligencia baja-nteligencia alta	- Familiar
Sexo	- Poca fuerza del ego-Mucha	- Escolar
Comunidad Autónoma	fuerza del ego	- Social
	- Sumisión-Dominancia	<b>Modos de Reacción:</b>
	- Desurgencia-Surgencia	- Control-Adaptación general
	- Poca fuerza del superego-Mucha fuerza del superego	- Irritabilidad
	-Trectia-Parmia	- Agresividad
	- Harria-Premisia	- Inhibición
	- Alaxia-Protensión	- Inseguridad
	- Praxernia-Autia	- Preocupación
	- Sencillez-Astucia	
	- Adecuación imperturbable-Tendencia a la culpabilidad	
	- Conservadurismo-Radicalismo	
	- Adhesión al grupo-Autosuficiencia	
	- Baja integración-Mucho control de su autoimagen	
	- Poca tensión érgica-Mucha tensión érgica	
	<b>Factores de segundo orden</b>	
	- Ajuste - Ansiedad alta	
	- Introversión-Extraversión	
	- Poca socialización controlada-Muchas socialización controlada	
	-Dependencia-Independencia	
	<b>Escalas complementarias</b>	
	- Escala de distorsión motivacional	
	- Escala de negación	

*Nota:* Elaboración propia.

#### 4.4.1. Variables situacionales.

- Edad: La edad de los componentes de la muestra oscila entre los 15 y los 18 años tanto en varones como en mujeres.
- Curso: Los cursos componentes de la muestra son de 3º de Enseñanza Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato.
- Género: 855 son varones y 703 son mujeres.
- Comunidad Autónoma: Se recogen datos de centros educativos de las siguientes Comunidades Autónomas:
  - Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha
  - Comunidad Autónoma de Madrid
  - Comunidad Autónoma de Canarias
  - Comunidad Autónoma de Extremadura

En la tabla 28 se observa, de forma gráfica, las variables situacionales estudiadas en esta investigación.

Tabla 28  
Variables situacionales

Edad	Curso	Género	Comunidad autónoma
Oscila entre los 15 y los 18 años tanto en varones como en mujeres.	3º de ESO 1º de Bachillerato	855 varones 703 mujeres	Castilla la Mancha Madrid Canarias Extremadura

*Nota:* Elaboración propia

#### **4.4.2. Variables de personalidad.**

En este apartado se describe cada una de las 16 variables de carácter bipolar, analizadas mediante el instrumento utilizado para la recogida de datos, 16PF de Cattell (1998, 15ª edición)

En primer lugar se describen los factores de primer orden haciendo alusión a los dos polos de los que consta cada factor.

##### *FACTOR A. Sizotimia-Afectotimia*

**Sizotimia:** reservada, alejada, crítica, fría.

La persona que puntúa bajo tiende a ser dura, fría, escéptica y a mantenerse alejada. Le gusta, en general, trabajar con cosas y sola. Su trabajo lo hace de una forma rigurosa y precisa, características que en algunos trabajos es deseable. En ocasiones puede ser crítica, obstaculizadora e inflexible.

**Afectotimia:** abierta, afectuosa, reposada, participativa

La persona que puntúa alto tiende a ser afable, reposada, emocionalmente expresiva, con ganas de cooperar y por lo tanto solícita ante cualquier demanda. Le gustan las actividades que requieran contacto con los demás por lo que le gusta trabajar en grupo y en actividades que exijan cierta actividad. Es bastante capaz de recordar los nombres de las personas.

##### *FACTOR B. Inteligencia alta-Inteligencia baja*

**Inteligencia baja:** inteligencia baja, pensamiento concreto.

La persona que puntúa bajo tiende a ser lenta para aprender y captar las cosas, con tendencia a las interpretaciones concretas y literales. A veces hay influencia de factores psicopatológicos que limitan su actuación.

**Inteligencia alta:** inteligencia alta, pensamiento abstracto, brillante.

La persona que puntúa alto tiende a ser rápida en su comprensión y aprendizaje de las ideas.

Normalmente estas puntuaciones contraindican la existencia de un deterioro mental.

*FACTOR C. Poca fuerza del ego-Mucha fuerza del ego*

**Poca fuerza del ego:** afectada por los sentimientos, poco estable emocionalmente, turbable.

La persona que puntúa bajo tiende a presentar poca tolerancia a la frustración; en condiciones poco satisfactorias para ella muestra unas conductas características tales como displicente, voluble, activa, evadiendo las necesidades y la realidad. Puede presentar síntomas neuróticos tales como fobias, alteraciones del sueño, quejas psicósomáticas, etc. Estas puntuaciones bajas son comunes a casi todas las formas de alteraciones neuróticas y a algunas psicóticas.

**Mucha fuerza del ego:** emocionalmente estable, tranquila, madura, afronta la realidad.

La persona que puntúa alto tiende a ser emocionalmente madura, estable, realista en relación a la vida, con buena firmeza interior y con capacidad para mantener la cohesión del grupo. En ocasiones puede mostrar ajustes conformistas en el caso de problemas sin resolver.

*FACTOR E. Sumisión-Dominancia*

**Sumisión:** sumisa, débil, acomodaticia, conformista.

La persona que puntúa bajo tiende a no plantar cara ante los demás en ningún aspecto, por lo que se deduce que es dócil y que cede ante los demás. Normalmente acepta la postura de los demás de una forma incluso dependiente, puede mostrarse “ansiosa por una exactitud obsesiva” (Cattell 2003, p. 20) Esta actitud forma parte con frecuencia de una personalidad neurótica.

**Dominancia:** dominante, independiente, agresiva, competitiva, obstinada.

La persona que puntúa alto es dogmática, segura de sí misma, de mentalidad independiente. Le gusta dominar las situaciones haciendo caso omiso de la autoridad que exista y mostrándose autoritaria, autorreguladora y en ocasiones hostil con los demás.

*FACTOR F. Desurgencia-Surgencia*

**Desurgencia:** sobria, prudente, seria, taciturna.

La persona que puntúa bajo tiende a estar metida dentro de sí misma, reticente e introspectiva en el trato con los demás. A veces es terca, pesimista y aparece ante los demás como presumida y “estiradamente correcta” (Cattell 2003, p. 20) Puede aparecer como una persona sobria y digna de confianza.

**Surgencia:** descuidada (confiada a la buena ventura) animada e impulsiva, entusiasta.

La persona que puntúa alto tiende a ser jovial, activa, poniendo mucho énfasis en lo que hace y haciéndolo con mucha entrega y con franqueza. Esto hace que con frecuencia se le elija como líder del grupo. También es claro que puede aparecer como una persona cambiante, impulsiva e imprevisible.

*FACTOR G. Poca fuerza del superego-Mucha fuerza del superego*

**Poca fuerza del superego:** despreocupada, evita las normas, acepta pocas obligaciones.

La persona que puntúa bajo suele ser inestable en sus propósitos. No suele estar influida por la presión del grupo y a veces este comportamiento puede llevarle a presentar actitudes antisociales. Por otra parte como no se sujeta a las normas sociales, esto le permite tener menos conflictos somáticos en situaciones de tensión.

**Mucha fuerza del superego:** escrupulosa (consciente), perseverante, sensata, sujeta a normas.



La persona que puntúa alto está permanentemente dominada por el sentido del deber, es responsable, organizada, exigente, no perdiendo ni un minuto de su tiempo. Prefiere a personas muy trabajadoras como compañeros.

*FACTOR H. Trectia-Parmia*

**Trectia:** cohibida, reprimida, tímida, falta de confianza en sí misma.

La persona que puntúa bajo suele ser tímida, permanece al margen de la actividad social, es retraída. Por ello no le gusta el contacto con las personas pues a esto hay que añadir el que le cuesta trabajo la expresión oral y es lenta al hablar. Como consecuencia le gusta tener uno o dos amigos con los que salir, trabajar y charlar.

**Parmia:** emprendedora, socialmente atrevida, espontánea, no inhibida.

La persona que puntúa alto tiende a ser bastante sociable, no le importa intentar cosas nuevas y además es propensa a dar numerosas respuestas emocionales. La espontaneidad es una característica bastante sobresaliente de este tipo de personas, que hacen que las situaciones teóricamente abrumadoras no sean tales para ella. Con estos rasgos, se puede pensar que se trata de una persona que le encanta charlar, que está dispuesta al contacto con las personas y que con frecuencia puede despreocuparse de los detalles.

*FACTOR I. Harria-Premisia*

**Harria:** sensibilidad dura, confiada en sí misma, realista.

La persona que puntúa bajo tiende a ser práctica, realista, independiente, responsable. Estas características tan acentuadas hacen que a veces aparezca como una persona que solo se escucha a sí misma, inamovible, cínica y dura. Normalmente es capaz de mantener trabajando al grupo de personas bajo criterios que puedan ser realistas, prácticos y en resumidas cuentas, acertados.

**Premisia:** sensibilidad blanda, dependiente, superprotegido, impresionable.

La persona que puntúa alto se deja habitualmente influir por los sentimientos pues se trata de una persona soñadora, artista e incluso se podría decir que femenina. A la vez es bastante dependiente, poco práctica y solicita la atención de los demás en el momento que lo precisa, por lo que podría decirse que se trata de una persona impaciente. No le gustan las profesiones catalogadas como rudas y es capaz de entretener al grupo con actividades inútiles e idealistas.

#### *FACTOR L. Alaxia-Protensión*

**Alaxia:** confiable, adaptable, no afectada por los celos o envidia, de trato fácil.

La persona que puntúa bajo no es presa de la envidia, se adapta, no es competitiva, puede considerársela como buena colaboradora de grupo pues, con frecuencia, se interesa por las necesidades de los demás.

**Protensión:** suspicaz, engreída, difícil de engañar.

La persona que puntúa alto suele ser desconfiada. Es frecuente que se encuentra sumergida en alguna situación comprometida pues le gusta saber como está la vida mental de los demás a la vez que le gusta opinar de sí misma. No es buena compañera pues actúa con premeditación y alejada del grupo.

#### *FACTOR M. Praxernia-Autia*

**Praxernia:** práctica, cuidadosa, convencional, regulada por realidades externas, formal y correcta. La persona que puntúa bajo tiene la preocupación de hacer las cosas correctamente. Se considera práctica. Está atenta a los detalles y aunque poco imaginativa, es capaz de responder con serenidad ante situaciones de emergencia.

**Autia:** imaginativa, centrada en sus necesidades íntimas, abstraída, despreocupada por los asuntos prácticos.

La persona que puntúa alto tiende a ser poco convencional, motivada por sí misma, creativa, imaginativa, preocupada por lo esencial. Sus intereses por lo general le llevan a preocuparse sólo por sí misma y en ocasiones a situaciones que pueden ser consideradas como irreales. Estas individualidades que defiende le llevan a veces a ser excluida de las actividades de grupo.

*FACTOR N. Sencillez-Astucia*

**Sencillez:** franca, natural, sencilla, sentimental

La persona que puntúa bajo suele ser bastante natural, llana, sentimental. Es fácil de contentar y se conforma con lo que acontece. Espontánea, poco refinada y torpe.

**Astucia:** astuta, calculadora, mundana, perspicaz

La persona que puntúa alto suele ser refinada, experimentada. En ocasiones puede aparecer como con “cabeza dura” y analítica. Su enfoque más que sentimental es intelectual.

*FACTOR O. Adecuación imperturbabl -Tendencia a la culpabilidad*

**Adecuación imperturbable:** apacible, segura de sí, flexible, serena.

La persona que puntúa bajo tiende a tener un ánimo imperturbable. Con bastante confianza en sí mismo y con ademanes de saber solventar las situaciones. Poco ansiosa, flexible en general y estas conductas no se ven alteradas a no ser que el grupo se manifieste en contra de las ideas que esta persona predica, con lo que con frecuencia se pueden provocar antipatías y celos.

**Tendencia a la culpabilidad:** aprensiva, preocupada, depresiva, turbable.

La persona que puntúa alto suele ser depresiva, preocupada. Ante las dificultades sus manifestaciones son infantiles y con grandes dosis de ansiedad. En los grupos no se siente aceptada ni con libertad para actuar.

*FACTOR Q1. Conservadurismo-Radicalismo*

**Conservadurismo:** conservadora, respetuosa de las ideas establecidas, tolerante de los defectos tradicionales.

La persona que puntúa bajo se desenvuelve bien en los terrenos conocidos y lo acepta de buen grado aunque descubra las inconsistencias que existan. Es precavida y puntillosa con las ideas nuevas por lo que con frecuencia se opone a los cambios, le gusta lo tradicional. Se despreocupa de ideas analíticas e intelectuales.

**Radicalismo:** analítico-crítica, liberal, experimental, de ideas libres y pensamiento abstracto.

La persona que puntúa alto suele interesarse por cuestiones intelectuales. No admite sin justificación las ideas que se le presentan sean tradicionales o nuevas. Le gusta estar bien informada no es de su estilo moralizar. Es tolerante con las molestias y con el cambio.

*FACTOR Q2. Adhesión al grupo-Autosuficiencia*

**Adhesión al grupo:** dependiente, buena compañera y de fácil unión al grupo.

La persona que puntúa bajo prefiere trabajar con los demás, no le gusta tomar decisiones en solitario, depende de la aprobación social. Por todo ello, es de este tipo de personas, dependen del grupo, siguen al grupo y necesitan la aprobación del grupo.

**Autosuficiencia:** autosuficiente, prefiere sus propias decisiones, llena de recursos.

La persona que puntúa alto es independiente prácticamente en todo. Toma sus propias decisiones de forma independiente y actúa por su cuenta, no es que la gente le molesta, es que no necesita la aprobación social de nadie para ejecutar sus acciones.

*FACTOR Q<sub>3</sub>. Baja integración-Mucho control de su autoimagen*

**Baja integración:** autoconflictiva, despreocupada de protocolos, orientada por sus propias necesidades.

La persona que puntúa bajo no se preocupa por ceñirse a las exigencias sociales. Puede sentir desajustes, fundamentalmente en el plano afectivo.

**Mucho control de su autoimagen:** controlada, socialmente adaptada llevada por su propia imagen.

La persona que puntúa alto es abierta a los demás, siendo especialmente considerada con este aspecto pues le preocupa la reputación social. No obstante a veces tiende a ser obstinada.

*FACTOR Q<sub>4</sub>. Poca tensión érgica-Mucha tensión érgica*

**Poca tensión érgica:** relajada, tranquila, aletargada, no frustrada.

La persona que puntúa bajo suele ser sosegada, tranquila y satisfecha aunque a veces el estado de satisfacción le pueda llevar a que sienta pereza y a obtener bajo rendimiento.

**Mucha tensión érgica:** tensa, frustrada, presionada, sobreexcitada.

La persona que puntúa alto suele ser tensa, irritable, impaciente. Aunque se sienta fatigada es incapaz de permanecer inactiva. En los grupos no tiene una visión clara de lo que puede suponer la autoridad y el mando entre otras cosas. Su frustración a en ocasiones sobreviene por un exceso de estimulación no descargada.

A continuación se describen los factores de segundo orden que surgen de la combinación de algunos factores de primer orden.

#### *FACTOR $Q_I$ Ajuste-Ansiedad*

##### **Ajuste**

La persona que puntúa bajo normalmente se siente a gusto con la vida y consigue realizar lo que considera importante. No obstante hay que tener presente que una puntuación excesivamente baja puede indicar una falta de motivación ante tareas difíciles.

##### **Ansiedad**

La persona que puntúa alto, puede manifestar desajuste en el sentido de estar insatisfecho con las respuestas que daría si se encontrara en una situación difícil o bien ante los éxitos que desea. Se puede definir con las variables siguientes: poca fuerza del ego, tendencia a la culpabilidad, mucha tensión energética, trectia y protensión. Si la puntuación es excesivamente alta se podría estar hablando de acciones desorganizadas a la vez que alteraciones fisiológicas. Puede decirse en este sentido que suele ser alta en los neuróticos y baja en los psicóticos, aunque en sí misma no puede considerarse como una dimensión patológica.

#### *FACTOR $Q_{II}$ Introversión-Extraversión*

##### **Introversión**

La persona que puntúa bajo es una persona reservada, autosuficiente e inhibida en los contactos personales. Esta puntuación baja puede ser un buen o un mal indicativo dependiendo de la tarea que se vaya a realizar.

## **Extraversión**

Este es un rasgo bastante amplio y que según Cattell tiene una apreciable contribución hereditaria. Las variables que se consideran son las siguientes: afectotimia, Surgencia y parmia; en los varones hay que añadir adhesión al grupo y en las mujeres un cierto grado de dominancia y protensión. La persona que puntúa alto tiene unas excelentes capacidades para las relaciones sociales. Como en el caso anterior puede ser buen predictor de unas actividades y malo para otras.

*FACTOR  $Q_{III}$  Poca socialización controlada-Mucha socialización controlada*

### **Poca socialización controlada**

La persona que puntúa bajo acepta, por lo general, pocas obligaciones pues se mueve por sus propias necesidades. Por este motivo demuestra impulsividad, espontaneidad, despreocupada de las normas, etc...

### **Mucha socialización controlada**

La persona que puntúa alto suele ser bastante organizada, responsable e intenta conseguir sus metas dentro de la norma social. Para ello se acomoda a las exigencias de la misma. En los varones, más que en las mujeres, este comportamiento es propio de personas inteligentes o razonadoras. Por ello recibe el nombre de socialización controlada.

*FACTOR  $Q_{IV}$  Pasividad-Independencia*

### **Pasividad**

La persona que puntúa bajo suele dejarse llevar por el grupo por lo que se observa en ocasiones cierta pasividad. Posiblemente, como necesita apoyo de los demás, se rodee de personas que le sirvan de apoyo.

## **Independencia**

La persona que puntúa alto suele ser atrevida, agresiva, emprendedora, con un cierto grado de iniciativa, radical, por lo que tenderá a buscar situaciones que le permitan manifestar estas cualidades. Los varones obtienen mayores puntuaciones que las mujeres.

Un tercer grupo de factores lo constituyen las escalas complementarias. Estas escalas tienen como misión controlar la contaminación de las respuestas en los cuestionarios. En el 16PF existen dos escalas complementarias, la escala de Distorsión Motivacional (DM) y la Escala de Negación (o del azar). A continuación se hace una breve descripción de cada una de ellas.

### **Escala de Distorsión Motivacional (DM)**

Esta escala es solamente aplicable a la Forma A del 16 PF. Con ella se intenta detectar aquellas aplicaciones en las que el sujeto no es sincero, pues al responder intenta alterar sus respuestas con la única idea de dar un “buena imagen” de sí mismo. Se ha construido seleccionando en el Cuestionario aquellas 15 cuestiones que más se ven afectadas por este fenómeno de distorsión.

### **Escala de Negación (o del azar)**

Con esta escala se pretende discriminar a aquellos sujetos que desoyen las instrucciones y que contestan al azar.

#### **4.4.3. Variables de adaptación.**

En este apartado se describen cada una de las variables que analiza el instrumento utilizado para la recogida de datos Modos de Reacción y Adaptación (MRA), de García, Izquierdo y Sánchez-Cabezudo (1991). En primer lugar se hace referencia a las áreas de



adaptación propiamente dichas: adaptación personal, adaptación familiar, adaptación escolar y adaptación social; en segundo lugar se describen las variables correspondientes a los modos de reacción. .

En la variable **adaptación personal**, se analizan aspectos relacionados con la soledad, la libertad, problemas corporales, dificultades económicas, dificultades psicológicas, el futuro, el fracaso, la mayor o menor suerte, la autoimagen, la esperanza.

En la variable **adaptación familiar**, se detallan cuestiones de relación, conflicto entre padres e hijos, tensiones de la pareja, problemas entre hermanos, colaboración en tareas familiares, comida, vestido, intervención paterna en la vida de relación del joven fuera de la familia.

La variable de **adaptación escolar**, hace referencia a situaciones relacionadas con el aprendizaje académico, el estudio, la disciplina, los deberes, los exámenes, la actuación en clase, el fracaso escolar, la relación con profesores, la injusticia en las calificaciones.

La variable **adaptación social** describe cuestiones de relación como conflictos con la generación “mayor”, problemas con amigos y amigas, acusaciones de compañeros, el abandono de los demás, las molestias en la convivencia, la colaboración desagradable y la relación social.

Del tipo y grado de adaptación derivan distintas formas de reaccionar que en el contexto de esta investigación y del instrumento que las estudia son: Control, Irritabilidad, Agresividad, Inhibición, Inseguridad y Preocupación. A continuación se describe cada una de ellas.

**Control:** Se incluyen en este apartado las respuestas adaptativas consideradas socialmente positivas. En estas respuestas predominan generalmente las actitudes de serenidad, autoconfianza, decisión, aplomo, responsabilidad, esperanza, naturalidad, colaboración, tacto, corrección serena, y armonía. Estas actitudes se ponen de manifiesto en situaciones tales como captar con naturalidad la situación, buscar la causa de los fallos, aclarar el problema con el diálogo, pedir razones y exponer las propias, presentar excusas, perdonar, reforzar la propia preparación, luchar con optimismo y esperanza, etc...

**Irritabilidad:** En este caso el sujeto se siente amenazado; si a la vez posee una energía interior intensa y una resonancia o secundariedad prolongada, reaccionará posiblemente con irritabilidad con el fin de defenderse de lo que considera un ataque a su persona. La irritabilidad se hace patente en actitudes de enfado, disgusto, mal genio, mal humor, nerviosismo, sentimientos de venganza, comentarios hirientes, muestras de descontento y molestias. Estas actitudes se hacen más patentes y más frecuentes en los conflictos que, como consecuencia de la convivencia, surgen con los padres, educadores y con las personas de su entorno social.

**Agresividad:** Se reacciona de esta manera cuando se quiere aniquilar el obstáculo o los impedimentos que surgen entre el yo y las apetencias. La agresividad se plasma en actitudes como protestar, estallar, destruir, no soportar, rebelarse, atacar directamente, ser duro en la lucha, criticar, gritar, humillar, someter, dominar, romper, insultar, barrer el obstáculo, sentimientos agresivos.

**Inhibición:** Este tipo de respuesta mantiene a la persona alejada del supuesto problema, bien porque no tiene interés para él o bien porque no quiere que lo tenga. Se hace patente en actitudes de indiferencia, no pensar nada, hacerse el “sordo”, despreocupación, no

colaborar, no hacer caso, escatimar el esfuerzo, seguir la corriente, actuar de mala gana, soportar pasivamente, dejar pasar el tiempo, eludir esfuerzos y molestias, falta de compromiso, falta de interés.

**Inseguridad:** Esta actitud aparece en personas que se sienten poco capaces de resolver un problema con las herramientas que tiene a su alcance. Manifiesta sentimientos de inferioridad personal frente a los demás y se concreta en dificultad para la decisión, miedo, desconfianza, duda, desconcierto decreciente, acobardamiento, retraimiento, sobrevalorar a los demás, pronto temor al fracaso.

**Preocupación:** Reacciones relacionadas con sentimientos de angustia y culpabilidad, inquietud, amargura, sospecha, depresión, pena, temor, autoacusación, desesperanza, miedo al ridículo; debilidad del yo y autoataques.

#### 4.5. INSTRUMENTOS

La selección de los instrumentos utilizados en el presente estudio, responde a los fines últimos de esta investigación ya que ambas pruebas están diseñadas para adolescentes y cubren las dos áreas centrales de este estudio, la personalidad y la adaptación.

El Cuestionario Factorial de Personalidad 16PF es una prueba que describe y analiza cada uno de los rasgos de personalidad de una manera pormenorizada y que, como ya se comentó en la fundamentación teórica, se clasifica dentro de las teorías de rasgos y factores, objeto de estudio de esta investigación.

Por su parte el test Modos de Reacción y Adaptación (MRA), es una prueba construida para analizar la adaptación de los adolescentes, en las cuatro áreas de estudio, motivo por el cual resulta idónea para el tratamiento de los datos de esta tesis.

Hay que añadir que existe poca investigación en estos campos y estas pruebas, sobradamente consolidadas, permiten hacer un análisis de las variables de estudio de esta investigación en una etapa de la vida concreta como es la adolescencia.

Se describen a continuación estos instrumentos y en ambos casos se presentan tanto la fiabilidad como la validez que sustentan la pertinencia de su utilización para el estudio que nos ocupa.

#### **4.5.1. CUESTIONARIO FACTORIAL DE PERSONALIDAD 16 PF.**

El autor de la prueba es R. B. Cattell, y su nombre original es “Sixteen Personality Factor Questionnaire (16 PF)”. Institute for Personality and Ability Testing, Champaign, Illinois, USA. El nombre que recibe en la adaptación española es “Cuestionario Factorial de Personalidad 16 PF”. Este instrumento fue adaptado por el Departamento I+D de TEA Ediciones en el año 1975.

En la actualidad se ha realizado la quinta revisión del Cuestionario que ha dado lugar al 16PF Fifth Edition (16PF-5) Esta revisión recoge unas mejores características psicométricas, y tiene en cuenta también los cambios culturales y profesionales, además de haber empleado un lenguaje más actual (Amador, 2011; Benito, 2009). Consta de 185 ítems en vez de los 187 del originario y aunque mide los mismos 16 factores primarios o escalas primarias identificadas por Cattell, alguna ha sido cambiada de nombre. Amplía en uno más

los factores de segundo orden que en este test reciben el nombre de dimensiones globales: Extraversión, Ansiedad, Dureza, Independencia y Auto – Control. Además se han diseñado nuevos índices para medir los sesgos de respuestas: Manipulación de la imagen (Mi) que sustituye a las escalas de distorsión o buena/mala imagen, Índice de infrecuencia (IN) y otro de "aquiescencia" (AQ).

En esta investigación se ha optado por la versión original del 16PF (ver anexo I) dado que la nueva versión (16 PF-5) está pensado para ser utilizado principalmente en el ámbito de la gestión de recursos humanos (selección, desarrollo personal y organizacional, orientación laboral, consultoría) y en el de la práctica clínica, ámbitos que se alejan del propósito de esta investigación al no interesar a la muestra dicho campo. Además la investigadora principal de este estudio es experta en esta prueba y por lo tanto más conocedora del test 16PF, mostrando las destrezas necesarias que se requieren para su aplicación.

#### **4.5.1.1. Factores de primer orden.**

El 16PF tiene dos formas A y B cada una de las cuales consta de 187 ítems. Se podría decir que se trata de “una entrevista estandarizada, sistemática e impersonal” (Pervin, 1981, p. 72) Es estructurada ya que sólo permite tres respuestas a cada pregunta, y es voluntaria dado que cada persona puede elegir la respuesta que quiera, independientemente de lo que los demás piensen o de la impresión que a priori deba dar. En esta tesis se ha empleado la forma A.

Para el volcado de datos y su interpretación se utilizó la siguiente plantilla, teniendo en cuenta que se usó una para cada uno de los sujetos de la muestra. En esta plantilla se observa por una parte la franja 1, donde se sitúan las puntuaciones más bajas, entre 1 y 40, y

la franja 2, que comprende las puntuaciones entre 60 y 99. En el centro de las dos, se sitúa la media que comprende las puntuaciones entre 40 y 60.

<b>Factores</b>	10	20	30	40	50	60	70	80	90	<b>Factores</b>
<b>Sizotimia</b> Reservado, Alejado, crítico, aislado										<b>Afectotimia</b> Abierto, afectuoso, sereno, participativo
<b>Inteligencia baja</b> Lerdo, tonto, lento										<b>Inteligencia alta</b> Listo, brillante
<b>Poca fuerza del ego</b> Afectado por sentimientos, poco estable emocionalmente, fácil turbación, inestable										<b>Mucha fuerza del ego</b> Emocionalmente estable, maduro, tranquilo, se enfrenta a la realidad
<b>Sumision</b> Sumiso, apacible, manejable, dócil, acomodaticio.										<b>Dominancia</b> Dominante, agresivo, independiente, competitivo, obstinado.
<b>Desurgencia</b> Sobrio, taciturno, serio.										<b>Surgencia</b> Descuidado, confiado a buena ventura, entusiasta.
<b>Poca fuerza del superego</b> Despreocupado, poca socialización (en normas y obligaciones)										<b>Mucha fuerza del superego</b> Escrupuloso, consciente, persistente, moralista, formal.
<b>Trectia</b> Cohibido, tímido, susceptible.										<b>Parmia</b> Emprendedor, no inhibido, atrevido.
<b>Harría</b> Sensibilidad dura, realista, confiado en sí mismo, no afectado por los sentimientos.										<b>Premia</b> Sensibilidad blanda, afectado por los sentimientos, sensible, dependiente, superprotegido.

<b>Factores</b>	10	20	30	40	50	60	70	80	90	<b>Factores</b>
<b>Alaxia</b> Confiable, adaptable (a condiciones)										<b>Protensión</b> Suspica, difícil de engañar.
<b>Praxernia</b> Práctico, regulado por la realidad										<b>Autia</b> Imaginativo, bohemio, abstraído.
<b>Sencillez</b> Franco, natural, auténtico, pero difícil de manejar.										<b>Astucia</b> Astuto, calculador, mundano, galante, atento a lo social.
<b>Adecuación imperturbable</b> Apacible, seguro de sí, plácido, tranquilo, satisfecho, sereno										<b>Tendencia a la culpabilidad</b> Aprensivo, con temordimientos, inseguro, preocupado, inquieto
<b>Conservadurismo</b> Conservador, de ideas tradicionales arraigadas.										<b>Radicalismo</b> Analítico-crítico, experimental, liberal, de ideas libres.
<b>Adhesión al grupo</b> Dependiente del grupo (socialmente dependiente), adicto, enrolado, seguro.										<b>Autosuficiencia</b> Autosuficiente, independiente, lleno de recursos, prefiere sus propias decisiones.
<b>Baja integración</b> Autoconflictivo, relajado, sigue sus propias necesidades, descuidado de las reglas sociales										<b>Mucho control de su autoimagen</b> Controlado, conocedor del alcance de sus deseos, socialmente escrupuloso, compulsivo, llevado por su autoimagen.
<b>Poca tensión energética</b> Relajado, tranquilo, aletargado, no frustrado, sosegado.										<b>Mucha tensión energética</b> Tenso, frustrado, forzado, sobreexcitado.

Figura 37. Plantilla individual para el volcado de datos. Test 16PF. Manual del 16PF (1998).

Adaptado por Rosario Valdivielso

La finalidad de la prueba es examinar rasgos normales en sujetos normales. Cuando se observan desviaciones extremas puede pensarse que exista algún desajuste de la personalidad del sujeto examinado. Normalmente la dimensión y las escalas principalmente afectadas por estos desajustes son las que definen el factor de segundo orden Ansiedad, sobre todo la escala C (Estabilidad Emocional), O (Aprensividad) y Q4 (Tensión o Frustración). Sin embargo, aunque éstas sean las más dañadas, pueden existir también desajustes de personalidad cuando se encuentran alteradas otras escalas del 16PF.

Es un cuestionario que cuenta con un valor psicométrico importante pues ha sido examinado en diferentes muestras y condiciones, lo que hace que tenga, por lo tanto, una buena fiabilidad y validez. Además de los 16 factores considerados como primarios, el Cuestionario puede evaluar ocho dimensiones secundarias, que son rasgos más amplios que se obtienen a partir de los factores primarios.

#### **4.5.1.2. Factores de segundo orden**

Además de los 16 rasgos primarios se han identificado 8 dimensiones o factores secundarios. En los estudios españoles han aparecido repetidamente cuatro de ellos que se utilizan en esta investigación y que son los que se reflejan en la tabla siguiente:

Tabla 29

*Factores de segundo orden*

Factores	
Q <sub>I</sub>	Ajuste–Ansiedad
Q <sub>II</sub>	Introversión–Extraversión
Q <sub>III</sub>	Poca-Mucha socialización controlada
Q <sub>IV</sub>	Dependencia–Independencia

*Nota:* Adaptado por Rosario Valdivielso



### 4.5.1.3. Escalas complementarias

Para controlar la contaminación en los cuestionarios (corrección o validación de los resultados) existen dos escalas, Distorsión Motivacional (DM) y Escala de Negación (o del azar). Con la primera se detecta la sinceridad del sujeto por si al responder intenta alterar sus respuestas con la única idea de dar un “buena imagen” de sí mismo. Se ha construido seleccionando en el Cuestionario aquellas 15 cuestiones que más se ven afectadas por este fenómeno de distorsión. Con la segunda se discrimina a aquellos sujetos que desoyen las instrucciones y que contestan al azar.

Tabla 30

#### *Escalas complementarias*

Escalas	
Distorsión Motivacional	(Sinceridad)
Escala de Negación	(“Del azar”)

*Nota:* Elaboración propia

De los análisis realizados se puede extraer la conclusión de que existen una serie de escalas entre las que se establece una correlación alta con aptitudes; es el caso de B (Inteligencia), C (Fuerza del ego), E (Dominancia), F (Surgencia), O (Tendencia a la culpabilidad) y Q<sub>1</sub> (Radicalismo)

Sin que se adviertan modificaciones significativas en los resultados del análisis factorial de la personalidad, se ha detectado que las respuestas emitidas por los sujetos se relacionan con el grado de adaptación a situaciones vitales en el ámbito familiar, en el de la salud, en lo social y en lo emocional y profesional.

#### 4.5.1.4. Fiabilidad.

Se han obtenido dos coeficientes de fiabilidad:

- a) Coeficiente de permanencia o correlación test-retest en dos ocasiones distintas separadas por un intervalo pequeño de tiempo.
- b) Coeficiente de estabilidad o correlación test-retest con un intervalo de tiempo más largo.

Tabla 31

*Fiabilidad del Cuestionario Factorial de Personalidad 16PF. Coeficientes de permanencia*

Fiabilidad: Coeficientes de permanencia																
Factores																
Forma	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q <sub>1</sub>	Q <sub>2</sub>	Q <sub>3</sub>	Q <sub>4</sub>
A <sup>a</sup>	86	79	82	83	90	81	92	90	78	75	77	83	82	85	80	72
A <sup>b</sup>	81	58	78	80	79	81	83	77	75	70	61	79	73	73	62	81

*Nota:* Manual 16PF Cuestionario de personalidad (adolescentes y adultos) 15<sup>a</sup> edición, p.14.

(<sup>a</sup>) 243 varones y mujeres estudiantes canadienses adolescentes.

(<sup>b</sup>) 146 sujetos americanos: 79 consejeros de orientación y 67 estudiantes no graduados.

Los coeficientes están multiplicados por cien.

Tabla 32

*Fiabilidad del Cuestionario Factorial de Personalidad 16PF. Coeficientes de estabilidad*

Forma	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q <sub>1</sub>	Q <sub>2</sub>	Q <sub>3</sub>	Q <sub>4</sub>
A <sup>b</sup>	80	43	66	65	74	49	80	85	75	67	35	70	50	57	36	66

*Nota:* Tomado del Manual 16PF Cuestionario de personalidad (adolescentes y adultos) 15<sup>a</sup> edición, p.15.

(<sup>b</sup>) N= 44; 2 meses y medio de intervalo. Los coeficientes están multiplicados por cien.

Tabla 33

*Coefficientes de equivalencia y de fiabilidad del Cuestionario Factorial de Personalidad 16PF*

Escala	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q <sup>1</sup>	Q <sup>2</sup>	Q <sup>3</sup>	Q <sup>4</sup>	r
<b>U.S.A.</b>	<b>57</b>	<b>49</b>	<b>54</b>	<b>52</b>	<b>61</b>	<b>47</b>	<b>71</b>	<b>59</b>	<b>37</b>	<b>40</b>	<b>21</b>	<b>59</b>	<b>34</b>	<b>39</b>	<b>43</b>	<b>62</b>	<b>50</b>
<b>España</b>	<b>65</b>	<b>30</b>	<b>56</b>	<b>43</b>	<b>63</b>	<b>35</b>	<b>78</b>	<b>55</b>	<b>27</b>	<b>21</b>	<b>14</b>	<b>65</b>	<b>26</b>	<b>47</b>	<b>50</b>	<b>65</b>	<b>48</b>
<i>U.S.A.</i>	<i>89</i>	<i>58</i>	<i>78</i>	<i>80</i>	<i>79</i>	<i>81</i>	<i>83</i>	<i>77</i>	<i>75</i>	<i>70</i>	<i>61</i>	<i>79</i>	<i>73</i>	<i>73</i>	<i>62</i>	<i>81</i>	<i>75</i>
<b>España</b>	<b>78</b>	<b>66</b>	<b>69</b>	<b>70</b>	<b>76</b>	<b>73</b>	<b>74</b>	<b>78</b>	<b>57</b>	<b>52</b>	<b>71</b>	<b>69</b>	<b>62</b>	<b>62</b>	<b>71</b>	<b>64</b>	<b>68</b>

*Nota:* Todos los índices de la tabla vienen dados en centésimas. En la parte superior, las siglas corresponden a los 16 factores de personalidad

Las puntuaciones en negrita corresponden a los coeficientes de equivalencia y los expresados en cursiva, los coeficientes de fiabilidad, tanto en muestras originales como en muestras españolas.

#### 4.5.1.5. Validez.

El concepto de validez puede evaluarse de múltiples maneras, por ejemplo directamente correlacionando las puntuaciones directas con los factores puros.

Tabla 34

*Test 16PF. Validez directa: Correlación con los factores puros*

Formas	N	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q <sub>1</sub>	Q <sub>2</sub>	Q <sub>3</sub>	Q <sub>4</sub>
<b>A+B</b>	958	86	53	77	71	88	77	94	80	67	71	64	86	68	80	80	63
<b>C+D</b>	794	87	91	63	82	90	54	90	45	65	85	74	71	68	82	70	80
<b>A</b>	958	79	35	70	63	83	67	92	70	49	44	41	71	62	70	68	57
<b>B</b>	958	78	44	66	64	79	69	87	75	63	73	60	81	51	70	69	59

*Nota:* Manual 16PF Cuestionario de personalidad (adolescentes y adultos) 15ª edición, p.16.

En la parte superior, las siglas corresponden con los 16 factores de personalidad.

En la parte vertical, las siglas corresponden a las diferentes formas de aplicación de la prueba.

Los coeficientes están multiplicados por 100, por lo que se ha omitido la coma.

Si la evaluación de la validez se hace indirectamente, se determina en qué grado las correlaciones obtenidas entre las escalas del 16PF y un grupo representativo de variables psicológicas diversas, están de acuerdo con aquellas que se esperaría obtener a partir de los criterios conceptuales o factores puros. Los resultados se pueden observar en la tabla siguiente que recoge dichos resultados.

Tabla 35

*Test 16PF. Validez indirecta*

A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q <sub>1</sub>	Q <sub>2</sub>	Q <sub>3</sub>	Q <sub>4</sub>
96	95	95	91	96	94	95	96	91	74	63	84	83	90	93	93

*Nota:* Manual 16PF Cuestionario de personalidad (adolescentes y adultos) 15ª edición, p.16.

En la parte superior de la tabla están considerados los 16 factores de personalidad.

(N= 606 varones y mujeres). Los coeficientes están multiplicados por 100, por lo que se ha omitido la coma.

Al comparar los estudios hechos, tanto el que analiza la validez directa como el que lo hace indirectamente, se observa que ambos estudios son congruentes entre sí dado que arrojan resultados similares en la mayoría de los campos. Así por ejemplo las puntuaciones más elevadas son las que se obtienen en las escalas A y F mientras que las puntuaciones más bajas son las que se obtienen en las escalas M, N, O y Q<sub>1</sub>.

#### **4.5.2. TEST MRA (Modos de Reacción y Adaptación).**

El test MRA (Modos de Reacción y Adaptación) de García, Izquierdo, y Sánchez-Cabezudo, (1991) surge como consecuencia de una larguísima y fructífera tarea orientadora en las etapas de la adolescencia y juventud y fundamenta su teoría en el test DELTA, (Martín, 1982), que es un Cuestionario de Formas de Reaccionar a la Frustración. Concretamente la Forma S, que es la que se aplica a los niveles educativos comprendidos desde 1º de la ESO

hasta 2º de Bachillerato. Como el test MRA, basándose en las respuestas de control o descontrol que el sujeto tiene ante situaciones conflictivas, se observan una serie de reacciones que se manifiestan en cuatro áreas específicas de comportamiento: personal, familiar, escolar y social.

La finalidad de la prueba es el estudio de las Formas de Reacción y de los niveles de Adaptación de los Adolescentes y Jóvenes en las edades comprendidas entre los 12 – 15 y 16 – 19 años. El test MRA según sus autores García, Izquierdo y Sánchez-Cabezudo (1991, p.8) se ha confeccionado con el fin de analizar algunos aspectos de la personalidad de los adolescentes y jóvenes, fundamentalmente su adaptación en los planos personal, familiar, escolar y social, y sus Formas de Reacción ante los problemas propios y convivenciales: Control, Irritabilidad, Agresividad, Inhibición, Inseguridad y Preocupación”.

De manera intencionada se ha evitado el planteamiento de situaciones que puedan ser “especiales” para el adolescente o el joven, dado que así la respuesta que se obtenga, posiblemente, sea más espontánea y más rica en cuanto a valor, mientras que si se plantean situaciones frustrantes solamente, la respuesta pierda estas características.

Fruto de esta consideración, los 48 ítems se agrupan en cuatro bloques de 12 problemas cada uno en los siguientes aspectos: personal, familiar, escolar y social. Para que sea más veraz la resolución de la prueba, se entremezclan las cuestiones relativas a las cuatro áreas. La tarea del sujeto consiste en responder a cada cuestión eligiendo de un elenco de seis respuestas, aquella que más se acerque a su modo de hacer o pensar. Analizan también los siguientes modos de reacción: control, irritabilidad, agresividad, inhibición, inseguridad y preocupación.

Los 48 ítems del cuestionario están disponibles en dos versiones, la femenina y la masculina.

Como la finalidad de esta prueba es analizar el perfil de adaptación de una persona, y concretamente en el caso de esta tesis, de adolescentes, cada una de las áreas cobra la misma importancia que las demás, de forma que al final del análisis lo que se obtiene es una visión global de la adaptación del sujeto.

A continuación se muestra la plantilla que se utilizó para el volcado de datos. Como en el caso anterior, esta plantilla se utilizó para cada uno de los sujetos de la muestra.

Áreas de adaptación	Perfil de adaptación									
	10	20	30	40	50	60	70	80	90	
<b>Personal</b> Nivel de autocontrol ante las dificultades personales o individuales										
<b>Familiar</b> Grado de autocontrol ante los contratiempos de la convivencia familiar										
<b>Escolar</b> Autocontrol manifestado ante los problemas escolares										
<b>Social</b> Grado de adaptación manifestado en la convivencia social										

Figura 38. Plantilla individual para el volcado de datos relativos a las áreas de adaptación.

Test MRA

Como esta prueba recoge también los Modos de Reacción, la plantilla utilizada para el volcado de datos de cada uno de los sujetos, se muestra en la figura 39.

Modos de Rección	Perfil de Reacción, se muestra en la figura 39									
	10	20	30	40	50	60	70	80	90	
<b>Control- Adaptación General</b> Respuestas adaptativas socialmente positivas										
<b>Irritabilidad</b> Actitudes emotivas internas de enfado, genio y mal humor										
<b>Agresividad</b> Reacciones impulsivas externas de oposición y enfrentamiento directo										
<b>Inhibición</b> Actitud de abstenerse y no comprometerse con los problemas										
<b>Inseguridad</b> Dificultad para asumir decisiones ante los problemas de la vida										
<b>Preocupación</b> Sentimientos intrapunitivos de inquietud, angustia y depresión										

Figura 39. Plantilla individual para el volcado de datos de los modos de reaccionar. Test MRA:

La especificación de cada una de las áreas de adaptación y modos de reacción se hace en el apartado variables.

#### 4.5.2.1. Fiabilidad.

Para analizar la fiabilidad de esta prueba, se ha seguido el procedimiento de test-retests, para lo cual se utilizaron muestras de dos niveles de edad y de estudios:

- a) Muestra de alumnos adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 15 años.

b) Muestra de alumnos jóvenes de entre 16 y 19 años.

Considerando que la población a la que va dedicado el test puede estar involucrada en situaciones emocionales diversas a la vez que es posible que exista el llamado “proceso de aprendizaje” al realizar el retest, se ha intentado eliminar las variables negativas.

La fiabilidad de la prueba es satisfactoria en las muestras de adolescentes y jóvenes.

Los resultados se pueden observar en los siguientes cuadros:

Tabla 36

*Fiabilidad del test MRA para adolescentes. 12-15 años*

Adolescentes	Áreas adaptación					Modos de reacción				
	Personal	Familiar	Escolar	Social	Control	Irritabilidad	Agresividad	Inhibición	Inseguridad	Preocupación
12–15 años										
A. Personal	0,53									
A. Familiar		0,57								
A. Escolar			0,54							
A. Social				0,45						
Control					0,59					
Irritabilidad						0,44				
Agresividad							0,49			
Inhibición								0,40		
Inseguridad									0,49	
Preocupación										0,46

*Nota: Manual del test MRA: García, Izquierdo & Sánchez-Cabezudo, 1991, p.58*

A continuación se muestra la fiabilidad de la prueba para la población de jóvenes.



Tabla 37

*Fiabilidad del test MRA para adolescentes. 16-19 años*

Jóvenes	Áreas adaptación					Modos de reacción				
	Personal	Familiar	Escolar	Social	Control	Irritabilidad	Agresividad	Inhibición	Inseguridad	Preocupación
16 – 19 AÑOS										
A. Personal	0.59									
A. Familiar		0,58								
A. Escolar			0,68							
A. Social				0,68						
Control					0,77					
Irritabilidad						0,54				
Agresividad							0,64			
Inhibición								0,72		
Inseguridad									0,60	
Preocupación										0,71

*Nota: Manual del test MRA. García, Izquierdo & Sánchez-Cabezudo, 1991 p.59*

#### **4.5.2.2 Validez.**

Para analizar la validez se ha contado con dos muestras, una de adolescentes de 12 a 15 años (215) y otra de jóvenes de 16 a 19 años de edad (205). Ambas mixtas, es decir de alumnas y alumnos. Para realizar esta investigación se pasó de un estudio global a un análisis pormenorizado de cada ítem.

En cuanto a la validez intrínseca de la prueba se expresa en porcentajes que recogen las respuestas que expresan con claridad, las aceptaciones de cada tipo de opciones presentadas.

Tabla 38

*Validez intrínseca del test MRA*

	<b>Adolescentes</b>	<b>Jóvenes</b>
	N= 215	N= 205
	%	%
Control	49	48,9
Irritabilidad	9,6	9,5
Agresividad	8,7	9
Inhibición	12,4	17,9
Inseguridad	10,1	7,9
Preocupación	10,2	9,8

*Nota:* García, Izquierdo & Sánchez-Cabezudo, 1991, p. 72

#### **4.5.3. Procedimiento.**

En este apartado se recoge la sistematización de la recogida de información. En todas las áreas y quizá más en el ámbito de las Ciencias Sociales, los imprevistos que pueden surgir pueden ser suficientes para que la orientación de la investigación se vea afectada. En este caso no se han dado imprevistos relevantes, de hecho, los datos que se han recogido son los que estaban previstos. De los recogidos, 1558 son válidos.

Los datos se recogieron en varios centros de las comunidades autónomas de Madrid, Castilla La Mancha, Extremadura y Canarias. Los directores de los centros escolares y los departamentos de orientación de los mismos contaron con información sobre el hecho de que estos datos iban a ser utilizados para la elaboración de una tesis doctoral.

Se recogieron datos de 3º de ESO y de 1º de Bachillerato, y en cada uno de los cursos se aplicaron las dos pruebas seleccionadas para esta investigación, el test 16PF y el test Modos de Reacción y Adaptación (MRA). Como ya se indicó, se seleccionaron estas pruebas debido a que el 16PF es una prueba de consolidado prestigio, que permite analizar 16 rasgos de personalidad desde una perspectiva científica, no dejando lugar a la subjetividad del aplicador, ya que es la persona quien responde a las preguntas del cuestionario sin intervención de la persona que aplica la prueba, realizándose de esta manera, un análisis de la estructura funcional de la personalidad. En cuanto al test MRA, es una prueba construida específicamente para analizar la adaptación en las áreas personal, familiar, escolar y social en la población de los adolescentes, aspectos estos que son los que se pretenden medir en esta investigación. Como en el caso del test 16PF, en el test MRA, la subjetividad tampoco se encuentra presente ya que el sujeto tiene que contestar, igualmente, una serie de cuestiones de manera individual y donde no cabe la participación del aplicador ya que se sitúan, dichas preguntas, en las áreas de influencia en las que se desarrolla la persona.

Igualmente, y para describir de una manera más pormenorizada la muestra, mediante una plantilla, se preguntó a los adolescentes sus datos personales y las profesiones de sus padres y madres.

Para la recogida de los datos se contó con la ayuda de los orientadores de algunos centros, que, siendo conocedores de los tests empleados en la investigación, y siguiendo el protocolo establecido por la investigadora principal, autora de esta tesis, bien a través de videoconferencia, o a mediante entrevistas personales con ellos, aceptaron colaborar en la recogida de dichos datos. La aplicación de los instrumentos se hizo de la misma forma en todos los centros,

Finalizada la etapa de la administración de las pruebas, se procedió a la corrección de las mismas. Una vez trasladados los datos a una hoja de Excel, asegurando el anonimato de cada uno de los alumnos, se procedió a su tratamiento con el paquete estadístico SPSS versión 18.0

#### **4.5.4. Plan de análisis de datos.**

Tras la formulación de los objetivos y de las hipótesis, se han realizado los siguientes análisis, tanto para la prueba MRA (Modos de Reacción y Adaptación) como para el 16PF (Factores de Personalidad): análisis descriptivo, correlacional, análisis de varianzas.

La realización del análisis descriptivo se llevó a cabo con las variables relativas a las áreas de adaptación, a los modos de reaccionar, y con cada uno de los factores de personalidad, tanto de primer orden como de segundo orden, y también con las escalas complementarias.

En esta investigación se han utilizado pruebas tanto paramétricas como no paramétricas. La aplicación de pruebas paramétricas (como T de Student) exige el cumplimiento de ciertos supuestos, que fundamentalmente implican que la variable dependiente se distribuya normalmente o de forma similar, siguiendo el criterio de Homocedasticidad u homogeneidad de varianzas, es decir, que cuando se comparan grupos estos tengan la misma dispersión con respecto a la media de la variable dependiente, y que la variable dependiente esté medida a nivel de intervalo o de razón.

El no cumplimiento de estos requisitos obliga a la utilización de estadística no paramétrica, en este caso, el comportamiento de las variables dependientes ha sido en la

práctica totalidad de los casos no normal, y por tanto se debe aplicar estadística no paramétrica, debido principalmente al nivel de medida de las variables ordinales

Se ha utilizado también la prueba no paramétrica de chi cuadrado para conocer si las diferencias entre las variables son debidas o no al azar.

En el caso de las variables  $Q_I$   $Q_{II}$   $Q_{III}$   $Q_{IV}$  sí se ha dado un comportamiento normal, y por tanto se ha aplicado la prueba paramétrica T de Student.

En este caso, la T de Student puede utilizarse ya que se trata de dos muestras independientes en las que la variable dependiente solamente puede admitir dos valores, tal es el ejemplo del sexo.

La prueba U de Mann-Whitney ha sido la prueba seleccionada para analizar los casos de las variables no normales de este estudio. Pertenece a las pruebas no paramétricas de comparación de dos muestras independientes, es decir, se utiliza para comparar dos grupos de rangos (medianas) y determinar que la diferencia no se deba al azar (que la diferencia sea estadísticamente significativa).

Cuando se ha analizado la variable Comunidad Autónoma, se observa que presenta distribuciones no normales lo que llevó a tomar la decisión de utilizar la prueba H de Kruskal-Wallis, prueba no paramétrica de comparación de dos o más muestras independientes y determinar que las diferencias no se deben al azar.

También se ha utilizado la prueba ANOVA para contrastar la media de más de dos grupos independientes cuando la variable dependiente puede adoptar más de dos posibles valores, como por ejemplo la edad.

Para realizar el análisis correlacional, se ha procedido al cálculo del coeficiente de correlación de Pearson indicado para variables cuyo nivel de medida sea, al menos, de intervalo (como es este caso). La correlación hace referencia a la variación simultánea de al menos dos conjuntos de datos que reflejan aspectos diferentes sobre los que se ha realizado una medida. Un coeficiente de correlación refleja las propiedades de la relación entre dos variables a través de su magnitud (fuerza de la relación) y a través de su dirección (sentido positivo o negativo de la relación entre las variables). El valor del coeficiente de correlación se situará entre +1 y -1. Cuanto más se acerque a uno el valor de la correlación más fuerte será la relación entre dos variables (magnitud), el signo del coeficiente indicará si esa relación es positiva o negativa.

**CAPÍTULO 5.**  
**RESULTADOS**

## **5.1 Análisis descriptivo**

Primeramente se presenta un análisis descriptivo del comportamiento de los sujetos de la muestra en relación a las áreas de adaptación y a los modos de reaccionar y posteriormente se muestra el mismo análisis descriptivo en relación a los factores de personalidad. Como método, siempre se abordan en primer lugar los datos relativos a los alumnos de 3º de ESO y en un segundo momento los relacionados con los estudiantes de 1º de Bachillerato. Para finalizar cada una de las variables analizadas, se comparan ambos grupos de alumnos lo que permite observar las diferencias, si existiesen, entre ambos grupos de adolescentes.

Posteriormente se expone el análisis correlacional de cada una de las variables de las que se ha presentado el análisis descriptivo.

Para comprobar las hipótesis planteadas en esta tesis, el análisis descriptivo está expresado atendiendo a los estadísticos siguientes: media, mediana, moda y desviación típica.



Los resultados obtenidos se ofrecen en función de las variables analizadas en esta investigación.

### 5.1.1. Curso.

El análisis que a continuación se describe, presenta por separado cada uno de los cursos de la muestra. Primero se comienza por el curso 3º de ESO y posteriormente se realizan los mismos análisis para el grupo de 1º de Bachillerato, para finalmente concluir con una comparativa de ambos grupos.

#### 5.1.1.1. Curso y áreas de adaptación.

El análisis comienza atendiendo a las áreas de adaptación, personal, familiar, escolar y social.

En la tabla se muestran los datos relativos al análisis efectuado, teniendo en cuenta las áreas de adaptación analizadas en el test MRA, y con los alumnos de 3º de ESO de las diferentes comunidades autónomas analizadas en esta muestra.

Tabla 39

*Estadísticos descriptivos correspondientes al curso 3º de ESO y a las áreas de adaptación*

Curso			A. Personal	A. Personal P	A. Familiar	A. Familiar P	A. Escolar	A. Escolar P	A. Social	A. Social P
3º ESO	N	Válidos	855	855	855	855	855	855	855	855
	Media		4,1988	51,8725	5,2515	54,1579	4,1509	52,9158	6,1064	55,8035
	Mediana		4,0000	54,0000	5,0000	54,0000	4,0000	53,0000	6	58,0000
	Moda		4,00	47,00	4,00	37,00	4,00	53,00	6	58,00
	Desv. típ.		2,20288	29,64345	2,49377	29,95253	2,24327	29,37618	2,16241	27,46130

*Nota:* Además de los estadísticos descriptivos, se añaden los percentiles de cada una de las áreas de adaptación.

Atendiendo a la variable curso, al analizar a los estudiantes de 3° de ESO y en la prueba MRA, se puede observar que las puntuaciones se distribuyen de manera semejante en cada una de las áreas de adaptación (personal, familiar, escolar y social) obteniendo por tanto medias que oscilan entre 51,8725, correspondiente a la adaptación personal y 55,8035, de la adaptación social. Las puntuaciones correspondientes a las demás áreas, tampoco son especialmente diferentes, moviéndose en unos rangos de puntuaciones cercanas. Esto indica que las puntuaciones de los sujetos de la muestra en ese curso, en cada una de las áreas de adaptación, son similares.

En el caso de la desviación típica, en general se observa que las puntuaciones están dispersas ya que sus valores son muy altos. La mayor desviación típica, y por lo tanto la mayor dispersión se da en la adaptación familiar (29,95253) y la menor en la adaptación social (27,46130).

La tabla 40, muestra los datos relativos a los estudiantes de 1° de Bachillerato.

Tabla 40

*Estadísticos descriptivos correspondientes al curso 1° de Bachillerato y a las áreas de adaptación*

Curso		A. Personal	A. Personal P	A. Familiar	A. Familiar P	A. Escolar	A. Escolar P	A. Social	A. Social P
1°	Válidos	703	703	703	703	703	703	703	703
Bachillerato	Media	4,4068	54,3912	5,7624	59,8962	4,3186	55,2518	6,5064	60,5789
	Mediana	4,0000	54,0000	6,0000	68,0000	4,0000	53,0000	7,0000	70,0000
	Moda	4,00	54,00	4,00	37,00	4,00	53,00	7,00	72,00
	Desv. típ.	2,27574	30,25216	2,56853	30,19871	2,20225	29,04865	2,27826	28,11817

En el caso de los estudiantes de 1° de Bachillerato, la desviación típica más alta corresponde a la adaptación personal (30,25216) y la más baja a la adaptación social (28,11817). Con valores semejantes se encuentra la desviación típica relativa a la adaptación familiar (30,19871) mostrando una media de 59,8962. Los valores alcanzados en la adaptación escolar son más próximos a los obtenidos en la adaptación personal

En la tabla 41 se pueden ver los datos relativos a los dos cursos, lo que nos permitirá establecer comparaciones entre ambos.

Tabla 41

*Estadísticos descriptivos correspondientes a las áreas de adaptación y a los cursos 3° de ESO y 1° de Bachillerato*

Curso		A. Personal	A. Personal P	A. Familiar	A. Familiar P	A. Escolar	A. Escolar P	A. Social	A. Social P
3° ESO	N Válidos	855	855	855	855	855	855	855	855
	Media	4,1988	51,8725	5,2515	54,1579	4,1509	52,9158	6,1064	55,8035
	Mediana	4,0000	54,0000	5,0000	54,0000	4,0000	53,0000	6	58,0000
	Moda	4,00	47,00	4,00	37,00	4,00	53,00	6	58,00
	Desv. típ.	2,20288	29,64345	2,49377	29,95253	2,24327	29,37618	2,16241	27,46130
1° Bachillerato	N Válidos	703	703	703	703	703	703	703	703
	Media	4,4068	54,3912	5,7624	59,8962	4,3186	55,2518	6,5064	60,5789
	Mediana	4,0000	54,0000	6,0000	68,0000	4,0000	53,0000	7,0000	70,0000
	Moda	4,00	54,00	4,00	37,00	4,00	53,00	7,00	72,00
	Desv. típ.	2,27574	30,25216	2,56853	30,19871	2,20225	29,04865	2,27826	28,11817

Los estadísticos descriptivos de la prueba MRA, al comparar los cursos 3° de ESO y 1° de Bachillerato, muestran que las desviaciones típicas de la adaptación personal varían. En

3º de ESO es de 29,6434 mientras que en 1º de Bachillerato es de 30,2521. Esto indica que existe mayor dispersión de puntuaciones en los alumnos del curso de 1º de Bachillerato.

Algo semejante ocurre con la adaptación familiar donde los estudiantes de 3º de ESO obtienen una desviación típica de 29,9525 frente a la de los de 1º de Bachillerato de 30,1987. Por lo tanto nuevamente las puntuaciones están más dispersas en los alumnos de este último curso.

En la adaptación escolar vuelve a darse la misma circunstancia, ya que la desviación típica alcanza un valor de 29,3761 en el caso de los alumnos de 3º de ESO frente a 29,0486 para los estudiantes de 1º de Bachillerato.

Para la adaptación social la situación se repite. Mientras que los alumnos de 3º de ESO muestran una puntuación de 27,4613 los alumnos de 1º de Bachillerato alcanzan una desviación típica de 28,1181.

Sobresalen las diferencias de las desviaciones típicas entre los dos cursos y la adaptación social. En esta última, las dispersiones de los datos en los estudiantes de 1º de Bachillerato son mayores.

Llama la atención que las puntuaciones medias de los estudiantes de 1º de Bachillerato son, en este caso, siempre más altas que las correspondientes a los alumnos de 3º de ESO en alguna de las variables, alcanzando valores significativamente diferentes. Tal es el caso de las relativas a la adaptación familiar y a la adaptación social. En el primero de los casos y para el grupo de 3º de ESO la media obtiene una puntuación de 54,1579 mientras que para el grupo de 1º de Bachillerato, la puntuación asciende a 59,8962. Lo mismo ocurre en el

caso de la adaptación social en la que los alumnos del grupo de 3º de ESO tienen una puntuación media de 55,8035, frente a 60,5789 que presentan los alumnos del grupo de 1º de Bachillerato.

En la tabla 42 se exponen los rangos promedio y la suma de rangos de los datos correspondientes a las áreas de adaptación. Por su parte, en la tabla 42 se muestran los resultados obtenidos tras haber aplicado al análisis de los datos los estadísticos no paramétricos seleccionados para este caso.

Tabla 42

*Rango promedio y suma de rangos comparando los cursos de 3º de ESO y 1º de Bachillerato en las áreas de adaptación*

	Curso	N	Rango promedio	Suma de rangos
Adaptación Personal	3º ESO	855	762.67	652084.50
	1º Bachillerato	703	799.97	562376.50
	Total	1558		
Adaptación Familiar	3º ESO	855	739.50	632269.50
	1º Bachillerato	703	828.15	582191.50
	Total	1558		
Adaptación	3º ESO	855	763.61	652888.00

	Curso	N	Rango promedio	Suma de rangos
Escolar	1°	703	798.82	561573.00
	Bachillerato			
	Total	1558		
Adaptación	3° ESO	855	742.04	634441.50
Social	1°	703	825.06	580019.50
	Bachillerato			
	Total	1558		

Como se puede ver en esta tabla, los rangos promedio son mayores siempre en el caso de los alumnos de 1° de Bachillerato, aunque existe un número mayor de alumnos en la población de 3° de ESO en la investigación. Los rangos promedio más elevados corresponden a la adaptación familiar (828.15) seguida de la adaptación social (825.06)

Tabla 43

*U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon para a las áreas de adaptación*

	A. Personal	A. Familiar	A. Escolar	A. Social
U de Mann-Whitney	286144,50	266329,50	286948,00	268501,50
W de Wilcoxon	652084,50	632269,50	652888,00	634441,50
Z	-1,64	-3,90	-1,55	-3,66
Sig. asintót. (bilateral)	101	<b>,000</b>	,121	<b>,000</b>

En la tabla 43 se muestran los resultados obtenidos y se aprecia que existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Adaptación Familiar* en función del curso en el que están matriculados los estudiantes a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p < .01$ . Siendo superior la puntuación en el caso de los estudiantes de 1º de Bachillerato.

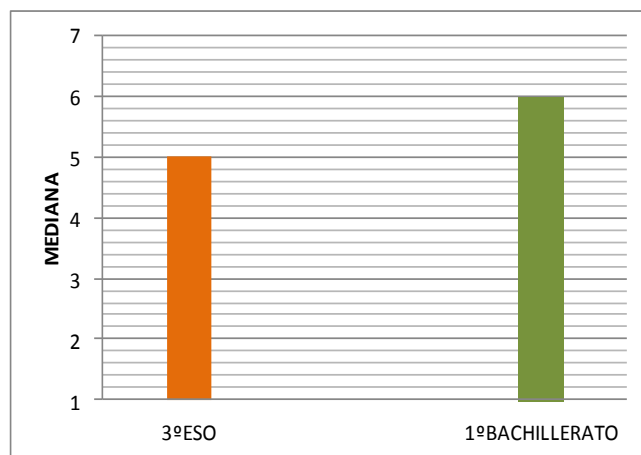


Figura 40. Nivel de Adaptación Familiar en función del curso

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Adaptación Social* en función del curso en el que están matriculados los estudiantes a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p < .01$ . Siendo superior la puntuación en dicha variable de los estudiantes de 1º de Bachillerato.

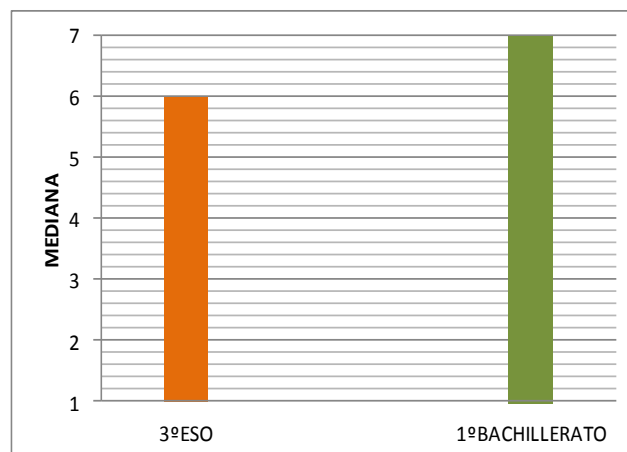


Figura 41. Nivel de Adaptación Social en función del curso

### 5.1.1.2. Curso y modos de reaccionar.

Tal y como se ha hecho hasta ahora con las áreas de adaptación, se procede a realizar el análisis descriptivo correspondiente a los modos de reaccionar.

Los estadísticos descriptivos pueden observarse en la tabla 6.

Tabla 44

*Estadísticos descriptivos de los modos de reaccionar en el curso 3° de ESO*

Curso		Control	Control P	Irritabilidad	Irritabilidad P	Agresividad	Agresividad P
3° ESO	Válidos	855	855	855	855	855	855
	Media	19,7076	54,8819	5,4035	44,0374	5,2889	43,9205
	Mediana	19,0000	54,0000	5,0000	38,0000	5,0000	41,0000
	Moda	18,00	48,00	5,00	38,00	3,00	21,00
	Desv. típ.	6,96301	29,07535	2,98979	29,87916	3,27213	27,35384

Curso		Inhibición	Inhibición P	Inseguridad	Inseguridad P	Preocupación	Preocupación P
3° ESO	Válidos	855	855	855	855	855	855
	Media	7,3041	51,0082	4,6947	43,0772	5,4526	46,1684
	Mediana	7,0000	55,0000	4,0000	38,0000	5,0000	41,0000
	Moda	7,00	33,00	3,00	52,00	4,00	28,00
	Desv. típ.	3,22333	27,26793	2,94670	27,42127	2,68045	26,72029

En los modos de reaccionar que se analizan y para los estudiantes de 3° de ESO, la mayor desviación típica corresponde a la Irritabilidad (29,8791). A continuación, la siguiente puntuación elevada es la relativa a Control (29,0753). Al haber mucha dispersión de puntuaciones, hay algunos adolescentes de este nivel educativo que reaccionan con serenidad,



aplomo, buscando los fallos, dialogando, etc. y otros reaccionan de manera contraria. El modo de reaccionar de Inseguridad ofrece una puntuación de 27,4212 que también es elevada. Las puntuaciones de los modos de reacción de Preocupación y Agresividad son semejantes, 26,7202 y 27,3538 respectivamente. La desviación típica más baja, es la del modo de reacción de Inhibición (27,2679).

Los datos obtenidos por parte de los alumnos del curso 1º de Bachillerato, se muestran en la tabla 45.

Tabla 45

*Estadísticos descriptivos de los modos de reaccionar en el curso 1º de Bachillerato*

Curso		Control	Control	Irritabilidad	Irritabilidad	Agresividad	Agresividad
		P	P	P	P	P	P
1º	Válidos	703	703	703	703	703	703
Ba	Media	20,9943	60,0171	5,1764	42,1863	4,5064	36,9061
chi	Mediana	21,0000	65,0000	5,0000	38,0000	4,0000	30,0000
ller	Moda	20,00	99,00	4,00	26,00	3,00	21,00
ato	Desv. típ.	7,12785	29,36138	3,13153	29,94350	3,14324	26,72493

Inhibición	Inhibición	Inseguridad	Inseguridad	MRA	MRA
	P	P	P	Preocupación	Preocupación
				P	P
703	703	703	703	703	703
7,2560	50,0910	4,4751	40,9246	5,4452	45,8108
7,0000	44,0000	4,0000	38,0000	5,0000	41,0000
6,00	44,00	2,00a	52,00	3,00	18,00
3,46984	28,24678	2,91262	27,31157	2,79694	27,67341

Para el grupo de 1º de Bachillerato, las puntuaciones típicas más elevadas corresponden, como para el grupo de 3º de ESO, a los modos de reacción de Irritabilidad (29,9435) y Control (29,3613).

Tabla 46

*Estadísticos descriptivos de los modos de reaccionar y los cursos de 3° de ESO y 1° de Bachillerato*

Curso		Control	Control	Irritabilidad	Irritabilidad	Agresividad	Agresividad	Inhibición	Inhibición	Inseguridad	Inseguridad	Preocupación	Preocupación
		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
3° ES	Válidos	855	855	855	855	855	855	855	855	855	855	855	855
O	Media	19,7076	54,8819	5,4035	44,0374	5,2889	43,9205	7,3041	51,0082	4,6947	43,0772	5,4526	46,1684
	Mediana	19,0000	54,0000	5,0000	38,0000	5,0000	41,0000	7,0000	55,0000	4,0000	38,0000	5,0000	41,0000
	Moda	18,00	48,00	5,00	38,00	3,00	21,00	7,00	33,00	3,00	52,00	4,00	28,00
	Desv. típ.	6,96301	29,07535	2,98979	29,87916	3,27213	27,35384	3,22333	27,26793	2,94670	27,42127	2,68045	26,72029
		703		703		703		703		703		703	
1° Bac	Válidos	703		703									
hillerato	Media	20,9943	60,0171	5,1764	42,1863	4,5064	36,9061	7,2560	50,0910	4,4751	40,9246	5,4452	45,8108
	Mediana	21,0000	65,0000	5,0000	38,0000	4,0000	30,0000	7,0000	44,0000	4,0000	38,0000	5,0000	41,0000
	Moda	20,00	99,00	4,00	26,00	3,00	21,00	6,00	44,00	2,00a	52,00	3,00	18,00
	Desv. típ.	7,12785	29,36138	3,13153	29,94350	3,14324	26,72493	3,46984	28,24678	2,91262	27,31157	2,79694	27,67341

Al comparar las desviaciones típicas obtenidas por los alumnos de 3º de ESO y por los de 1º de Bachillerato, se observa que existe muy poca variabilidad en estas puntuaciones, ya que todas ellas están próximas en valores, aunque si bien es verdad, se aprecian alguno de ellos algo más altos en los estudiantes de la etapa de Bachillerato, concretamente en los modos de reacción de Control (29,36138), Irritabilidad (29,94350), inhibición (28,24678) y preocupación (27,67341).

En la tabla 47 se muestran los rangos promedio y la suma de rangos correspondientes a los modos de reaccionar de los estudiantes de la investigación.

Tabla 47

*Rango promedio y suma de rangos de los cursos de 3º de ESO y 1º de Bachillerato en los modos de reaccionar*

	Curso	N	Rango promedio	Suma de rangos
Control	3º ESO	855	742.99	635254.00
	1º Bachillerato	703	823.91	579207.00
	Total	1558		
Irritabilidad	3º ESO	855	794.92	679659.00
	1º Bachillerato	703	760.74	534802.00
	Total	1558		
Agresividad	3º ESO	855	835.90	714696.50
	1º Bachillerato	703	710.90	499764.50
	Total	1558		
Inhibición	3º ESO	855	788.20	673911.00
	1º Bachillerato	703	768.92	540550.00
	Total	1558		
Inseguridad	3º ESO	855	796.01	680586.00
	1º Bachillerato	703	759.42	533875.00
	Total	1558		
Preocupación	3º ESO	855	783.75	670107.00
	1º Bachillerato	703	774.33	544354.00
	Total	1558		

En la tabla 47, se aprecia que en todos los modos de reaccionar los alumnos de 3° de ESO muestran rangos promedio superiores a los obtenidos por los estudiantes de 1° de Bachillerato, a excepción del rango correspondiente a Control, donde los alumnos de 1° de Bachillerato muestran valores superiores.

En la tabla 48 se muestran los estadísticos de contraste relativos a los modos de reaccionar de los estudiantes de los cursos de 3° de ESO y 1° de Bachillerato. En esta tabla se aprecian las diferencias significativas existentes entre estos dos grupos de alumnos.

Tabla 48

*U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon para los modos de reaccionar en 3° de ESO y 1° de Bachillerato*

	Control	Irritabilidad	Agresividad	Inhibición	Inseguridad	Preocupación
U de Mann-Whitney	269314,00	287346,00	252308,50	293094,00	286419,00	296898,00
W de Wilcoxon	635254,00	534802,00	499764,50	540550,00	533875,00	544354,00
Z	-3,54	-1,50	-5,49	-0,85	-1,61	-0,41
Sig. asintót. (bilateral)	<b>,000</b>	,134	<b>,000</b>	,398	,108	,679

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Control* en función del curso en el que están matriculados los estudiantes a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p < .01$ . Siendo superior la puntuación en dicha variable de los estudiantes de 1° de Bachillerato.

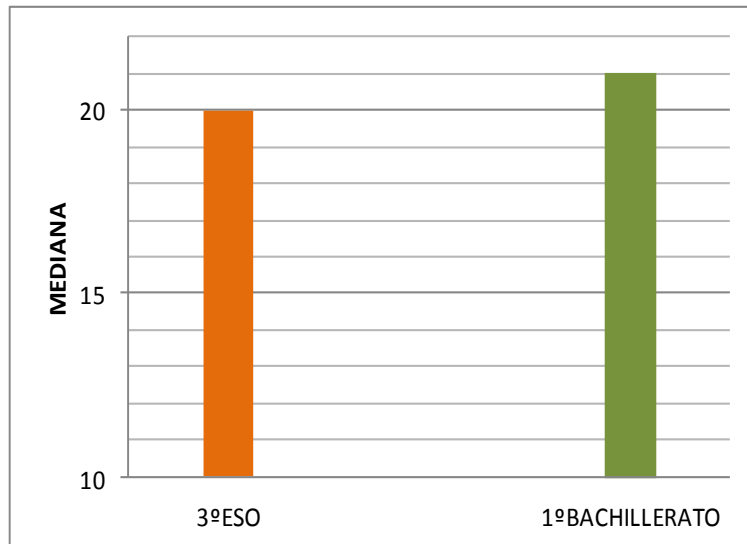


Figura 42. Nivel del modo de reaccionar Control en función del curso

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Agresividad* en función del curso en el que están matriculados los estudiantes a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p < .01$ . Siendo superior la puntuación en dicha variable de los estudiantes de 3º de ESO.

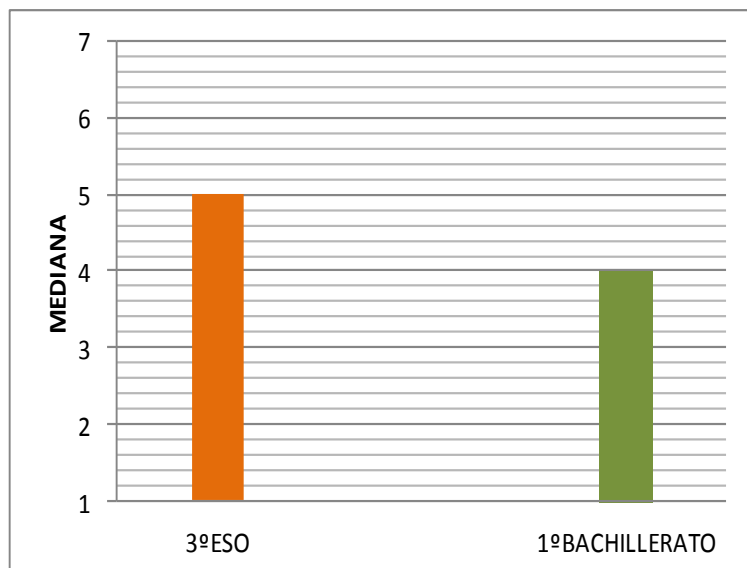


Figura 43. Nivel del modo de reaccionar Agresividad en función del curso

### 5.1.1.3. Curso y factores de personalidad de primer orden.

A continuación, se muestran en la tabla 48, parte de los factores de personalidad de primer orden descritos en el test 16PF. En las tablas 49 y 50 se concluye el análisis de estos factores en relación al curso 3º de ESO.

Tabla 49

*Estadísticos descriptivos de los factores de personalidad de primer orden y el curso 3º de ESO (1)*

Curso	Sizotimia	Sizotimia P	Inteligencia baja	Inteligencia baja P	Poca fuerza del ego	Poca fuerza del ego P	
3º	Válidos	855	855	855	855	855	
ESO	Media	11,5965	56,0585	7,1298	54,0304	15,7018	61,6877
	Mediana	11,0000	59,0000	7,0000	54,0000	16,0000	65,0000
	Moda	11,00	64,00	7,00	54,00	16,00	44,00
	Desv. Típ.	6,14575	27,24645	2,00835	30,55285	3,67964	26,76967

Sumisión	Sumisión P	Desurgencia	Desurgencia P	Poca fuerza del superego	Poca fuerza del superego P	Trectia	Trectia P
855	855	855	855	855	855	855	855
12,5789	53,9076	17,1345	60,7041	11,9076	55,1310	15,3626	61,2199
13,0000	56,0000	17,0000	65,0000	12,0000	63,0000	15,0000	64,0000
13,00	45,00	16,00	92,00	12,00	63,00	15,00	74,00
3,41447	26,64248	3,79256	26,98929	3,24230	28,92628	4,28980	25,77212

Las desviaciones típicas siguen siendo bastante elevadas, lo cual vuelve a indicar la dispersión de los datos. Al analizar cada uno de los factores se observa que:

La desviación típica más alta corresponde a la Inteligencia baja- Inteligencia alta (30,5528) En este caso hay tendencia hacia la inteligencia alta pero con puntuaciones bastante centradas en la media (54,0304) que unido a esta desviación típica tan alta, revelan la gran dispersión de respuestas.

A continuación y como se indicaba más arriba, la tabla 50 presenta el resto de los factores de primer orden, correspondientes al 16PF.

Tabla 50

*Estadísticos descriptivos de los factores de personalidad de primer orden y el curso 3º de ESO (2)*

Curso		Haria	Haria P	Alaxia	Alaxia P	Praxernia P	Praxernia
3º	Válidos	855	855	855	855	855	855
ESO	Media	10,6725	42,3696	10,5497	40,7520	43,1871	10,0409
	Mediana	11,0000	39,0000	10,0000	40,0000	38,0000	10,0000
	Moda	11,00	32,00	10,00	40,00	32,00	10,00
	Desv. típ.	3,79021	27,09142	2,78286	27,39484	27,13161	2,88977

Sencillez	Sencillez P	Adecuación imperturbable	Adecuación imperturbable P	Conservadurismo	Conservadurismo P
855	855	855	855	855	855
10,4608	48,2614	12,4456	45,3661	9,6725	50,3661
10,0000	47,0000	12,0000	46,0000	10,0000	49,0000
10,00	47,00	13,00	56,00	9,00	36,00
2,63031	28,52809	3,62292	27,53840	2,88546	28,59624

Tabla 51

*Estadísticos descriptivos de los factores de personalidad de primer orden y el curso 3º de ESO (3)*

Curso		Adhesión al grupo	Adhesión al grupo P	Baja integración	Baja integración P	Poca tensión érgica	Poca tensión érgica P
3º	Válidos	855	855	855	855	855	855
ESO	Media	9,6889	46,9708	11,5567	56,0316	12,2561	42,3450
	Mediana	10,0000	49,0000	12,0000	3,0000	12,0000	40,0000
	Moda	9,00	49,00	12,00	63,00	10,00	26,00
	Desv. típ.	2,75869	26,44083	2,84514	27,08215	4,08987	26,86520

Siguiendo con la variable curso, en este momento se analizan los resultados obtenidos por los estudiantes de 1º de Bachillerato. Como en el caso de los alumnos de 3º de ESO, en esta primera tabla se presentan los datos relativos a parte de los 16 factores de la prueba 16PF y en las siguientes tablas, (52 y 53) las relativas al resto de los factores de primer orden y los correspondientes a los factores de segundo orden.

Tabla 52

*Estadísticos descriptivos de los factores de personalidad de primer orden y el curso 1º de Bachillerato (1)*

Curso	Sizotimia	Sizotimia P	Inteligencia baja	Inteligencia baja P	Poca fuerza del ego	Poca fuerza del ego P
1º Bach.	Válidos	703	703	703	703	703
Media	11,2162	56,4908	7,6316	44,9403	15,5704	61,0484
Mediana	11,0000	59,0000	8,0000	49,0000	16,0000	65,0000
Moda	12,00	51,00	8,00	85,00	18,00	44,00
Desv. típ.	3,20193	28,94025	1,99771	29,48507	3,81298	27,12145

Sumisión	Sumisión P	Desurgencia	Desurgencia P	Poca fuerza del superego	Poca fuerza del superego P	Trectia	Trectia P
703	703	703	703	703	703	703	703
12,8378	55,9203	17,0825	61,4737	12,1380	50,4467	14,8890	58,5192
13,0000	56,0000	17,0000	65,0000	12,0000	52,0000	15,0000	64,0000
12,00	45,00	17,00	65,00	12,00	52,00	16,00	67,00
3,65022	27,69609	3,95617	26,69372	3,39423	29,23195	5,00646	28,66288

En general las desviaciones típicas son muy elevadas, sobresaliendo las relativas a Inteligencia alta-Inteligencia baja y Poca-Mucha fuerza del superego.



Tabla 53

*Estadísticos descriptivos de los factores de personalidad de primer orden y el curso 1º de Bachillerato (2)*

	Harria	Harria P	Alaxia	Alaxia P	Praxernia	Praxernia P
Válidos	703	703	703	703	703	703
1º Bach.						
Media	10,5377	40,7752	10,8080	45,8464	9,8677	38,8208
Mediana	11,0000	39,0000	11,0000	44,0000	10,0000	33,0000
Moda	11,00	23,00	12,00	32,00	10,00	19,00
Desv. típ.	3,86686	27,76485	2,76452	26,95003	3,08583	28,40176

Sencillez	Sencillez P	Adecuación imperturbable	Adecuación imperturbable P	Conservadurismo	Conservadurismo P
703	703	703	703	703	703
10,5021	47,5932	12,2091	43,7297	9,9459	53,1935
10,0000	47,0000	12,0000	41,0000	10,0000	50,0000
10,00	47,00	12,00	36,00	10,00	36,00
2,73673	28,13469	3,80550	28,67885	2,91668	28,71100

En este caso las desviaciones típicas más elevadas corresponden a los factores de Adecuación Imperturbable-Tendencia a la Culpabilidad y Conservadurismo-Radicalismo.

En la tabla 54, se puede observar las últimas puntuaciones obtenidas en relación a los rasgos del 16PF.

Tabla 54

*Estadísticos descriptivos de los factores de personalidad de primer orden y el curso 1º de Bachillerato (3)*

Curso		Adhesión al grupo	Adhesión al grupo P	Baja integración	Baja integración P	Poca tensión érgica	Poca tensión érgica P
3º Bach.	N Válidos	703	703	703	703	703	703
	Media	10,1821	51,6543	11,6145	55,9673	12,4637	43,5690
	Mediana	10,0000	51,0000	12,0000	63,0000	13,0000	40,0000
	Moda	10,00	62,00	12,00	63,00	14,00	9,00
	Desv. típ.	2,99779	27,94916	2,99775	27,33626	4,50274	28,76470

En este caso sobresale la desviación típica referida a Poca tensión érgica-Mucha tensión Érgica, por ser la más elevada (28,76470).

En las tablas 55, 56 y 57, se muestran los datos comparativos de los alumnos de los cursos de 3º de ESO y de 1º de Bachillerato.

Es importante recordar que, las desviaciones típicas son muy altas en ambos grupos de alumnos, lo que hace tener presente la dispersión de puntuaciones, aunque hay que señalar que las diferencias entre el resto de los estadísticos no es muy notable.

Tabla 55

*Estadísticos descriptivos de los factores de personalidad de primer orden y el curso 3º de ESO y 1º de Bachillerato (1)*

Curso		Sizotimia	Sizotimia P	Inteligencia baja	Inteligencia baja P	Poca fuerza del ego	Poca fuerza del ego P	Sumisión	Sumisión P	Desurgencia	Desurgencia P	Poca fuerza del superego	Poca fuerza del superego P	Trectia	Trectia P
	Válidos	855	855	855	855	855	855	855	855	855	855	855	855	855	855
3º ESO	Media	11,5965	56,0585	7,1298	54,0304	15,7018	61,6877	12,5789	53,9076	17,1345	60,7041	11,9076	55,1310	15,3626	61,2199
	Mediana	11,0000	59,0000	7,0000	54,0000	16,0000	65,0000	13,0000	56,0000	17,0000	65,0000	12,0000	63,0000	15,0000	64,0000
	Moda	11,00	64,00	7,00	54,00	16,00	44,00	13,00	45,00	16,00a	92,00	12,00	63,00	15,00	74,00
	Desv. típ.	6,14575	27,24645	2,00835	30,55285	3,67964	26,76967	3,41447	26,64248	3,79256	26,98929	3,24230	28,92628	4,28980	25,77212
	Válidos	703	703	703	703	703	703	703	703	703	703	703	703	703	703
1º Bach.	Media	11,2162	56,4908	7,6316	44,9403	15,5704	61,0484	12,8378	55,9203	17,0825	61,4737	12,1380	50,4467	14,8890	58,5192
	Mediana	11,0000	59,0000	8,0000	49,0000	16,0000	65,0000	13,0000	56,0000	17,0000	65,0000	12,0000	52,0000	15,0000	64,0000
	Moda	12,00	51,00	8,00	85,00	18,00	44,00	12,00	45,00	17,00	65,00	12,00	52,00	16,00	67,00
	Desv. típ.	3,20193	28,94025	1,99771	29,48507	3,81298	27,12145	3,65022	27,69609	3,95617	26,69372	3,39423	29,23195	5,00646	

Tabla 56

*Estadísticos descriptivos de los factores de personalidad de primer orden y el curso 3º de ESO y 1º de Bachillerato (2)*

Curso		Haria	Haria P	Alaxia	Alaxia P	Praxernia	Praxernia P	Sencillez	Sencillez P	Adecuación imperturbable	Adecuación imperturbable P	Conservadurismo	Conservadora P
3º ESO	Válidos	855	855	855	855	855	855	855	855	855	855	855	855
	Media	10,6725	42,3696	10,5497	43,1871	10,0409	40,7520	10,4608	48,2614	12,4456	45,3661	9,6725	50,3661
	Mediana	11,0000	39,0000	10,0000	38,0000	10,0000	40,0000	10,0000	47,0000	12,0000	46,0000	10,0000	49,0000
	Moda	11,00	32,00	10,00	32,00	10,00	40,00	10,00	47,00	13,00	56,00	9,00	36,00
	Desv. típ.	3,79021	27,09142	2,78286	27,13161	2,88977	27,39484	2,63031	28,52809	3,62292	27,53840	2,88546	28,59624
	Válidos	703	703	703	703	703	703	703	703	703	703	703	703
1º Bach.	Media	10,5377	40,7752	10,8080	45,8464	9,8677	38,8208	10,5021	47,5932	12,2091	43,7297	9,9459	53,1935
	Mediana	11,0000	39,0000	11,0000	44,0000	10,0000	33,0000	10,0000	47,0000	12,0000	41,0000	10,0000	50,0000
	Moda	11,00	23,00	12,00	32,00	10,00	19,00	10,00	47,00	12,00	36,00	10,00	36,00
	Desv. típ.	3,86686	27,76485	2,76452	26,95003	3,08583	28,40176	2,73673	28,13469	3,80550	28,67885	2,91668	28,71100

En este caso las desviaciones típicas más elevadas en los adolescentes de 3º de ESO, corresponden a los factores de Sencillez-Astucia y Conservadurismo radicalismo, mientras que entre los adolescentes del grupo de 1º de Bachillerato, las desviaciones típicas más elevadas se sitúan en los factores de Adecuación imperturbable-Tendencia a la Culpabilidad y Conservadurismo-Radicalismo, coincidiendo en este último con el grupo de 3º de la ESO.

En la tabla 57 se muestran los valores correspondientes a los factores de primer orden restantes.

Tabla 57

*Estadísticos descriptivos de los factores de personalidad de primer orden y el curso 3º de ESO y 1º de Bachillerato (3)*

Curso		Adhesión al grupo	Adhesión al grupo P	Baja integración	Baja integración P	Poca tensión érgica	Poca tensión érgica P
3º ESO	N						
	Válidos	855	855	855	855	855	855
	Media	9,6889	46,9708	11,5567	56,0316	12,2561	42,3450
	Mediana	10,0000	49,0000	12,0000	63,0000	12,0000	40,0000
	Moda	9,00	49,00	12,00	63,00	10,00	26,00
	Desv. típ.	2,75869	26,44083	2,84514	27,08215	4,08987	26,86520
1º Bach.	N						
	Válidos	703	703	703	703	703	703
	Media	10,1821	51,6543	11,6145	55,9673	12,4637	43,5690
	Mediana	10,0000	51,0000	12,0000	63,0000	13,0000	40,0000
	Moda	10,00	62,00	12,00	63,00	14,00	9,00
	Desv. típ.	2,99779	27,94916	2,99775	27,33626	4,50274	28,76470

Si se comparan las desviaciones típicas de todos los factores de primer orden de ambos grupos de estudiantes, se advierte que en el curso de 3º de ESO, la mayor puntuación corresponde al factor Inteligencia baja–Inteligencia alta (30,5528), igual que en el curso de 1º de Bachillerato (29,4850). La menor desviación típica en el caso de los alumnos de 3º de ESO corresponde al factor Trectia–Parmia (25,7721) y en el curso de 1º de Bachillerato al factor Desurgencia – Surgencia (26,6937).

En la tabla 58 se muestran los rangos promedio y la suma de rangos de estos factores de primer orden de ambos cursos, 3º de ESO y 1º de Bachillerato.

Tabla 58

*Rango promedio y suma de rangos comparando los cursos de 3º de ESO y 1º de Bachillerato en los factores de personalidad de primer orden*

Curso	N	Rango promedio	Suma de rangos
Sizotimia - 3º ESO	855	774.24	661978.00
Afectotimia 1º	703	785.89	552483.00
Bachillerato			
Total	1558		
Inteligencia baja– 3º ESO	855	726.13	620838.50
Inteligencia alta 1º	703	844.41	593622.50
Bachillerato			
Total	1558		
Poca fuerza del ego–Mucha fuerza del ego 3º ESO	855	783.94	670269.50
1º	703	774.10	544191.50
Bachillerato			
Total	1558		
Sumisión- Dominancia 3º ESO	855	764.84	653934.00
1º	703	797.34	560527.00
Bachillerato			
Total	1558		

Curso		N	Rango promedio	Suma de rangos
Desurgencia- Surgencia	3º ESO	855	774.11	661868.00
	1º	703	786.05	552593.00
	Bachillerato			
	Total	1558		
Poca fuerza del superego– Mucha fuerza del superego	3º ESO	855	764.26	653445.50
	1º	703	798.03	561015.50
	Bachillerato			
	Total	1558		
Trectia- Parmia	3º ESO	855	794.50	679296.00
	1º	703	761.26	535165.00
	Bachillerato			
	Total	1558		
Harria- Premsia	3º ESO	855	785.50	671602.00
	1º	703	772.20	542859.00
	Bachillerato			
	Total	1558		
Alaxia- Protensión	3º ESO	855	759.61	649464.50
	1º	703	803.69	564996.50
	Bachillerato			
	Total	1558		
Praxernia- autia	3º ESO	855	795.46	680115.00
	1º	703	760.09	534346.00
	Bachillerato			
	Total	1558		
Sencillez- Astucia	3º ESO	855	776.57	663967.00
	1º	703	783.06	550494.00
	Bachillerato			
	Total	1558		
Adecuación imperturbable– Tendencia a la culpabilidad	3º ESO	855	792.14	677281.00
	1º	703	764.13	537180.00
	Bachillerato			
	Total	1558		

Curso		N	Rango promedio	Suma de rangos
Conservadurismo - Radicalismo	3º ESO	855	760.83	650507.00
	1º	703	802.21	563954.00
	Bachillerato Total	1558		
Adhesión al grupo - Autosuficiencia	3º ESO	855	745.33	637254.00
	1º	703	821.06	577207.00
	Bachillerato Total	1558		
Baja integración – Mucho control de su autoimagen	3º ESO	855	779.91	666826.50
	1º	703	779.00	547634.50
	Bachillerato Total	1558		
Poca tensión érgica – Mucha tensión érgica	3º ESO	855	772.08	660131.50
	1º	703	788.52	554329.50
	Bachillerato Total	1558		

Los datos mostrados en esta tabla, indican que, de los 16 rasgos de personalidad analizados en el test 16PF, hay 10 rangos promedio, correspondientes a 10 ítems, que están más elevados en el grupo de 1º de Bachillerato que en el de 3º de ESO. Los ítems cuyos rangos están más elevados son los siguientes: Sizotimia–Afectotimia, Inteligencia alta–Inteligencia baja, Sumisión–Dominancia, Desurgencia–Surgencia, Poca fuerza del supergo–Mucha fuerza del supergo, Harria–Premsia, Alaxia–Protensión, Sencillez–Astucia, Conservadurismo–Radicalismo y Poca tensión érgica–Mucha tensión érgica.



Obtienen prácticamente los mismos valores en el factor Baja integración–Mucho control de su autoimagen ya que el grupo de 3º de ESO obtiene un rango promedio de 779.91 frente a 779.00 que muestran los estudiantes de 1º de Bachillerato.

### 3.1.1.4. Comparación de las muestras (U de Mann-Whitney, W de Wilconson).

En el caso de los alumnos de 3º de ESO obtienen rangos más elevados en los factores correspondientes a Poca fuerza del ego–Mucha fuerza del ego, Trectia–Parmia, Harria–Premsia, Praxernia–Autia y Adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad.

En las tablas 59 y 60 se presentan los estadísticos de contraste correspondientes a los valores de la U de MannWhitney y de la razón z así como el nivel de significatividad de la prueba.

Tabla 59

*Contraste de los factores de personalidad de primer orden en los cursos de 3º de ESO y 1º de Bachillerato*

	Sizotimia- Afectotim ia	Intel. baja– Inteligenci a alta	Poca fuerza del ego– Mucha fuerza del ego	Sumisión- Dominancia	Desurgen cia- Surgencia	Poca fuerza del superego– Mucha fuerza del superego	Trectia- Parmia	Harria- Premsia	Alaxia- Protensión
U de Mann- Whitney	296038,00	254898,50	296735,50	287994,00	295928,00	287505,50	287709,00	295403,00	283524,50
W de Wilcoxon	661978,00	620838,50	544191,50	653934,00	661868,00	653445,50	535165,00	542859,00	649464,50
Z	-,511	-5,221	-,431	-1,425	-,523	-1,480	-1,454	-,582	-1,937
Sig. asintót. (bilateral)	,609	<b>,000</b>	,666	,154	,601	,139	,146	,560	,053

En la tabla 60 se muestran los estadísticos relativos a los siguientes factores de personalidad analizados.

Tabla 60

*U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon para los factores de personalidad de primer orden en los cursos de 3° de ESO y 1° de Bachillerato*

	Praxernia- Autia	Sencillez- Astucia	Adecuación imperturbable- Tendencia a la culpabilidad	Conservadurismo- Radicalismo	Adhesión al grupo- Autosuficiencia	Baja integración- Mucho control de su autoimagen	Poca tensión érgica- Mucha tensión érgica
U de Mann- Whitney	286890,00	298027,00	289724,00	284567,00	271314,00	300178,50	294191,50
W de Wilcoxon	534346,00	663967,00	537180,00	650507,00	637254,00	547634,50	660131,50
Z	-1,552	-,285	-1,227	-1,816	-3,325	-,040	-,719
Sig. asintót. (bilateral)	,121	,775	,220	,069	<b>,001</b>	,968	,472

Como se puede apreciar en las tablas 59 y 60, existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Inteligencia baja-Inteligencia alta* en función del curso en el que están matriculados los estudiantes a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p < .01$ . Siendo superior la puntuación en el caso de los estudiantes de 1° de Bachillerato.

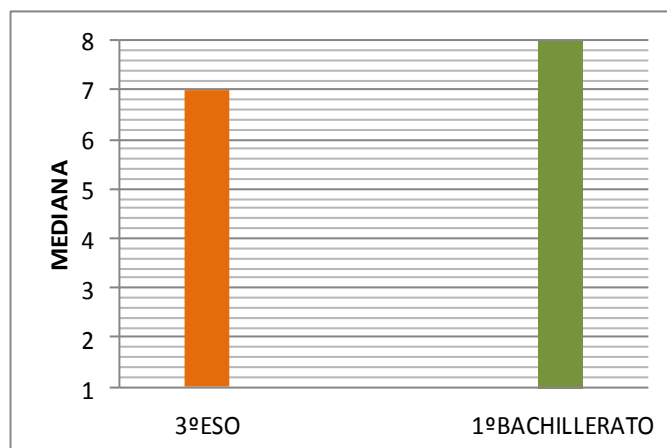


Figura 44. Nivel del factor de personalidad Inteligencia alta–Inteligencia baja en función del curso

También existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Adhesión al grupo–Autosuficiencia* en función del curso en el que están matriculados los estudiantes a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p. < .01$ . Siendo superior la puntuación en el caso de los estudiantes de 1º de Bachillerato.

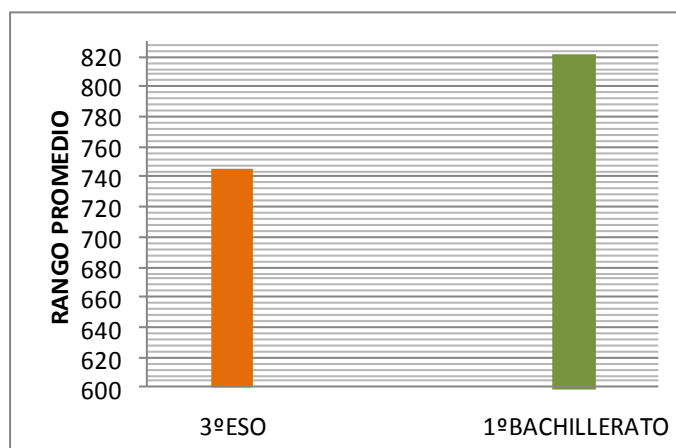


Figura 45. Nivel del factor de personalidad Adhesión al grupo–Autosuficiencia en función del curso

#### 5.1.1.4. Curso y escalas complementarias.

Para controlar la contaminación en las respuestas al cuestionario, existen dos escalas, la de Distorsión motivacional y la escala de Negación. Con la primera de ellas se detecta si

han sido sinceros al contestar a las preguntas y no se han dejado llevar por dar una buena imagen, y con la segunda escala se trata de averiguar si han seguido las instrucciones que se les ha dado para cumplimentar la prueba. Pues bien, en este caso y con la muestra de sujetos de esta investigación, estos estudiantes, aunque muestran una desviación típica muy alta y por tanto hay dispersión de puntuaciones, parece que han contestado sinceramente, de acuerdo a lo que son y no a la imagen que quieren dar. En cuanto a la segunda escala, se observa que sí han seguido las instrucciones dadas por el aplicador y en general, no las desoyeron.

En la tabla 61 se pueden ver los estadísticos correspondientes a las escalas complementarias presentes en el test de personalidad 16PF al ser aplicadas al curso de 3º de ESO.

Tabla 61

*Estadísticos descriptivos de las escalas complementarias para el curso 3º de ESO*

Curso		Dist. Motivación P	Dist. Motivación P	Negación P	Negación P
3º ESO	Válidos	855	855	855	855
	Media	6,0339	54,9240	3,5602	63,7088
	Mediana	6,0000	53,0000	3,0000	70,0000
	Moda	5,00	67,00	3,00	50,00
	Desv. típ.	2,75630	28,52588	2,22258	28,52355

Los alumnos de 3º de ESO, muestran en ambas escalas desviaciones típicas elevadas y muy semejantes (28,52588 en DM y 28,52355 en N), lo cual indica que existe mucha variabilidad de respuestas.

Por lo que se refiere a los datos relativos a los estudiantes del curso 1º de Bachillerato, correspondientes a las escalas complementarias, se muestran en la tabla 62.

Tabla 62

*Estadísticos descriptivos de las escalas complementarias para el curso 1º de Bachillerato*

Curso		Dist. Motivación	Dist. Motivación P	Negación	Negación P
1º Bach.	N Válidos	703	703	703	703
	Media	6,1849	56,6657	3,0455	57,3186
	Mediana	6,0000	53,0000	3,0000	50,0000
	Moda	6,00	53,00	3,00	50,00
	Desv. típ.	2,93810	29,61040	1,87065	28,61421

En el caso de los estudiantes de 1º de Bachillerato, también se observan desviaciones típicas altas, sobre todo en la escala Distorsión Motivacional (29,6104), dato este que hace tener presente la variabilidad de respuestas.

Los resultados de establecer la comparación entre datos correspondientes a los estudiantes de 3º de ESO y de 1º de Bachillerato, se muestran en la tabla 63.

Tabla 63

*Estadísticos descriptivos de las escalas complementarias para los cursos de 3º de ESO y 1º de Bachillerato*

Curso		Dist. Motivación	Dist. Motivación P	Negación	Negación P
3º ESO	N Válidos	855	855	855	855
	Media	6,0339	54,9240	3,5602	63,7088
	Mediana	6,0000	53,0000	3,0000	70,0000
	Moda	5,00	67,00	3,00	50,00
	Desv. típ.	2,75630	28,52588	2,22258	28,52355
1º Bach.	N Válidos	703	703	703	703
	Media	6,1849	56,6657	3,0455	57,3186
	Mediana	6,0000	53,0000	3,0000	50,0000
	Moda	6,00	53,00	3,00	50,00
	Desv. típ.	2,93810	29,61040	1,87065	28,61421

Los datos relativos a la escala Distorsión Motivacional reflejan que la desviación típica más alta corresponde al curso de 1º de Bachillerato (29,6104). En cuanto a la escala de Negación, la desviación típica más elevada corresponde en esta ocasión al curso de 1º de Bachillerato (28,61421). Asimismo, las puntuaciones de esta escala muestran que para resolver la prueba, los estudiantes de 3º de ESO, en general, han seguido las indicaciones dadas en mayor medida que los estudiantes de 1º de Bachillerato, aunque estos últimos, muestran valores centrales.

En la siguiente tabla se muestran los rangos promedio y la suma de rangos relativos a los cursos 3º de ESO y 1º de Bachillerato al comparar las escalas complementarias presentes en el test 16PF.

Tabla 64

*Rango promedio y suma de rangos de los cursos de 3º de ESO y 1º de Bachillerato en las escalas complementarias*

Escalas	Curso		Rangos	
Dist. Motivación	3º ESO	855	767.40	656128.00
	1º Bachillerato	703	794.21	558333.00
	Total	1558		
Negación	3º ESO	855	824.96	705337.50
	1º Bachillerato	703	724.22	509123.50
	Total	1558		

En la tabla 65 se recogen los estadísticos de contraste de las escalas complementarias, tanto de los estudiantes de 3º de ESO como de los alumnos de 1º de Bachillerato.

Tabla 65

*U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon para las escalas complementarias en los cursos de 3º de ESO y 1º de Bachillerato*

	Dist. Motivación	Negación
U de Mann-Whitney	290188,00	261667,50
W de Wilcoxon	656128,00	509123,50
Z	-1,177	-4,451
Sig. asintót. (bilateral)	,239	<b>,000</b>

En la escala Distorsión Motivacional no existen diferencias significativas entre ambos cursos.

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Negación* en función del curso en el que están matriculados los estudiantes a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p < .01$ . Siendo superior la puntuación en el caso de los estudiantes de 3º de ESO.

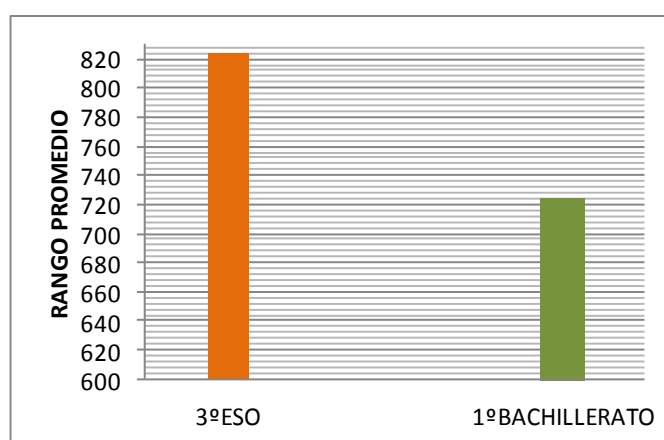


Figura 46. Nivel de la variable Negación en función del curso

Estos resultados indican que los estudiantes de 3º de la ESO siguen las instrucciones del aplicador de la prueba en mayor medida que los alumnos de 1º de Bachillerato.

#### 5.1.1.5. Curso y factores de personalidad de segundo orden.

Por lo que se refiere a los factores de segundo orden, se comienza este análisis con los datos relativos al curso de 3º de ESO, datos que se muestran en la tabla 65, para posteriormente continuar con los datos correspondientes al curso de 1º de Bachillerato.



Tabla 66

*Estadísticos descriptivos de los factores de personalidad de segundo orden en el curso de 3º de ESO*

Curso	Q <sub>I</sub>	Q <sub>II</sub>	Q <sub>III</sub>	Q <sub>IV</sub>
Válidos	855	855	855	855
3º ESO Media	55,3801	64,9977	55,7263	48,4292
Mediana	56,0000	64,0000	55,0000	48,0000
Moda	53,00	99,00	53,00	34,00
Desv. típ.	15,67824	18,24623	18,60869	17,68173

Los factores de segundo orden, Q<sub>I</sub>, Q<sub>II</sub>, Q<sub>III</sub> y Q<sub>IV</sub> hacen referencia a: Ajuste–Ansiedad, Introversión–Extraversión, Poca–Mucha socialización controlada y Dependencia–Independencia. Los estudiantes de 3º de ESO, se sitúan en estos factores de la siguiente manera:

Q<sub>I</sub> (Ajuste–Ansiedad) las puntuaciones obtenidas se posicionan prácticamente en la zona media, Q<sub>II</sub> (Introversión–Extraversión) se inclinan hacia la Extraversión. Q<sub>III</sub> (Poca–Mucha socialización controlada) obtienen valores centrados y en cuanto a Q<sub>IV</sub> (Dependencia–Independencia) vuelven a situarse en valores centrales.

Los estudiantes de 1º de Bachillerato, se muestran en estos factores de segundo orden de la manera que se reflejan en la tabla 67.

Tabla 67

*Estadísticos descriptivos de los factores de personalidad de segundo orden en el curso de 1º de Bachillerato*

Curso		Q <sub>I</sub>	Q <sub>II</sub>	Q <sub>III</sub>	Q <sub>IV</sub>
3º Bach.	Válidos	703	703	703	703
	Media	56,0725	65,3585	52,7141	45,4125
	Mediana	56,0000	66,0000	54,0000	45,0000
	Moda	56,00	99,00	45,00	36,00
	Desv. típ.	17,51236	20,48548	19,77810	17,47886

Al analizar los factores de segundo orden, uno a uno, los resultados obtenidos para este curso de 1º de Bachillerato, son los siguientes:

En el factor Q<sub>I</sub> (Ajuste–Ansiedad) muestran una desviación típica relativamente pequeña, en Q<sub>II</sub> (Introversión–Extraversión) se inclinan más hacia la Extraversión, en el factor Q<sub>III</sub> (Poca socialización controlada–Mucha socialización controlada) las puntuaciones aunque son centrales, tienden hacia el polo Mucha socialización controlada. Por último, en el factor Q<sub>IV</sub> (Dependencia–Independencia) presentan una ligera inclinación hacia la Dependencia ya que las puntuaciones no alcanzan un valor claramente central.

A continuación se comparan los datos obtenidos por ambos grupos de alumnos, 3º de ESO y 1º de Bachillerato.

Tabla 68

*Estadísticos de grupo de los factores de segundo orden de los cursos 3º de ESO y 1º de Bachillerato.*

	Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Q <sub>I</sub>	3º ESO	855	55.3801	15.67824	.53618
	1º Bachillerato	703	56.0725	17.51236	.66049
Q <sub>II</sub>	3º ESO	855	64.9977	18.24623	.62401
	1º Bachillerato	703	65.3585	20.48548	.77262
Q <sub>III</sub>	3º ESO	855	55.7263	18.60869	.63640
	1º Bachillerato	703	52.7141	19.77810	.74595
Q <sub>IV</sub>	3º ESO	855	48.4292	17.68173	.60470
	1º Bachillerato	703	45.4125	17.47886	.65923

Al comparar ambos cursos en todos los factores de segundo orden, se observa que, contando con desviaciones típicas relativamente bajas, en los factores Q<sub>I</sub>, Q<sub>II</sub> y Q<sub>III</sub> la inclinación es hacia el polo de Ansiedad, Extraversión y Mucha socialización controlada. Por el contrario en el factor Q<sub>IV</sub>, la tendencia de ambos cursos es hacia la dependencia.

Tabla 69

*Estadísticos de grupo de los factores de segundo orden de los cursos 3º de ESO y 1º de Bachillerato.*

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Q <sub>I</sub>	Se han asumido varianzas iguales	7,703	,006	-,823	1556	,411	-,69243	,84163	-2,34327	,95842
	No se han asumido varianzas iguales			-,814	1423,827	,416	-,69243	,85073	-2,36125	,97639
Q <sub>II</sub>	Se han asumido varianzas iguales	9,121	,003	-,367	1556	,713	-,36080	,98203	-2,28705	1,56544
	No se han asumido varianzas iguales			-,363	1419,895	,716	-,36080	,99314	-2,30899	1,58738
Q <sub>III</sub>	Se han asumido varianzas iguales	3,676	,055	3,090	1556	,002	3,01223	,97472	1,10032	4,92414
	No se han asumido varianzas iguales			3,072	1460,010	<b>,002</b>	3,01223	,98053	1,08883	4,93564
Q <sub>IV</sub>	Se han asumido varianzas iguales	,000	,998	3,368	1556	,001	3,01672	,89557	1,26006	4,77338
	No se han asumido varianzas iguales			3,372	1504,676	<b>,001</b>	3,01672	,89456	1,26200	4,77145

No obstante, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en la variable  $Q_{III}$  en función del curso en el que están matriculados los estudiantes a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p < .01$ . Siendo superior la media en el caso de los estudiantes de 3° de ESO. En el gráfico 8 se muestra la comparación entre los dos cursos en relación a la variable  $Q_{III}$ .

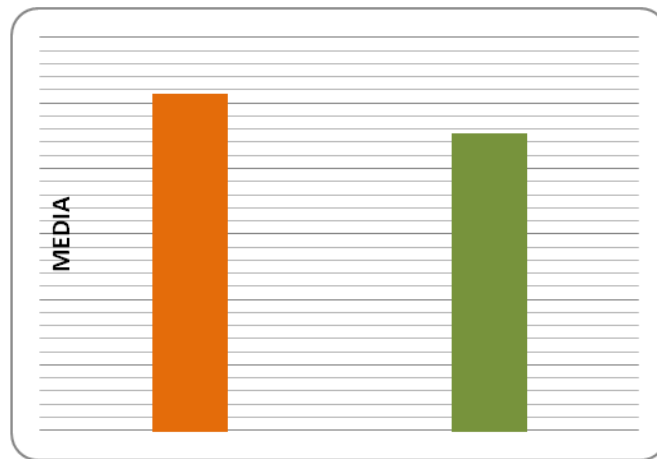


Figura 47. Nivel de la variable  $Q_{III}$  en función del curso

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable  $Q_{IV}$  en función del curso en el que están matriculados los estudiantes a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p < .01$ . Siendo superior la media en el caso de los estudiantes de 3° de ESO. Esto indica, que los estudiantes de 3° de ESO tienen una socialización más controlada que los alumnos de 1° de Bachillerato.

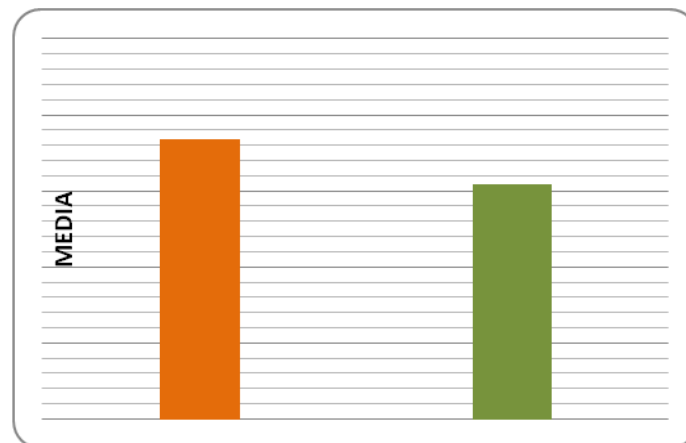


Figura 48. Nivel de la variable  $Q_{IV}$  en función del curso

Estos resultados ponen de manifiesto que los estudiantes de 3° de ESO son más independientes que los alumnos de 1° de Bachillerato.

### 5.1.2. Sexo.

Para la variable género, se vuelve a repetir el análisis teniendo en cuenta primero las áreas de adaptación, después los modos de reaccionar y por último, los factores de personalidad. Este estudio permitirá detectar si existen o no diferencias significativas entre los hombres y las mujeres.

#### 5.1.2.1. Sexo y áreas de adaptación.

En la tabla 32 se muestra el análisis estadístico tomando en cuenta el sexo masculino y las áreas de adaptación.

Tabla 70

*Estadísticos relativos a las áreas de adaptación en función del sexo masculino.*

Género		A. Personal	A. Personal P	A. Familiar	A. Familiar P	A. Escolar	A. Escolar P	A. Social	A. Social P
Masculino	N Válidos	850	850	850	850	850	850	850	850
	Media	4,5118	53,9859	5,4682	56,0565	4,2000	53,6341	6,1553	57,9588
	Mediana	4,0000	47,0000	5,0000	52,0000	4,0000	53,0000	6,0000	58,0000
	Moda	4,00	47,00	4,00	37,00	4,00	53,00	6,00	58,00
	Desv. típ.	2,25322	29,05070	2,56681	29,86896	2,27445	28,39618	2,26134	26,57163

En general las desviaciones típicas que se muestran en la tabla, son todas ellas elevadas, ya que en el caso de la Adaptación Personal asciende a 29,0507, en Adaptación Familiar a 29,8689 y en la Adaptación Escolar el valor es de 28,3961. La menor corresponde al área de adaptación social (26,5716), siendo ésta también alta.

Los hombres presentan una Adaptación Personal y Familiar en la media, (53,9859 y 56,0565, respectivamente) aunque hay que tener en cuenta, que la desviación típica de esta última, es la más alta, con diferencia, lo que pone sobre aviso de la gran variabilidad de respuestas.

En la tabla 71 se muestran las puntuaciones correspondientes a las áreas de adaptación en el grupo de mujeres.

Tabla 71

*Estadísticos relativos a las áreas de adaptación en función del sexo femenino*

Género		A. Personal	A. Personal P	A. Familiar	A. Familiar P	A. Escolar	A. Escolar P	A. Social	A. Social P
Femenino	Válidos	708	708	708	708	708	708	708	708
	Media	4,0297	51,8362	5,4986	57,5763	4,2585	54,3729	6,4449	57,9576
	Mediana	4,0000	54,0000	6,0000	70,0000	4,0000	52,0000	7,0000	70,0000
	Moda	4,00	54,00	6,00	70,00	4,00	52,00	7,00	70,00
	Desv. típ.	2,19179	30,94593	2,50854	30,57069	2,16690	30,24281	2,16858	29,33503

En las áreas de adaptación, las mujeres muestran desviaciones típicas muy altas todas ellas, (Adaptación Personal 30,9459, Adaptación Familiar 30,5706 y Adaptación Escolar 30,2428) siendo la más baja la relacionada con la Adaptación Social (29,3350)

En la tabla 72 se muestran los valores de hombres y mujeres en las áreas de adaptación.

Tabla 72

*Estadísticos relativos a las áreas de adaptación en función del sexo masculino y femenino*

Género		A. Personal	Personal P	A. Familiar	Familiar P	A. Escolar	Escolar P	A. Social	Social P
Masculino	Válidos	850	850	850	850	850	850	850	850
	Media	4,5118	53,9859	5,4682	56,0565	4,2000	53,6341	6,1553	57,9588
	Mediana	4,0000	47,0000	5,0000	52,0000	4,0000	53,0000	6,0000	58,0000
	Moda	4,00	47,00	4,00	37,00	4,00	53,00	6,00	58,00
	Desv. típ.	2,25322	29,05070	2,56681	29,86896	2,27445	28,39618	2,26134	26,57163
Femenino	Válidos	708	708	708	708	708	708	708	708
	Media	4,0297	51,8362	5,4986	57,5763	4,2585	54,3729	6,4449	57,9576
	Mediana	4,0000	54,0000	6,0000	70,0000	4,0000	52,0000	7,0000	70,0000
	Moda	4,00	54,00	6,00	70,00	4,00	52,00	7,00	70,00
	Desv. típ.	2,19179	30,94593	2,50854	30,57069	2,16690	30,24281	2,16858	29,33503

Si se comparan ambos grupos, los hombres presentan unas desviaciones típicas menores que las de las mujeres lo que indica que la dispersión de respuestas es menor.

En el área de Adaptación Personal, la desviación típica de los hombres es inferior (29,05070) a la de las mujeres (30,94593).

Por lo que se refiere al área de Adaptación Escolar, la desviación típica es mayor en el grupo de mujeres (30,2428) que en el de los hombres (28,3961),

Por último, la Adaptación Social presenta una desviación típica en el grupo de mujeres (29,3350) mayor que en el de los hombres (26,5716).

En la tabla 73 se presentan los valores correspondientes a los rangos y rangos promedio de ambos sexos.



Tabla 73

*Rango promedio y suma de rangos de las áreas de adaptación en función del sexo*

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
A. Personal	Masculino	850	823.52	699996.00
	Femenino	708	726.65	514465.00
	Total	1558		
A. Familiar	Masculino	850	775.33	659031.50
	Femenino	708	784.50	555429.50
	Total	1558		
A. Escolar	Masculino	850	771.59	655852.00
	Femenino	708	789.00	558609.00
	Total	1558		
A. Social	Masculino	850	751.92	639131.50
	Femenino	708	812.61	575329.50
	Total	1558		

En esta tabla se aprecia cómo el rango mayor, y por tanto la mayor variabilidad se da en el área de Adaptación Personal. En este caso esta variabilidad es observable en el grupo de hombres. Por el contrario, y para el resto de los rangos establecidos para las demás áreas de adaptación, son los rangos correspondientes a las mujeres, los más elevados.

Tabla 74

*U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon para las áreas de adaptación en función del sexo*

	A. Personal	A. Familiar	A. Escolar	A. Social
U de Mann-Whitney	263479,0	297356,5	294177,0	277456,5
W de Wilcoxon	514465,0	659031,5	655852,0	639131,5
Z	-4,269	-,403	-,767	-2,674
Sig. asintót. (bilateral)	<b>,000</b>	,687	,443	<b>,007</b>

En la tabla 74 se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Adaptación. Personal* en función del género de los estudiantes a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p < .01$ . Siendo superior la puntuación en el caso de las mujeres.

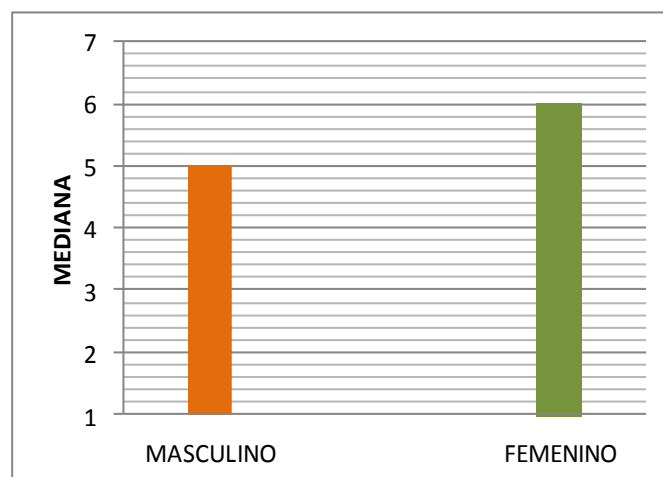


Figura 49. Nivel de la variable Adaptación Personal en función del sexo

La figura 49 indica que las mujeres alcanzan mayor nivel en el área de Adaptación Personal que los hombres.

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Adaptación Social*, en función del género de los estudiantes, a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p. < .01$ . Siendo superior la puntuación en el caso de las mujeres.

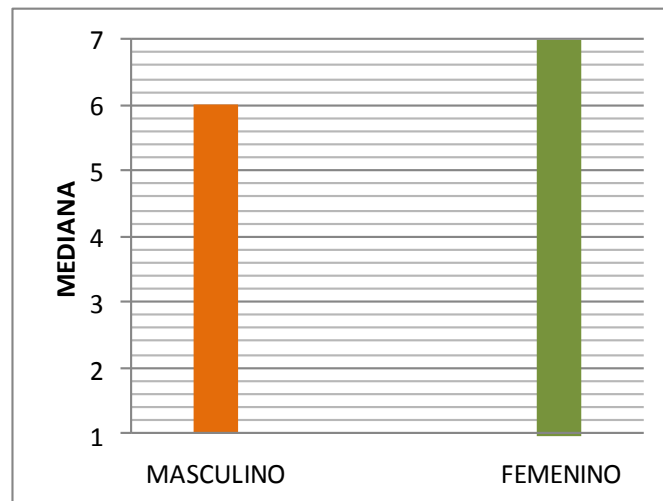


Figura 50. Nivel de la variable *Adaptación Social* en función del sexo

Igualmente ocurre en el caso de la *Adaptación Social*. Las mujeres de la muestra de esta investigación alcanzan mayores niveles de *Adaptación Social*.

#### **5.1.2.2. Sexo y Modos de Reaccionar.**

En el caso del análisis de los *Modos de Reaccionar*, como en los casos anteriores, se realiza en función del sexo de los sujetos de la muestra de investigación.

En la tabla 75 se muestran los estadísticos descriptivos relativos a los *Modos de Reaccionar* en el grupo de los hombres.

Tabla 75

*Estadísticos relativos a los modos de reaccionar en función del sexo masculino*

Género	Control	Control P	Irritabilidad	Irritabilidad P	Agresividad
Masculino	850	850	850	850	850
Válidos	850	850	850	850	850
Media	20,3353	57,1212	5,4271	44,0965	5,1459
Mediana	20,0000	59,0000	5,0000	38,0000	5,0000
Moda	13,00	23,00	6,00	52,00	3,00
Desv. típ.	7,17848	28,81047	3,14322	29,41707	3,14396

Agresividad P	Inhibición	Inhibición P	Inseguridad	Inseguridad P	Preocupación	Preocupación P
850	850	850	850	850	850	850
43,0318	7,7565	50,5741	4,0541	40,4259	5,1129	43,1071
41,0000	8,0000	55,0000	4,0000	38,0000	5,0000	41,0000
21,00	8,00	55,00	3,00	9,00	3,00	18,00
26,84046	3,40037	28,12570	2,75534	27,53676	2,62657	27,14180

Por lo que se refiere a los Modos de Reaccionar, los hombres tienen desviaciones típicas altas en Irritabilidad (29,4170) y Control (21,8104) fundamentalmente y las más bajas en Agresividad (26,8404) y Preocupación (27,1418).

La tabla 76 ofrece las puntuaciones relativas a las mujeres.

Tabla 76

*Estadísticos relativos a los modos de reaccionar en función del sexo femenino*

Género		Control	Control P	Irritabilidad	Irritabilidad P	Agresividad
Femenino	Válidos	708	708	708	708	708
	Media	20,2316	57,2924	5,1497	42,1285	4,6836
	Mediana	20,0000	60,0000	5,0000	39,0000	4,0000
	Moda	16,00	60,00	4,00	25,00	3,00
	Desv. típ.	6,93025	29,91252	2,94219	30,48350	3,33027

Agresividad P	Inhibición	Inhibición P	Inseguridad	Inseguridad P	Preocupación	Preocupación P
708	708	708	708	708	708	708
38,0226	6,7133	50,6186	5,2458	44,1229	5,8531	49,4887
30,0000	6,0000	44,0000	5,0000	41,0000	6,0000	53,0000
21,00	6,00	44,00	4,00	30,00	5,00	40,00
27,58645	3,16648	27,21939	3,00759	27,08142	2,80400	26,75831

Las mujeres tienen desviaciones típicas más altas en Irritabilidad (30,4835) y Control (29,9125), por este orden y las más bajas en Preocupación (26,7583) e Inseguridad (27,0814).

En la tabla 77 se establece la comparación de las puntuaciones correspondientes a los hombres y a las mujeres de la muestra de esta investigación.

Tabla 77

*Estadísticos relativos a los modos de reaccionar en función del sexo masculino y femenino*

Género		Control	Control P	Irritabilidad	Irritabilidad P	Agresividad	Agresividad P	Inhibición	Inhibición P	Inseguridad	Inseguridad P	Preocupación	Preocupación P
Masculino	Válidos	850	850	850	850	850	850	850	850	850	850	850	850
	Media	20,3353	57,1212	5,4271	44,0965	5,1459	43,0318	7,7565	50,5741	4,0541	40,4259	5,1129	43,1071
	Mediana	20,0000	59,0000	5,0000	38,0000	5,0000	41,0000	8,0000	55,0000	4,0000	38,0000	5,0000	41,0000
	Moda	13,00	23,00	6,00	52,00	3,00	21,00	8,00	55,00	3,00	9,00	3,00	18,00
	Desv. típ.	7,17848	28,81047	3,14322	29,41707	3,14396	26,84046	3,40037	28,12570	2,75534	27,53676	2,62657	27,14180
Femenino	Válidos	708	708	708	708	708	708	708	708	708	708	708	708
	Media	20,2316	57,2924	5,1497	42,1285	4,6836	38,0226	6,7133	50,6186	5,2458	44,1229	5,8531	49,4887
	Mediana	20,0000	60,0000	5,0000	39,0000	4,0000	30,0000	6,0000	44,0000	5,0000	41,0000	6,0000	53,0000
	Moda	16,00	60,00	4,00	25,00	3,00	21,00	6,00	44,00	4,00	30,00	5,00	40,00
	Desv. típ.	6,93025	29,91252	2,94219	30,48350	3,33027	27,58645	3,16648	27,21939	3,00759	27,08142	2,80400	26,75831

Al comparar los dos sexos se pone de manifiesto que las mujeres presentan desviaciones típicas más elevadas que las de los hombres en Control (29,9125 frente a 28,8104), Irritabilidad (30,4835 frente a 29,4170) y Agresividad (27,5864 frente a 26,8404), mientras que en Inhibición (27,9193 para las mujeres y 28,1257 para los hombres), Inseguridad (27,0814 para las mujeres mientras que los hombres obtienen una puntuación de 27,5367) y Preocupación (26,7583 para el grupo de mujeres y 27,1418 para el grupo de hombres) son los hombres quienes presentan desviaciones típicas más elevadas.

La tabla 78 presenta los rangos y la suma de rangos de los modos de reaccionar en ambos sexos.

Tabla 78

*Rango promedio y suma de rangos relativos a los modos de reaccionar en función del sexo*

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
Control	Masculino	850	779.10	662238.00
	Femenino	708	779.98	552223.00
	Total	1558		
Irritabilidad	Masculino	850	797.27	677682.00
	Femenino	708	758.16	536779.00
	Total	1558		
Agresividad	Masculino	850	821.64	698395.50
	Femenino	708	728.91	516065.50
	Total	1558		
Inhibición	Masculino	850	842.89	716459.00
	Femenino	708	703.39	498002.00
	Total	1558		
Inseguridad	Masculino	850	695.10	590833.50
	Femenino	708	880.83	623627.50
	Total	1558		
Preocupación	Masculino	850	726.93	617894.00
	Femenino	708	842.61	596567.00
	Total	1558		

En la tabla 78 se aprecia la variabilidad de los rangos, de tal manera que en el modo de reaccionar Control, la variabilidad es prácticamente inexistente pero sí existe en los modos de reaccionar de Irritabilidad, Agresividad e Inhibición a favor de los hombres, mientras que los modos de reaccionar de Inseguridad y Preocupación alcanzan mayores niveles en el caso de las mujeres.

La tabla 79 muestra los estadísticos de contraste para las variables de los modos de reaccionar en función del sexo.

Tabla 79

*U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon para los modos de reaccionar en función del sexo*

	Control	Irritabilidad	Agresividad	Inhibición	Inseguridad	Preocupación
U de Mann-Whitney	300563,0	285793,0	265079,5	247016,0	229158,5	256219,0
W de Wilcoxon	662238,0	536779,0	516065,5	498002,0	590833,5	617894,0
Z	-,038	-1,718	-4,076	-6,121	-8,163	-5,085
Sig. asintót. (bilateral)	,970	,086	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>

A partir de los datos obtenidos en la tabla 79, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Agresividad* en función del género de los estudiantes a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p < .01$ . Siendo superior la puntuación en el caso de los hombres.



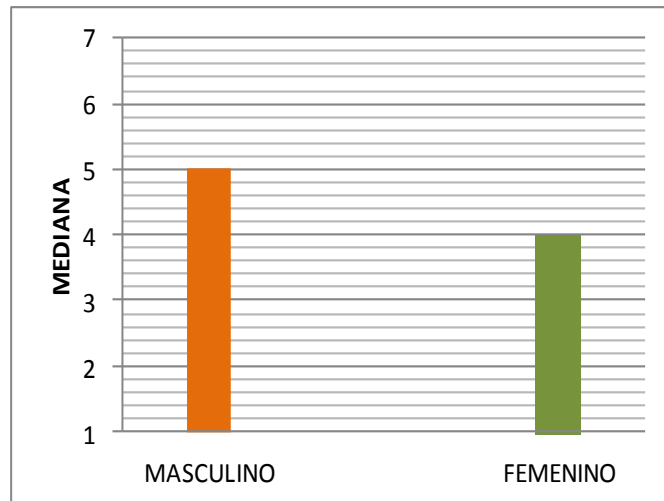


Figura 51. Nivel de la variable Agresividad en función del sexo

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Inhibición* en función del género de los estudiantes a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p. < .01$ . Siendo superior la puntuación en el caso de los hombres.

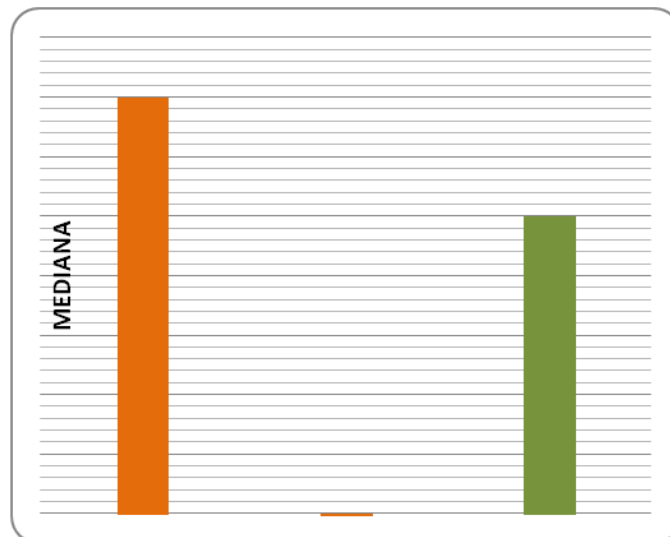


Figura 52. Nivel de la variable Inhibición en función del sexo

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Inseguridad* en función del género de los estudiantes a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p < .01$ . Siendo superior la puntuación en el caso de las mujeres.

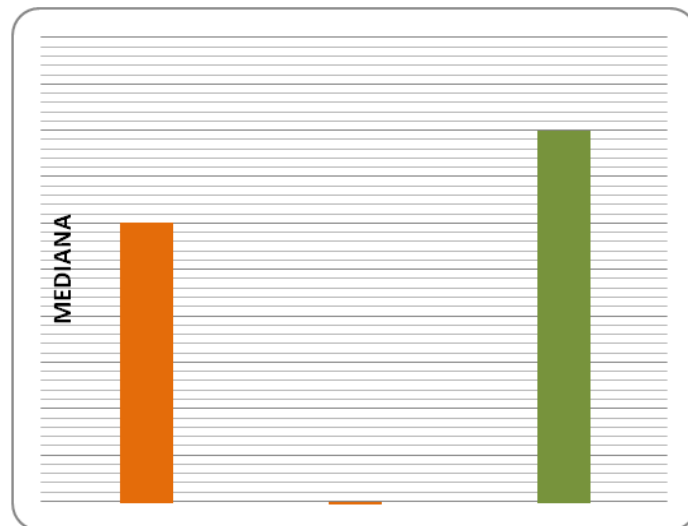


Figura 53. Nivel de la variable Inseguridad en función del sexo

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Preocupación* en función del género de los estudiantes a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p < .01$ . Siendo superior la puntuación en el caso de las mujeres.

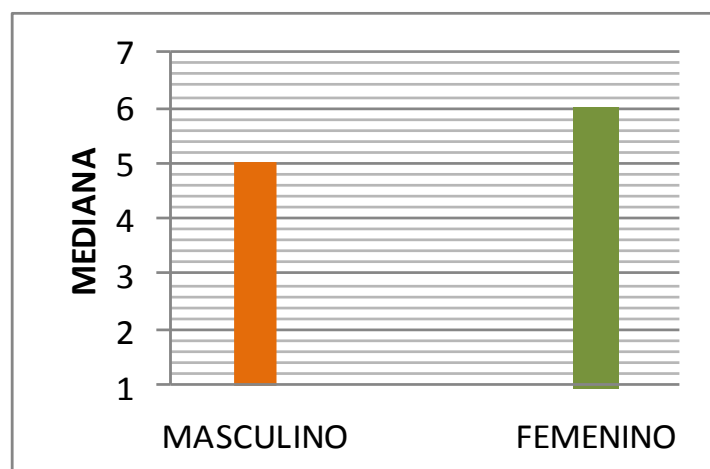


Figura 54. Nivel de la variable Preocupación en función del sexo

### 5.1.2.3. Sexo y factores de personalidad de primer orden.

Una vez analizados los modos de reaccionar en función del sexo, se inicia el análisis de factores de personalidad de primer orden, también en relación con el género y comenzando con el sexo masculino.

La tabla 80 muestra las puntuaciones de los estadísticos relativos a algunos de los factores de personalidad de primer orden en relación al sexo masculino.

Tabla 80

*Estadísticos relativos a los factores de personalidad de primer orden en función del sexo masculino*

Género		Sizotimia P	Sizotimia P	Inteligencia baja P	Inteligencia baja P	Poca fuerza del ego P	Poca fuerza del ego P	Sumisión
Masculino	Válidos	850	850	850	850	850	850	850
	Media	10,3094	54,2153	7,2753	49,0082	16,0682	61,7341	13,2741
	Mediana	10,0000	51,0000	7,0000	50,0000	16,0000	65,0000	13,0000
	Moda	11,00	64,00	7,00	54,00	17,00	74,00	13,00
	Desv. típ.	2,92941	28,05316	2,07673	30,54563	3,64277	27,02134	3,46191

Género		Sumisión P	Desurgencia P	Desurgencia P	Poca fuerza del superego P	Poca fuerza del superego P	Trectia P	Trectia P
Masculino	Válidos	850	850	850	850	850	850	850
	Media	56,0400	16,7541	60,2929	11,4447	51,3729	15,2353	58,8871
	Mediana	56,0000	17,0000	65,0000	12,0000	52,0000	15,0000	59,0000
	Moda	56,00	17,00	65,00	12,00	63,00	16,00	67,00
	Desv. típ.	27,11009	3,83672	27,28522	3,31749	29,33336	4,38798	26,57623

En general las puntuaciones típicas son muy altas ya que oscilan entre 26,5762 en el factor Trectia–Parmia, que es la más baja y la correspondiente al factor Poca fuerza del ego–Mucha fuerza del ego que asciende a 30,5456. Estos valores indican gran dispersión de puntuaciones.

En la tabla siguiente se presentan los siguientes factores de primer orden de la prueba 16PF.

Tabla 81

*Estadísticos relativos a los factores de personalidad de primer orden en función del sexo*

*Masculino*

Género		Harria	Harria	Alaxia	Alaxia	Praxern	Praxernia
		Harria	P	Alaxia	P	ia	P
Masculino	Válidos	850	850	850	850	850	850
	Media	8,6482	41,0906	10,6318	42,1118	10,2118	44,5682
	Mediana	8,5000	32,0000	11,0000	44,0000	10,0000	40,0000
	Moda	8,00	32,00	12,00	32,00	10,00	40,00
	Desv. típ.	3,21946	26,96104	2,76179	26,65388	3,02403	28,13338

Sencillez	Sencillez	Adecuación	Adecuación	Conservadurismo	Conservadurismo
	P	imperturbable	imperturbable	P	P
850	850	850	850	850	850
10,2494	50,3718	11,7400	45,0129	10,3435	52,4235
10,0000	47,0000	12,0000	46,0000	10,0000	49,0000
10,00	47,00	13,00	56,00	10,00	49,00
2,65954	28,02822	3,55166	27,39053	2,79401	28,12980

En este caso las desviaciones típicas más elevadas se encuentran en los factores Praxernia-Autia y Conservadurismo-Radicalismo.

La tabla 82 ofrece las puntuaciones relativas a los siguientes factores de personalidad en relación al género masculino.

Tabla 82

*Estadísticos relativos a los factores de personalidad de primer orden en función del sexo masculino*

Género		Adhesión al grupo	Adhesión al grupo P	Baja integración	Baja integración P	Poca tensión érgica	Poca tensión érgica P
Masculino	Válidos	850	850	850	850	850	850
	Media	9,6424	46,2035	11,6294	56,4482	11,6788	42,1600
	Mediana	10,0000	49,0000	12,0000	63,0000	12,0000	42,0000
	Moda	10,00	49,00	12,00	63,00	10,00	26,00
	Desv. típ.	2,80696	26,82552	2,80591	26,50427	4,03800	27,27538

En este grupo de factores de personalidad de primer orden las desviaciones típicas de cada uno de ellos es alta, siendo la más baja la correspondiente al factor Baja integración–Mucho control de su autoimagen (26,8255) y la más alta la correspondiente al factor Poca tensión érgica–Mucha tensión érgica.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en relación a la variable género y en concreto con el grupo de las mujeres. Como anteriormente, se hizo, la presentación de los factores de primer orden se hace en diferentes tablas.

Tabla 83

*Estadísticos relativos a los factores de personalidad de primer orden en función del sexo femenino*

Género	Sizotimia	Sizotimia P	Inteligencia baja	Inteligencia baja P	Inteligencia baja P	Poca fuerza del ego	Poca fuerza del ego P
Femenino	Válidos	708	708	708	708	708	708
	Media	12,7641	58,7006	7,4534	51,0339	15,1314	60,9972
	Mediana	12,0000	59,0000	7,0000	54,0000	15,0000	63,0000
	Moda	14,00	81,00	8,00	74,00	16,00	71,00
	Desv. típ.	6,50270	27,79218	1,94313	30,21922	3,79287	26,81621

Sumisión	Sumisión P	Desurgencia	Desurgencia P	Poca fuerza del superego	Poca fuerza del superego P	Trectia	Trectia P
708	708	708	708	708	708	708	708
12,0014	53,3460	17,5395	61,9619	12,6921	54,9915	15,0452	61,3390
12,0000	55,0000	18,0000	69,0000	13,0000	56,0000	15,0000	64,0000
12,00	55,00	19,00	51,00	12,00	63,00	15,00	64,00
3,47450	27,10591	3,86034	26,30933	3,17809	28,82224	4,90887	27,75959

En la tabla 83 puede observarse que nuevamente las desviaciones típicas de cada uno de los factores de primer orden en relación con la variable sexo, arroja valores elevados que van desde la correspondiente al factor Desurgencia–Surgencia que asciende a 26,3093, hasta la más elevada que llega a alcanzar una puntuación de 30,2192 correspondiente al factor Inteligencia alta–Inteligencia baja. Como es esperable estos valores nos indican nuevamente gran dispersión de respuestas.

Tabla 84

*Estadísticos relativos a los factores de personalidad de primer orden en función del sexo femenino*

Género	Harria	Harria P	Alaxia	Alaxia P	Praxernia	Praxernia P	
Femenino	Válidos	708	708	708	708	708	
	Media	12,9689	42,3220	10,7076	47,1186	9,6638	34,2528
	Mediana	13,0000	39,0000	11,0000	51,0000	10,0000	33,0000
	Moda	14,00	51,00	9,00	27,00	9,00	22,00
	Desv. típ.	3,09247	27,92216	2,79585	27,33847	2,9052	26,47482

Sencillez	Sencillez P	Adecuación imperturbable	Adecuación imperturbable P	Conservadurismo	Conservadurismo P
708	708	708	708	708	708
10,7556	44,0918	13,0579	44,1653	9,1384	50,7034
11,0000	45,0000	13,0000	41,0000	9,0000	50,0000
10,00	31,00	12,00	31,00	9,00	50,00
2,67598	27,95974	3,76401	28,85906	2,89428	29,30520

En este caso, las desviaciones típicas más elevadas corresponden a los factores de Conservadurismo-Radicalismo y Adecuación Imperturbable-Tendencia a la culpabilidad.

En la tabla 85 se registran los datos relativos a los últimos factores de primer orden.

Tabla 85

*Estadísticos relativos a los factores de personalidad de primer orden en función del sexo femenino*

Género		Adhesión al grupo	Adhesión al grupo P	Baja integración	Baja integración P	Poca tensión energética	Poca tensión energética P
Femenino	Válidos	708	708	708	708	708	708
	Media	10,2345	52,5424	1,5268	55,4675	13,1554	3,7825
	Mediana	10,0000	51,0000	12,0000	63,0000	13,0000	40,0000
	Moda	10,00	51,00	13,00	74,00	15,00	48,00
	Desv. típ.	2,93182	27,31273	3,04016	27,99708	4,42586	28,27318

La desviación típica que está más elevada, en esta tabla, es la correspondiente al factor Poca tensión energética-Mucha tensión energética.

En la tabla 86 se comparan estos factores de primer orden entre hombres y mujeres.

Es necesario señalar en primer lugar, que las desviaciones típicas de todos los factores de primer orden que aparecen en la tabla 86 tienen valores altos que ponen sobre aviso de la dispersión de las respuestas dadas por los sujetos de la muestra de esta investigación.



Tabla 86

*Estadísticos relativos a los factores de personalidad de primer orden en función del sexo*

Género		Sizotimia	Sizotimia P	Inteligencia baja	Inteligencia baja P	Poca fuerza del ego	Poca fuerza del ego P	Sumisión	Sumisión P	Desurgencia	Desurgencia P	Poca fuerza del superego	Poca fuerza del superego P	Trectia	Trectia P
Masculino	Válidos	850	850	850	850	850	850	850	850	850	850	850	850	850	850
	Media	10,3094	54,2153	7,2753	49,0082	16,0682	61,7341	13,2741	56,0400	16,7541	60,2929	11,4447	51,3729	15,2353	58,8871
	Mediana	10,0000	51,0000	7,0000	50,0000	16,0000	65,0000	13,0000	56,0000	17,0000	65,0000	12,0000	52,0000	15,0000	59,0000
	Moda	11,00	64,00	7,00	54,00	17,00	74,00	13,00	56,00	17,00	65,00	12,00	63,00	16,00	67,00
	Desv. típ.	2,92941	28,05316	2,07673	30,54563	3,64277	27,02134	3,46191	27,11009	3,83672	27,28522	3,31749	29,33336	4,38798	26,57623
Femenino	Válidos	708	708	708	708	708	708	708	708	708	708	708	708	708	708
	Media	12,7641	58,7006	7,4534	51,0339	15,1314	60,9972	12,0014	53,3460	17,5395	61,9619	12,6921	54,9915	15,0452	61,3390
	Mediana	12,0000	59,0000	7,0000	54,0000	15,0000	63,0000	12,0000	55,0000	18,0000	69,0000	13,0000	56,0000	15,0000	54,0000
	Moda	14,00	81,00	8,00	74,00	16,00	71,00	12,00	55,00	19,00	51,00	12,00	63,00	15,00	64,00
	Desv. típ.	6,50270	27,79218	1,94313	30,21922	3,79287	26,81621	3,47450	27,10591	3,86034	26,30933	3,17809	28,82224	4,90887	27,75959

Tabla 87

*Estadísticos relativos a los factores de personalidad de primer orden en función del sexo*

Género		Haria	Haria P	Alaxia	Alaxia P	Praxernia	Praxernia P	Sencillez	Sencillez P	Adecuación imperturbable	Adecuación imperturbable P	Conservadurismo	Conservadurismo P
Masculino	Válidos	850	850	850	850	850	850	850	850	850	850	850	850
	Media	8,6482	41,0906	10,6318	42,1118	10,2118	44,5682	10,2494	50,3718	11,7400	45,0129	10,3435	52,4235
	Mediana	8,5000	32,0000	11,0000	44,0000	10,0000	40,0000	10,0000	47,0000	12,0000	46,0000	10,0000	49,0000
	Moda	8,00	32,00	12,00	32,00	10,00	40,00	10,00	47,00	13,00	56,00	10,00	49,00
	Desv. típ.	3,21946	26,96104	2,76179	26,65388	3,02403	28,13338	2,65954	28,02822	3,55166	27,39053	2,79401	28,12980
Femenino	Válidos	708	708	708	708	708	708	708	708	708	708	708	708
	Media	12,9689	42,3220	10,7076	47,1186	9,6638	34,2528	10,7556	44,0918	13,0579	44,1653	9,1384	50,7034
	Mediana	13,0000	39,0000	11,0000	51,0000	10,0000	33,0000	11,0000	45,0000	13,0000	41,0000	9,0000	50,0000
	Moda	14,00	51,00	9,00	27,00	9,00	22,00	10,00	31,00	12,00	31,00	9,00	50,00
	Desv. típ.	3,09247	27,92216	2,79585	27,33847	2,90052	26,47482	2,67598	27,95974	3,76401	28,85906	2,89428	29,30520

En la tabla 87 donde se comparan las puntuaciones de los factores de personalidad de primer orden de los hombres y las mujeres, las diferencias en las desviaciones típicas se distribuyen de manera desigual en todos ellos. Así las mujeres muestran más valor de las mismas en los factores Harria-Premisa, Alaxia-Protensión, Adecuación Imperturbable-Tendencia a la culpabilidad y Conservadurismo-Radicalismo. Por el contrario los hombres muestran valores más elevados en las desviaciones típicas relativas a los factores de Praxernia-Autia y Sencillez-Astucia.

En la siguiente tabla, se presentan los últimos factores de primer orden.

Tabla 88

*Estadísticos relativos a los factores de personalidad de primer orden en función del sexo*

Género		Adhesión al grupo	Adhesión al grupo P	Baja integración	Baja Integración P	Poca tensión energética	Poca tensión energética P
Masculino	Válidos	850	850	850	850	850	850
	Media	9,6424	46,2035	11,6294	56,4482	11,6788	42,1600
	Mediana	10,0000	49,0000	12,0000	63,0000	12,0000	42,0000
	Moda	10,00	49,00	12,00	63,00	10,00	26,00
	Desv. típ.	2,80696	26,82552	2,80591	26,50427	4,03800	27,27538
Femenino	Válidos	708	708	708	708	708	708
	Media	10,2345	52,5424	11,5268	55,4675	13,1554	43,7825
	Mediana	10,0000	51,0000	12,0000	63,0000	13,0000	40,0000
	Moda	10,00	51,00	13,00	74,00	15,00	48,00
	Desv. típ.	2,93182	27,31273	3,04016	27,99708	4,42586	28,27318

En este caso, las desviaciones típicas de los factores, es superior en las mujeres que en los hombres.

En la siguiente tabla se muestran los rangos promedio y la suma de rangos de los factores de primer orden atendiendo a la variable género.

Tabla 89

*Rango promedio y suma de rangos de los factores de personalidad de primer orden en función del sexo*

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
Sizotimia- Afectotimia	Masculino	850	652.33	554478.00
	Femenino	708	932.18	659983.00
	Total	1558		
Inteligencia baja- Inteligencia alta	Masculino	850	761.35	647151.00
	Femenino	708	801.29	567310.00
	Total	1558		
Poca fuerza del ego-Mucha fuerza del ego	Masculino	850	827.37	703265.00
	Femenino	708	722.03	511196.00
	Total	1558		
Sumisión- Dominancia	Masculino	850	854.95	726704.00
	Femenino	708	688.92	487757.00
	Total	1558		
Desurgencia- Surgencia	Masculino	850	738.58	627790.00
	Femenino	708	828.63	586671.00
	Total	1558		
Poca fuerza del superego- Mucha fuerza del superego	Masculino	850	704.86	599131.50
	Femenino	708	869.11	615329.50
	Total	1558		
Trectia-Parmia	Masculino	850	784.36	666704.50
	Femenino	708	773.67	547756.50
	Total	1558		
Harria-Premisia	Masculino	850	544.40	462737.50

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
	Femenino	708	1061.76	751723.50
	Total	1558		
Alaxia-	Masculino	850	779.16	662286.50
Protensión	Femenino	708	779.91	552174.50
	Total	1558		
Praxernia–autia	Masculino	850	815.46	693138.50
	Femenino	708	736.33	521322.50
	Total	1558		
Sencillez-	Masculino	850	742.46	631088.00
Astucia	Femenino	708	823.97	583373.00
	Total	1558		
Adecuación	Masculino	850	709.62	603174.50
imperturbable–	Femenino	708	863.40	611286.50
Tendencia a la culpabilidad	Total	1558		
Conservadurismo-	Masculino	850	861.88	732595.50
Radicalismo	Femenino	708	680.60	481865.50
	Total	1558		
Adhesión al grupo-	Masculino	850	742.36	631002.50
Autosuficiencia	Femenino	708	824.09	583458.50
	Total	1558		
Baja integración–	Masculino	850	786.34	668387.00
Mucho control de su autoimagen	Femenino	708	771.29	546074.00
	Total	1558		
Poca tensión	Masculino	850	710.41	603845.50
érgica–Mucha tensión	Femenino	708	862.45	610615.50
érgica	Total	1558		

En las tablas 90 y 91 se describen los estadísticos relativos a los factores de primer orden de acuerdo a las pruebas no paramétricas.

Tabla 90

*U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon para los factores de personalidad de primer orden en función del sexo (1)*

	Sizotimia- Afectotimia	Inteligencia baja– Inteligencia alta	Poca fuerza del ego– Mucha fuerza del ego	Sumisión- Dominancia	Desurgencia- Surgencia	Poca fuerza del superego –Mucha fuerza del superego	Trectia- Parmia	Harria- Premsia	Alaxia- Protensión
U de Mann-Whitney	192803,0	285476,0	260210,0	236771,0	266115,0	237456,5	296770,5	101062,5	300611,5
W de Wilcoxon	554478,0	647151,0	511196,0	487757,0	627790,0	599131,5	547756,5	462737,5	662286,5
Z	-12,286	-1,764	-4,617	-7,281	-3,946	-7,204	-,468	-22,666	-,033
Sig. asint. ót. (bilateral)	<b>,000</b>	,078	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	,640	<b>,000</b>	,974

Tabla 91

*U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon para los factores de personalidad de primer orden en función del sexo (2)*

	Praxernia- Autia	Sencillez- Astucia	Adecuación imperturbable– Tendencia a la culpabilidad	Conservadurismo- Radicalismo	Adhesión al grupo- Autosuficiencia	Baja integración– Mucho control de su autoimagen	Poca tensión érgica– Mucha tensión érgica
U de Mann-Whitney	270336,5	269413,0	241499,5	230879,5	269327,5	295088,0	242170,5
W de Wilcoxon	521322,5	631088,0	603174,5	481865,5	631002,5	546074,0	603845,5

Z	-3,474	-3,585	-6,741	-7,961	-3,591	-,661	-6,658
Sig. asintót. (bilateral)	,001	,000	,000	,000	,000	,509	,000

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Sizotimia - Afectotimia* en función del género de los estudiantes a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p. < .01$ . Siendo superior la puntuación en el caso de las mujeres.

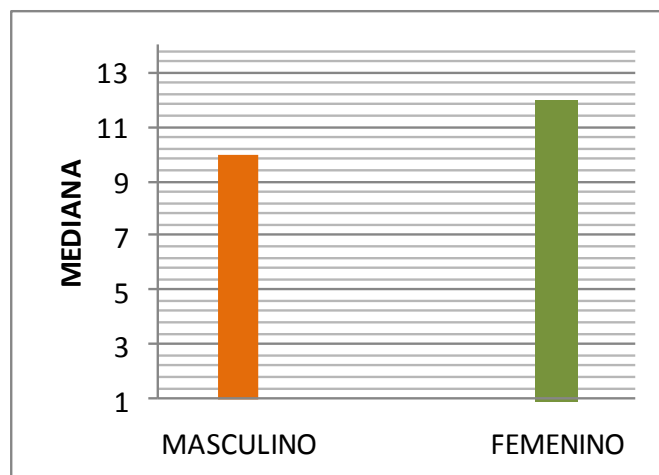


Figura 55. Nivel del factor de personalidad Sizotimia-Afectotimia en función del sexo

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Poca fuerza del ego- Mucha fuerza del ego* en función del género de los estudiantes a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p. < .01$ . Siendo superior la puntuación en el caso de los hombres.

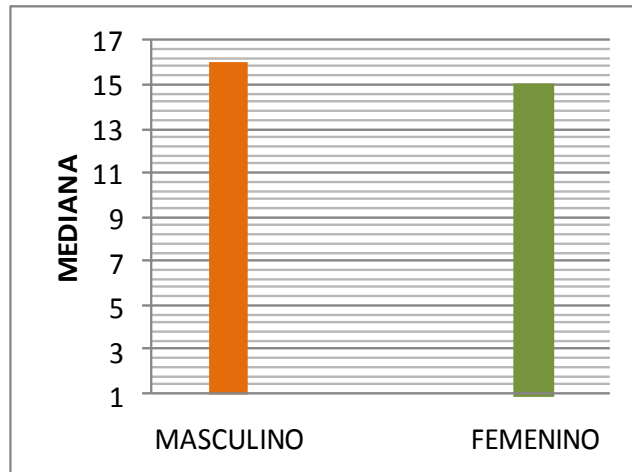


Figura 56. Nivel del factor de personalidad Poca fuerza del ego–Mucha fuerza del ego en función del sexo

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Sumisión-Dominancia* en función del género de los estudiantes a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p < .01$ . Siendo superior la puntuación en el caso de los hombres.

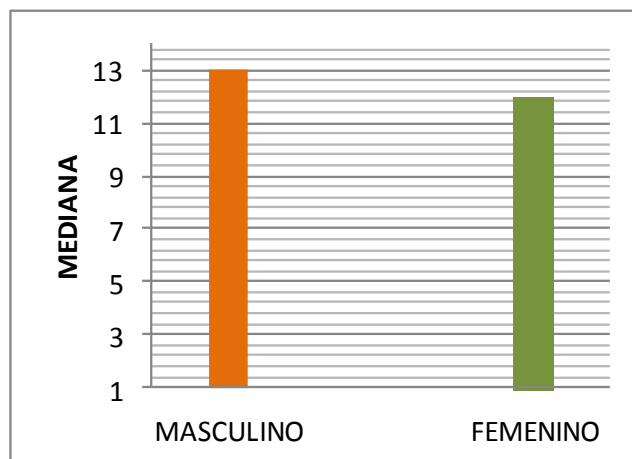


Figura 57. Nivel del factor de personalidad Sumisión-Dominancia en función del sexo

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Desurgencia-Surgencia* en función del género de los estudiantes a un nivel de confianza del 99%



habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p. < .01$ . Siendo superior la puntuación en el caso de las mujeres.

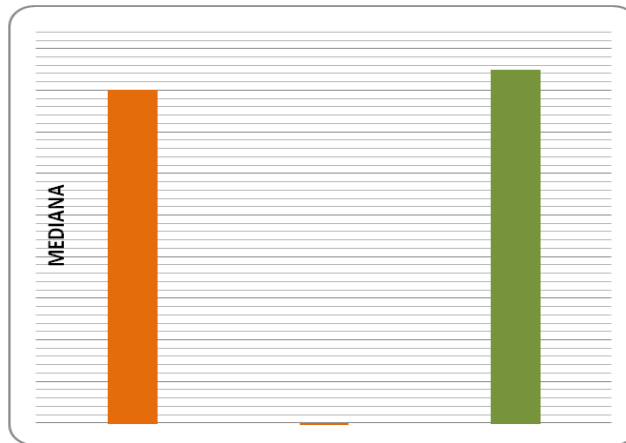


Figura 58. Nivel del factor de personalidad Desurgencia-Surgencia en función del sexo

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego* en función del género de los estudiantes a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p. < .01$ . Siendo superior la puntuación en el caso de las mujeres.

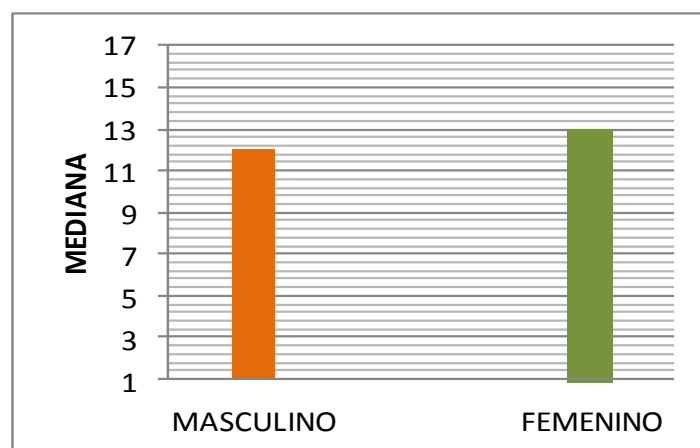


Figura 59. Nivel del factor de personalidad Poca fuerza del Superego–Mucha fuerza del superego en función del sexo

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Harria-Premia* en función del género de los estudiantes a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido

un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p. < .01$ . Siendo superior la puntuación en el caso de las mujeres.

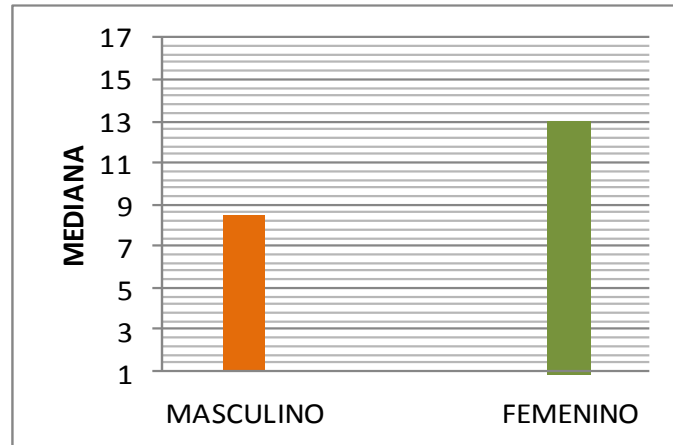


Figura 60. Nivel del factor de personalidad Harria-Premia en función del sexo

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Praxernia-Autia* en función del género de los estudiantes a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p. < .01$ . Siendo superior la puntuación en el caso de los hombres.

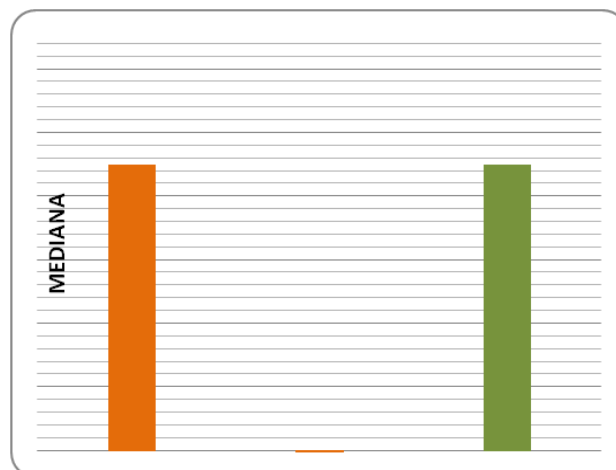


Figura 61. Nivel del factor de personalidad Praxernia-Autia en función del sexo

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Sencillez-Astucia* en función del género de los estudiantes a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido

un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p. < .01$ . Siendo superior la puntuación en el caso de las mujeres.

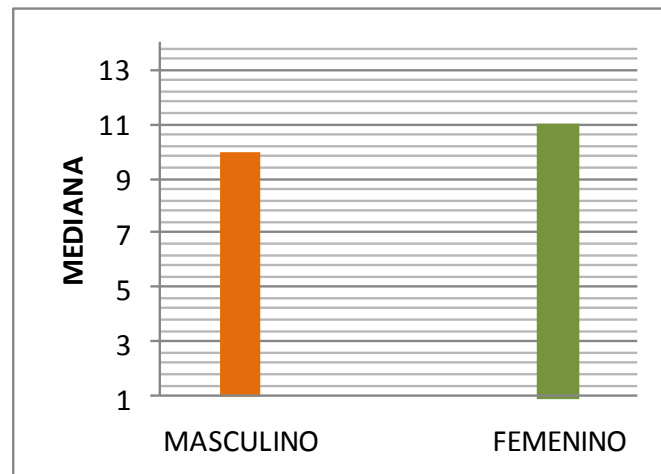


Figura 62. Nivel del factor de personalidad Sencillez-Astucia en función del sexo

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Adecuación imperturbable-Tendencia a la culpabilidad* en función del género de los estudiantes a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p. < .01$ . Siendo superior la puntuación en el caso de las mujeres.

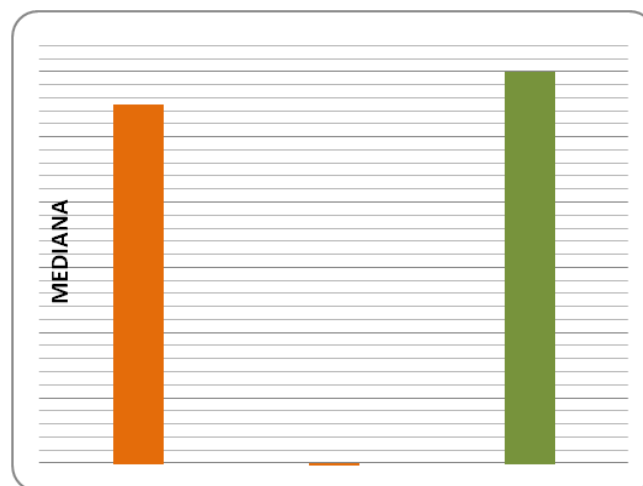


Figura 63. Nivel del factor de personalidad Adecuación imperturbable-Tendencia a la culpabilidad en función del sexo

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Conservadurismo-Radicalismo* en función del género de los estudiantes a un nivel de confianza del 99%

habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p < .01$ . Siendo superior la puntuación en el caso de los hombres.

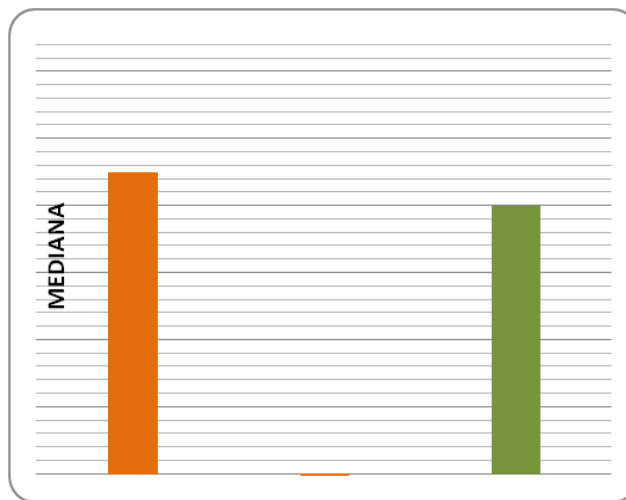


Figura 64. Nivel del factor de personalidad Conservadurismo-Radicalismo en función del sexo

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Adhesión al grupo-Autosuficiencia* en función del género de los estudiantes a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p < .01$ . Siendo superior la puntuación en el caso de las mujeres.

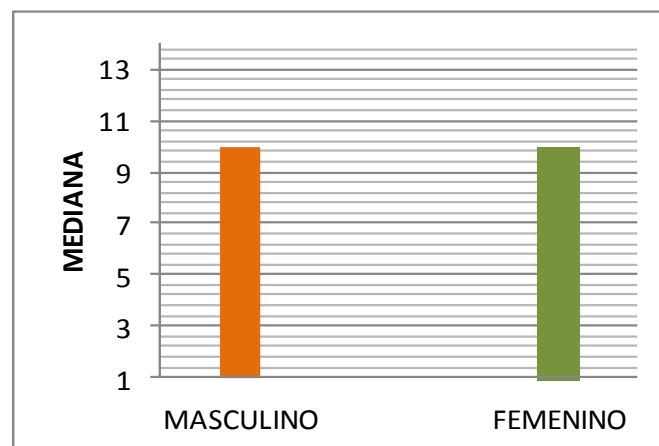


Figura 65. Nivel del factor de personalidad Adhesión al grupo-Autosuficiencia en función del sexo

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Poca tensión érgica-Mucha tensión érgica* en función del género de los estudiantes a un nivel de confianza del

99% habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p. < .01$ . Siendo superior la puntuación en el caso de las mujeres.

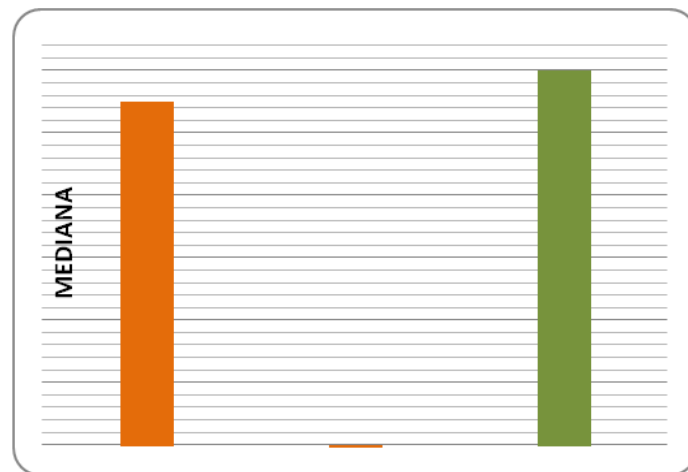


Figura 66. Nivel del factor de personalidad Poca tensión érgica–Mucha tensión érgica en función del sexo

#### 5.1.2.4. Sexo y escalas complementarias.

El análisis de los datos correspondientes a las escalas complementarias presentes en la prueba 16PF se muestran en las tablas siguientes. Concretamente la tabla 92 hace referencia a los datos obtenidos por los hombres que forman parte de la muestra de la investigación de esta tesis.

Tabla 92

*Estadísticos descriptivos relativos a las escalas complementarias en función del sexo masculino*

Género		Dist. Motivación	Dist. Motivación P	Negación	Negación P
Masculino	Válidos	850	850	850	850
	Media	6,4471	55,7671	3,9788	62,5576
	Mediana	6,0000	53,0000	4,0000	70,0000
	Moda	6,00	53,00	3,00	50,00

Género	Dist. Motivación	Dist. Motivación P	Negación	Negación P
Desv. típ.	2,81007	29,26850	2,10882	28,46633

En las escalas de Distorsión Motivacional, y de Negación, las puntuaciones obtenidas en las desviaciones típicas son altas (29,2685 y 28,4663 respectivamente)

Tabla 93

*Estadísticos descriptivos relativos a las escalas complementarias en función del sexo femenino*

Género		Dist. Motivación	Dist. Motivación P	Negación	Negación P
Femeni no	Válidos	708	708	708	708
	Media	5,6879	55,6412	2,5466	58,7458
	Mediana	5,0000	50,0000	2,0000	50,0000
	Moda	4,00	36,00	2,00	24,00
	Desv. típ.	2,82192	28,74782	1,76780	28,93088

Por lo que se refiere a la escala de Distorsión Motivacional, las mujeres de esta muestra presentan una desviación típica alta (28,7478). La escala de negación, indica que, en general, las mujeres de esta investigación escucharon las indicaciones del aplicador para contestar las preguntas de la prueba aplicada. Así lo confirman las puntuaciones de los estadísticos empleados.

En la tabla 94 se establece la comparación de ambos sexos.

Tabla 94

*Estadísticos descriptivos relativos a las escalas complementarias en función del sexo*

Género		Dist. Motivación	Dist. Motivación P	Negación	Negación P
Masculino	Válidos	850	850	850	850
	Media	6,4471	55,7671	3,9788	62,5576
	Mediana	6,0000	53,0000	4,0000	70,0000
	Moda	6,00	53,00	3,00	50,00
	Desv. típ.	2,81007	29,26850	2,10882	28,46633
Femenino	Válidos	708	708	708	708
	Media	5,6879	55,6412	2,5466	58,7458
	Mediana	5,0000	50,0000	2,0000	50,0000
	Moda	4,00	36,00	2,00	24,00
	Desv. típ.	2,82192	28,74782	1,76780	28,93088

Al comparar los dos sexos intervinientes en la investigación, se observa que en la escala de Distorsión Emocional, tanto los hombres como las mujeres han contestado, en general, sin dejarse llevar por dar una imagen predeterminada, aunque como se pone de relieve en los rangos promedio, los valores son más altos en los hombres.

En cuanto a la escala de Negación, y teniendo en cuenta que las puntuaciones no son excesivamente diferentes, sí se observa que el grupo de los hombres ha sido más fiel a las instrucciones ofrecidas por el aplicador para la resolución de la prueba que las mujeres, aunque las desviaciones típicas difieren poco (28,4663 en el caso de los hombres y 28,9308 en el caso de las mujeres)

En la tabla 95 se muestran los rangos y la suma de rangos correspondientes a las escalas complementarias y en la tabla 96 los estadísticos no paramétricos de estas escalas complementarias.

Tabla 95

*Rangos y suma de rangos relativos a las escalas complementarias en función del sexo*

Escalas	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
Dist. Motivación	Masculino	850	835.60	710261.50
	Femenino	708	712.15	504199.50
	Total	1558		
Negación	Masculino	850	922.33	783977.50
	Femenino	708	08.03	430483.50
	Total	1558		

En la tabla 96 se muestran los datos correspondientes al análisis de los datos de las escalas complementarias. Estos datos han tenido un comportamiento no normal y por tanto se debe aplicar estadística no paramétrica, debido fundamentalmente al nivel de medida de las variables que, consideradas de forma aislada, podrían considerarse ordinales.

Tabla 96

*U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon para las escalas complementarias en función del sexo*

	Dist. Motivación	Negación
U de Mann-Whitney	253213,5	179497,5
W de Wilcoxon	504199,5	430483,5
Z	-5,423	-13,894
Sig. asintót. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,000</b>

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Distorsión Motivacional* en función del género de los estudiantes a un nivel de confianza del 99%



habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p. < .01$ . Siendo superior la puntuación en el caso de los hombres.

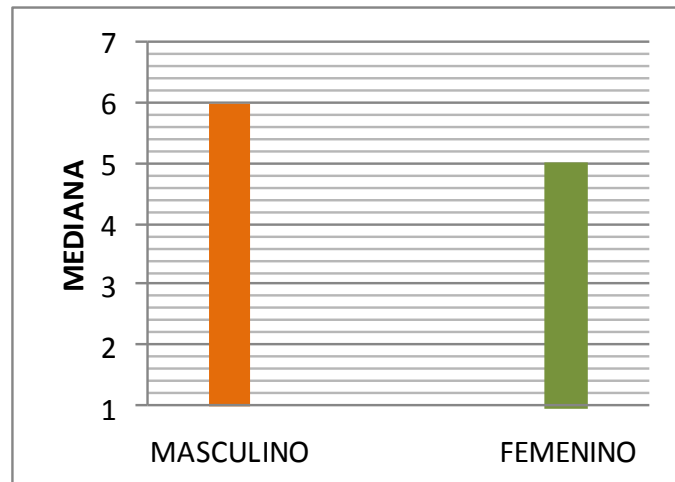


Figura 67. Nivel de la variable *Distorsión Motivacional* en función del sexo

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Negación* en función del género de los estudiantes a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p. < .01$ . Siendo superior la puntuación en el caso de los hombres.

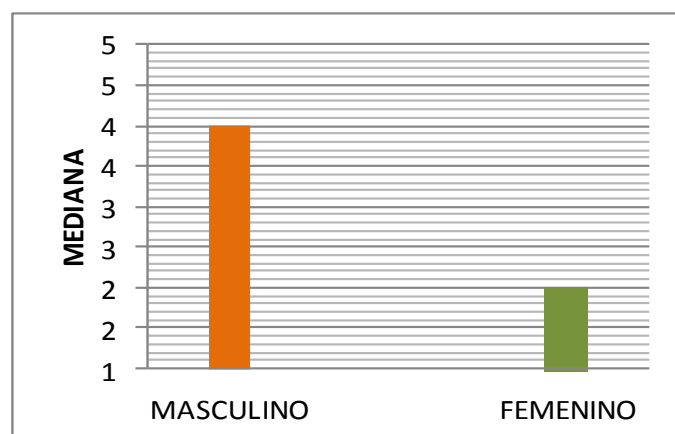


Figura 68. Nivel de la variable *Negación* en función del sexo

#### 5.1.2.5. Sexo y factores de personalidad de segundo orden.

Por lo que se refiere a los factores de segundo orden, los resultados pueden apreciarse en la tabla 97.

Tabla 97

*Estadísticos relativos a los factores de segundo orden en función del sexo masculino*

Género		Q <sub>I</sub>	Q <sub>II</sub>	Q <sub>III</sub>	Q <sub>IV</sub>
Masculino	Válidos	850	850	850	850
	Media	54,9471	61,1812	58,7294	46,5459
	Mediana	56,0000	61,0000	58,0000	46,0000
	Moda	56,00	61,00	55,00	47,00
	Desv. típ.	16,22547	17,66753	19,16016	17,68554

Al analizar cada uno de los factores de segundo orden, se encuentra que en la variable Q<sub>I</sub> (Ajuste–Ansiedad) la desviación típica es más pequeña (16,2254) que el resto de puntuaciones con las que se está trabajando. En el caso de la variable Q<sub>II</sub> (Introversión–Extraversión) vuelve a aparecer una desviación típica pequeña (17,6675). Por lo que se refiere a la variable Q<sub>III</sub> (Poca socialización controlada–Mucha socialización controlada) presenta la desviación típica más elevada de todos los factores de segundo orden. En el caso de la variable Q<sub>IV</sub> (Dependencia–Independencia) muestra también una desviación típica elevada.

En la tabla 98 se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a las mujeres.

Tabla 98

*Estadísticos relativos a los factores de segundo orden en función del sexo femenino*

Género		Q <sub>I</sub>	Q <sub>II</sub>	Q <sub>III</sub>	Q <sub>IV</sub>
Femenino	Válidos	708	708	708	708
	N				
	Media	56,5876	69,9379	49,1299	47,6949
	Mediana	56,0000	71,0000	49,0000	48,0000
	Moda	53,00	99,00	55,00	41,00
	Desv. típ.	16,85463	20,05436	17,90111	17,59670

En cuanto a los factores de segundo orden, las mujeres se muestran de la siguiente manera:

En la variable Q<sub>I</sub> (Ajuste–Ansiedad) las mujeres de la investigación, presentan poca dispersión de las puntuaciones corroborado a través de la desviación típica de 16,8546. Por lo que se refiere a la variable Q<sub>II</sub> (Introversión–Extraversión) las mujeres muestran una desviación típica con un valor de 20,0543 que puede considerarse elevado. En el caso de la variable Q<sub>III</sub> (Poca socialización controlada–Mucha socialización controlada) presenta la segunda desviación típica más alta de estos factores de segundo orden. Y por último en la variable Q<sub>IV</sub> (Dependencia–Independencia) aunque con una desviación típica alta también, el resto de los valores son de carácter central.

Si se comparan los datos de hombres y mujeres que se muestran en la tabla 61 se destacan los siguientes resultados:

Tabla 99

*Estadísticos relativos a los factores de segundo orden en función del sexo masculino y femenino*

Género		Q <sub>I</sub>	Q <sub>II</sub>	Q <sub>III</sub>	Q <sub>IV</sub>
Masculino	Válidos	850	850	850	850
	Media	54,9471	61,1812	58,7294	46,5459
	Mediana	56,0000	61,0000	58,0000	46,0000
	Moda	56,00	61,00	55,00	47,00
	Desv. típ.	16,22547	17,66753	19,16016	17,68554
Femenino	Válidos	708	708	708	708
	Media	56,5876	69,9379	49,1299	47,6949
	Mediana	56,0000	71,0000	49,0000	48,0000
	Moda	53,00	99,00	55,00	41,00
	Desv. típ.	16,85463	20,05436	17,90111	17,59670

En la variable Q<sub>I</sub> (Ajuste–Ansiedad) la desviación típica es menor en los hombres (16,2254). En la variable Q<sub>II</sub> (Introversión–Extraversión) la desviación típica (20,0543) es superior en el caso de las mujeres. Por lo que se refiere a la variable Q<sub>III</sub> (Poca socialización controlada–Mucha socialización controlada) es más alta la desviación típica en los hombres. Por último, para la variable Q<sub>IV</sub> (Dependencia–Independencia) los valores son semejantes en ambos grupos.

En la tabla 100 se muestran los estadísticos de grupo de los factores de personalidad de segundo orden.

Tabla 100

*Estadísticos de grupo relativos a los factores de segundo orden en función del sexo*

	Género	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Q <sub>I</sub>	Masculino	850	54.9471	16.22547	.55653
	Femenino	708	56.5876	16.85463	.63344
Q <sub>II</sub>	Masculino	850	61.1812	17.66753	.60599
	Femenino	708	69.9379	20.05436	.75369
Q <sub>III</sub>	Masculino	850	58.7294	19.16016	.65719
	Femenino	708	49.1299	17.90111	.67277
Q <sub>IV</sub>	Masculino	850	46.5459	17.68554	.60661
	Femenino	708	47.6949	17.59670	.66132

Dado que los factores de segundo orden sí han tenido un comportamiento normal en cuanto al análisis, se ha podido utilizar estadísticos paramétricos. Los resultados pueden comprobarse en la tabla 101.

Tabla 101

*Estadísticos paramétricos relativos a los factores de segundo orden en función del sexo*

Factores		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			Error típ. de diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	Inferior	Superior
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)				
Q <sub>I</sub>	Se han asumido varianzas iguales	1,943	,164	-1,952	1556	,051	-1,64051	,84027	-3,28869	,00767
	No se han asumido varianzas iguales			-1,946	1483,603	,052	-1,64051	,84319	-3,29448	,01345

Factores		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
Q <sub>II</sub>	Se han asumido varianzas iguales	21,735	,000	-9,159	1556	,000	-8,75668	,95604	-10,63194	-6,88141
	No se han asumido varianzas iguales			-9,055	1421,771	<b>,000</b>	-8,75668	,96709	-10,65376	-6,85959
Q <sub>III</sub>	Se han asumido varianzas iguales	2,102	,147	10,144	1556	<b>,000</b>	9,59947	,94632	7,74327	11,45567
	No se han asumido varianzas iguales			10,207	1535,634	,000	9,59947	,94048	7,75470	11,44424
Q <sub>IV</sub>	Se han asumido varianzas iguales	,108	,743	-1,280	1556	,201	-1,14903	,89781	-2,91008	,61201
	No se han asumido varianzas iguales			-1,280	1508,136	,201	-1,14903	,89740	-2,90931	,61125

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable Q<sub>II</sub> en función del género de los estudiantes a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p. < .01$ . Siendo superior la media en el caso de las mujeres.

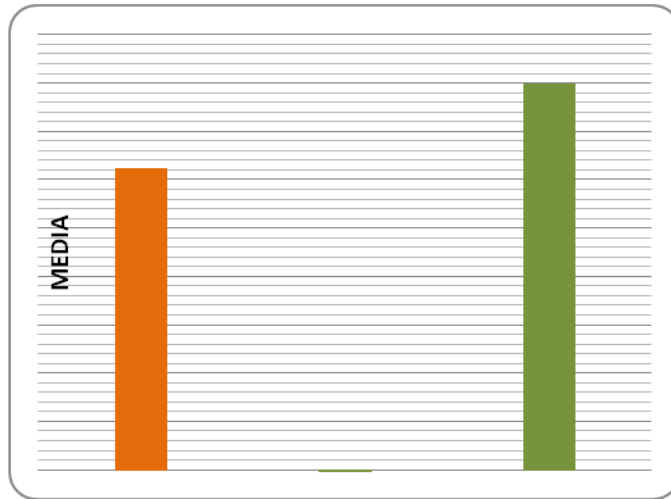


Figura 69. Nivel de la variable QII en función del sexo

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable QIII en función del género de los estudiantes a un nivel de confianza del 99% habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico  $p. < .01$ . Siendo superior la media en el caso de los hombres.

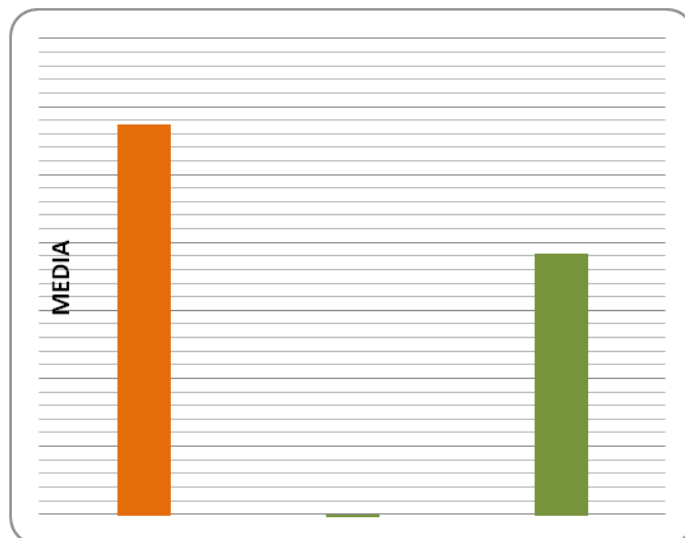


Figura 70. Nivel de la variable QIII en función del sexo

## **5.2. Análisis correlacional.**

Es importante destacar que, antes de analizar la magnitud y sentido del coeficiente de correlación, es necesario atender a si el valor resultante ha sido significativo o no, ya que las correlaciones que no resultan significativas, pueden haberse producido por azar y su análisis no interesa desde el punto de vista sustantivo. En las tablas de análisis que se presentan a continuación se ha destacado en color gris aquellos valores que muestran la correlación significativa y por tanto serán estos valores de correlación los que se interpreten.

El coeficiente de correlación en ningún caso muestra causación (es decir, no muestra relaciones causa efecto) si no variaciones conjuntas entre variables.

No existe un único criterio para valorar el coeficiente de correlación. Entre los criterios para valorar el coeficiente de correlación (en cuanto a su magnitud) se encuentra el criterio establecido por Guilford en 1956.

- <0.20 Correlación ligera; relación casi insignificante.
- 0.20 - 0.40 correlación baja; relación definida pero pequeña-
- 0.40- 0.70 correlación moderada; relación considerable.
- 0.70-0.90 correlación elevada; relación notable.
- >0.90 correlación sumamente elevada; relación muy fiable.

### **5.2.1. Factores de personalidad de primer orden y áreas de adaptación.**

En la tabla siguiente se muestran los datos relativos a los factores de personalidad de primer orden en relación con las áreas de adaptación.



Tabla 102

*Correlaciones entre los factores de personalidad de primer orden y las áreas de adaptación.*

Factores de personalidad de primer orden		A. Personal	A. Familiar	A. Escolar	A. Social
Sizotimia- Afectotimia	Correlación de Pearson	,009	-,029	-,005	,063
	Sig. (bilateral)	,737	,245	,842	<b>,013</b>
	N	1558	1558	1558	1558
Inteligencia baja- Inteligencia alta	Correlación de Pearson	,038	,086	,077	,076
	Sig. (bilateral)	,138	<b>,001</b>	<b>,002</b>	<b>,003</b>
	N	1558	1558	1558	1558
Poca fuerza del ego-Mucha fuerza del ego	Correlación de Pearson	,342	,229	,257	,253
	Sig. (bilateral)	,000	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	N	1558	1558	1558	1558
Sumisión- Dominancia	Correlación de Pearson	,056	-,083	-,089	-,077
	Sig. (bilateral)	<b>,027</b>	<b>,001</b>	<b>,000</b>	<b>,002</b>
	N	1558	1558	1558	1558
Desurgencia- Surgencia	Correlación de Pearson	,100	,014	,007	,167
	Sig. (bilateral)	<b>,000</b>	,576	,780	<b>,000</b>
	N	1558	1558	1558	1558
Poca fuerza del superego-Mucha fuerza del superego	Correlación de Pearson	,237	,339	,341	,249
	Sig. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	N	1558	1558	1558	1558
Trectia-Parmia	Correlación de Pearson	,263	,158	,158	,187
	Sig. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	N	1558	1558	1558	1558

Factores de personalidad de primer orden		A. Personal	A. Familiar	A. Escolar	A. Social
Harri Premsia	Correlación de Pearson	-,040	,083	,053	,099
	Sig. (bilateral)	,114	<b>,001</b>	<b>,036</b>	<b>,000</b>
	N	1558	1558	1558	1558
Alaxia-Protensión	Correlación de Pearson	-,131	-,200	-,155	-,169
	Sig. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	N	1558	1558	1558	1558
Praxernia-Autia	Correlación de Pearson	,033	,008	-,025	-,044
	Sig. (bilateral)	,187	,761	,328	,086
	N	1558	1558	1558	1558
Sencillez-Astucia	Correlación de Pearson	,011	,033	,091	,096
	Sig. (bilateral)	,656	,189	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	N	1558	1558	1558	1558
Adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad	Correlación de Pearson	-,359	-,212	-,242	-,187
	Sig. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	N	1558	1558	1558	1558
Conservadurismo-Radicalismo	Correlación de Pearson	-,053	-,196	-,154	-,116
	Sig. (bilateral)	<b>,036</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	N	1558	1558	1558	1558
Adhesión al grupo-Autosuficiencia	Correlación de Pearson	-,009	-,046	,023	-,075
	Sig. (bilateral)	,710	,067	,356	<b>,003</b>
	N	1558	1558	1558	1558
Baja integración–Mucho control de su autoimagen	Correlación de Pearson	,297	,306	,313	,214
	Sig. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	N	1558	1558	1558	1558

Factores de personalidad de primer orden		A. Personal	A. Familiar	A. Escolar	A. Social
Poca tensión energética–Mucha tensión energética	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,388 <b>,000</b>	-,292 <b>,000</b>	-,299 <b>,000</b>	-,246 <b>,000</b>
	N	1558	1558	1558	1558
	Sig. (bilateral)	<b>,001</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	N	1558	1558	1558	1558

En lo relativo a los factores de primer orden y en relación al área de adaptación personal, los resultados obtenidos indican lo siguiente:

Existe correlación estadísticamente significativa entre los factores de primer orden Desurgencia-Surgencia, Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego, Trectia-Parmia, Alaxia-Protensión, Adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad, Baja integración–Mucho control de su autoimagen, Poca tensión energética–Mucha tensión energética, y la variable *Adaptación Personal* a un nivel de confianza del 99%, del mismo modo, a un nivel de confianza del 95% la correlación es estadísticamente significativa con las variables Sumisión-Dominancia y Conservadurismo-Radicalismo.

Dicha correlación es negativa con respecto a las variables Alaxia-Protensión, Adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad, Conservadurismo-Radicalismo, Poca tensión energética–Mucha tensión energética, lo que indica que un aumento en ellas implica una disminución en la variable adaptación personal y viceversa.

En cuanto a la magnitud de dicha correlación se podría considerar que las correlaciones con la variable Conservadurismo-Radicalismo son insignificantes mientras que

la correlación negativa más alta se encuentra con la variable Poca tensión energética – Mucha tensión energética (-,388) correlación que consideraría moderada.

Existe una correlación positiva y significativa con las variables Desurgencia-Surgencia, Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego, Trextia–Parmia y Baja integración–Mucho control de su autoimagen, donde las magnitudes de dichas correlaciones podrían considerarse medias-bajas. Las correlaciones inferiores a 0.20 (a pesar de haber resultado significativas) son correlaciones muy bajas, es decir, la fuerza de la correlación entre dichas variables es insignificante.

En cuanto a la relación existente entre los factores de primer orden y el área de adaptación familiar, los resultados obtenidos arrojan los siguientes datos:

La correlación de *Adaptación Familiar* con los factores de personalidad de primer orden ha resultado significativa en el caso de Inteligencia alta–Inteligencia baja, Poca fuerza del ego–Mucha fuerza del ego, Sumisión-Dominancia, Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego, Trextia-Parmia, Harria-Premia, Alaxia-Protensión, Adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad, Conservadurismo-Radicalismo, Baja integración–Mucho control de su autoimagen, Poca tensión energética–Mucha tensión energética (todas ellas a un nivel de confianza del 99%).

De entre ellas, han sido correlaciones negativas las de los factores Sumisión-Dominancia, Alaxia-Protensión, Adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad, Conservadurismo–Radicalismo y Poca tensión energética–Mucha tensión energética, siendo la más alta la correlación con la variable Poca tensión energética–Mucha tensión energética.

El resto de correlaciones significativas son positivas siendo las más altas las establecidas con las variables Baja integración–Mucho control de su autoimagen (.30) y Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego (.33), relaciones cuya magnitud podría considerarse media-baja.

Por lo que se refiere a la relación existente entre los factores de primer orden y la *Adaptación Escolar*, los datos obtenidos se comentan a continuación:

La correlación de la *Adaptación Escolar* ha resultado estadísticamente significativa con los factores de primer orden Inteligencia alta–Inteligencia baja, Poca fuerza del ego–Mucha fuerza del ego, Sumisión-Dominancia, Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego, Treccia-Parmia, Harria-Premia, Alaxia-Protensión, Sencillez-Astucia, Adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad, Conservadurismo-Radicalismo, Baja integración–Mucho control de su autoimagen y Poca tensión energética–Mucha tensión energética, todas ellas a un nivel de confianza del 99% a excepción de Harria-Premia que ha sido significativa a un nivel de confianza del 95%.

En cuanto al sentido de la correlación, ésta es negativa con las variables Sumisión-Dominancia, Alaxia-Protensión, Adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad, Conservadurismo-Radicalismo y Poca tensión energética–Mucha tensión energética, de ellas, la de mayor magnitud es la correlación establecida con la variable Poca tensión energética–Mucha tensión energética, (-,29) mostrándose la misma tendencia que en las dimensiones personal y familiar. El resto de correlaciones son positivas, es decir, un aumento en una de las variables implica un aumento en la otra.

De las correlaciones positivas, la más alta es la establecida con la variable Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego ( $,341$ ) aunque la magnitud de dicha correlación es media-baja. Tal y como se ha apuntado anteriormente, correlaciones inferiores a  $0.20$  han de considerarse muy bajas, a pesar de que sean estadísticamente significativas, por lo que la relación entre las variables en cuestión es muy pequeña.

Los datos obtenidos a partir de la relación existente entre los factores de primer orden y el área de *Adaptación Social*, son los siguientes:

La correlación de la *Adaptación Social* con los factores de primer orden ha resultado significativa en todos los casos a excepción del factor de primer orden Praxernia-Autia. De este modo la adaptación social correlaciona con Sizotimia-Afectotimia, Inteligencia baja–Inteligencia alta, Poca fuerza del ego–Mucha fuerza del ego, Sumisión-Dominancia, Desurgencia–Surgencia, Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego, Treectia-Parmia, Harria-Premisia, Alaxia-Protensión, Sencillez-Astucia, Adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad, Conservadurismo-Radicalismo, Adhesión al grupo–Autosuficiencia, Baja integración–Mucho control de su autoimagen y Poca tensión energética–Mucha tensión energética, a un nivel de confianza del 99%.

Las correlaciones negativas tan solo se han encontrado con las variables Sumisión-Dominancia, Alaxia-Protensión, Adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad, Conservadurismo-Radicalismo, Adhesión al grupo–Autosuficiencia y Poca tensión energética–Mucha tensión energética, siendo la correlación más alta la establecida con la variable Poca tensión energética – Mucha tensión energética ( $-,246$ ). El resto de correlaciones son positivas, siendo la más alta la establecida con la variable Poca fuerza del ego – Mucha fuerza del ego ( $,253$ ).

De estos resultados destaca la correlación de los factores, Baja integración–Mucho control de su autoimagen, Adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad, Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego y Poca tensión energética–Mucha tensión energética, por haberse encontrado correlaciones significativas de ellos con todas las áreas de adaptación (personal, familiar, escolar y social) tratándose de las correlaciones más elevadas encontradas en los análisis. También se han encontrado correlaciones significativas entre los factores Trectia–Parmia y Alaxia–Protensión en todas las áreas de adaptación, si bien es cierto que son correlaciones menos elevadas que las señaladas anteriormente

Se analiza ahora la relación existente entre los *factores de primer orden* y los *modos de reacción* una vez aplicadas las pruebas a los estudiantes de 3º de ESO y 1º de Bachillerato, tanto hombres como mujeres de las comunidades autónomas utilizadas en la muestra de esta investigación.

### **5.2.2. Factores de personalidad de primer orden y modos de reaccionar.**

En la tabla siguiente aparecen los datos obtenidos del análisis estadístico al poner en relación los factores de primer orden con los Modos de Reaccionar de la prueba aplicada a los estudiantes de 3º de ESO y 1º de Bachillerato.

Tabla 103

*Correlaciones entre los factores de personalidad de primer orden y los modos de reaccionar.*

Factores de Personalidad de Primer Orden		Control	Irritabilidad	Agresividad	Inhibición	Inseguridad	Preocupación
Sizotimia - Afectotimia	Correlación de Pearson	,010	-,023	,026	-,063	-,014	,061
	Sig. (bilateral)	,686	,371	,311	<b>,013</b>	,592	<b>,016</b>
	N	1558	1558	1558	1558	1558	1558
Inteligencia baja - Inteligencia alta	Correlación de Pearson	,091	-,059	-,074	-,036	-,003	-,027
	Sig. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,019</b>	<b>,003</b>	,156	,920	,284
	N	1558	1558	1558	1558	1558	1558
Poca fuerza del ego– Mucha fuerza del ego	Correlación de Pearson	,351	-,188	-,042	,044	-,355	-,320
	Sig. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	,096	,079	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	N	1558	1558	1558	1558	1558	1558
Sumisión- Dominancia	Correlación de Pearson	-,064	,131	,328	,083	-,232	-,221
	Sig. (bilateral)	<b>,011</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,001</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	N	1558	1558	1558	1558	1558	1558
Desurgencia- Surgencia	Correlación de Pearson	,091	,030	,138	-,015	-,229	-,169



Factores de Personalidad de Primer Orden		Control	Irritabilidad	Agresividad	Inhibición	Inseguridad	Preocupación
	Sig. (bilateral)	<b>,000</b>	,240	<b>,000</b>	,562	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	N	1558	1558	1558	1558	1558	1558
Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego	Correlación de Pearson	,383	-,269	-,246	-,342	-,043	,076
	Sig. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	,086	<b>,003</b>
	N	1558	1558	1558	1558	1558	1558
Trectia-Parmia	Correlación de Pearson	,249	-,062	,139	-,052	-,393	-,252
	Sig. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,015</b>	<b>,000</b>	<b>,041</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	N	1558	1558	1558	1558	1558	1558
Harria-Premisia	Correlación de Pearson	,065	-,094	-,163	-,155	,170	,149
	Sig. (bilateral)	,010	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1558	1558	1558	1558	1558	1558
Alexia-Protensión	Correlación de Pearson	-,215	,214	,340	,001	-,049	-,028
	Sig. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	,961	,054	,263
	N	1558	1558	1558	1558	1558	1558
Praxernia-Autia	Correlación de Pearson	-,008	-,022	-,016	,112	-,067	-,007
	Sig. (bilateral)	,748	,395	,527	<b>,000</b>	<b>,008</b>	,777

Factores de Personalidad de Primer Orden		Control	Irritabilidad	Agresividad	Inhibición	Inseguridad	Preocupación
N		1558	1558	1558	1558	1558	1558
Sencillez-Astucia	Correlación de Pearson	,074	-,066	-,154	-,090	,094	,068
	Sig. (bilateral)	<b>,003</b>	<b>,010</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,007</b>
	N	1558	1558	1558	1558	1558	1558
Adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad	Correlación de Pearson	-,325	,173	-,005	-,084	,392	,337
	Sig. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	,851	<b>,001</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	N	1558	1558	1558	1558	1558	1558
Conservadurismo-Radicalismo	Correlación de Pearson	-,172	,118	,202	,167	-,070	-,061
	Sig. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,006</b>	<b>,016</b>
	N	1558	1558	1558	1558	1558	1558
Adhesión al grupo-Autosuficiencia	Correlación de Pearson	-,036	-,036	-,026	,072	,070	,002
	Sig. (bilateral)	,155	,150	,309	,005	,006	,951
	N	1558	1558	1558	1558	1558	1558
Baja integración–Mucho control de su autoimagen	Correlación de Pearson	,370	-,246	-,171	-,191	-,166	-,059
	Sig. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,021</b>
	N	1558	1558	1558	1558	1558	1558

Factores de Personalidad de Primer Orden		Control	Irritabilidad	Agresividad	Inhibición	Inseguridad	Preocupación
Poca tensión energética–Mucha tensión energética	Correlación de Pearson	-,399	,263	,174	-,004	,273	,244
	Sig. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	,872	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	N	1558	1558	1558	1558	1558	1558

Existe relación estadísticamente significativa entre el modo de reacción *Control* y los factores de primer orden Inteligencia baja–Inteligencia alta, Poca fuerza del ego–Mucha fuerza del ego, Sumisión–Dominancia, Desurgencia–Surgencia, Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego, Treptia–Parmia, Alaxia–Protensión, Sencillez–Astucia, Adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad, Conservadurismo–Radicalismo, Baja integración–Mucho control de su autoimagen, Poca tensión energética–Mucha tensión energética.

Las correlaciones más bajas se dan con los factores de primer orden, Inteligencia baja–Inteligencia alta, Sumisión–Dominancia, Desurgencia–Surgencia, Sencillez–Astucia y Conservadurismo–Radicalismo. La magnitud de la correlación en todos estos casos (ya sea positiva o negativa) se puede considerar muy baja, existiendo una correlación prácticamente insignificante (inferior a 0.20).

La correlación con las variables Poca fuerza del ego–Mucha fuerza del ego, Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego, Treptia–Parmia y Baja integración–Mucho control de su autoimagen es en todos los casos positivas y con una magnitud que se podría considerar media, de entre ellas destacan la correlación establecida con las variables Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego (,383) y Baja integración–Mucho control de su autoimagen (,370) valores de correlación cercanos a 0.4 y que por tanto se podría considerar moderados o considerables.

En cuanto a las correlaciones negativas, éstas se establecen con los factores Alaxia–Protensión, Adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad y Poca tensión energética–Mucha tensión energética, cobrando especial importancia la correlación con la variable Poca tensión energética – Mucha tensión energética (,399) correlación que se podría

considerar moderada y que estaría denotando una disminución en una de las variables con el aumento en la otra.

Al analizar la relación existente entre los *factores de personalidad de primer orden* y el modo de reacción *Irritabilidad*, se obtiene correlación significativa con las variables Inteligencia baja–Inteligencia alta, Poca fuerza del ego–Mucha fuerza del ego, Sumisión–Dominancia, Trección–Parmia, Sencillez–Astucia, Conservadurismo–Radicalismo pero dichas correlaciones, inferiores a 0.20, podrían considerarse muy bajas o insignificantes.

Por otro lado, correlaciones más fuertes con las variables Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego, Alaxia–Protensión, adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad, Baja integración–Mucho control de su autoimagen, y Poca tensión energética–Mucha tensión energética. De ellas, son correlaciones positivas las establecidas con los factores Alaxia–Protensión y Poca tensión energética–Mucha tensión energética y negativas las restantes. En todo caso, se habla de correlaciones medias/bajas, es decir, la correlación entre los elementos analizados, a pesar de ser estadísticamente significativa no es una correlación notable.

En cuanto a la relación entre los factores de primer orden y el modo de reaccionar *Agresividad* ha resultado estadísticamente significativa en el caso de Inteligencia baja–Inteligencia alta, Sumisión–Dominancia, Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego, Desurgencia–Surgencia, Trección–Parmia, Alaxia–Protensión, Sencillez–Astucia, Conservadurismo–Radicalismo, Baja integración–Mucho control de su autoimagen y Poca tensión energética–Mucha tensión energética. De ellos, solo se destacan las correlaciones con las variables Sumisión–Dominancia, Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego,

Alaxia–Protensión y Conservadurismo–Radicalismo ya que su magnitud es superior a 0.20. En el resto de los casos, las magnitudes de las correlaciones son inferiores a 0.20 indicándonos correlaciones insignificantes que no se analizarán en esta tesis. La correlación con las variables Sumisió-Dominancia (,338), Alaxia-Protensión (,340) y Conservadurismo–Radicalismo (,202) son correlaciones positivas, destacando las dos primeras por ser correlaciones medias. La correlación con la variable Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego es una correlación negativa (-,246).

El modo de reacción *Inhibición* correlaciona de manera estadísticamente significativa con los factores de personalidad de primer orden Sizotimia-Afectotimia, Sumisión-Dominancia, Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego, Trextia-Parmia, Praxernia-Autia, Sencillez-Astucia, Adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad, Conservadurismo–Radicalismo y Baja integración–Mucho control de su autoimagen.

De estos factores se pueden considerar correlaciones muy bajas o insignificantes las establecidas con los factores Sizotimia-Afectotimia, Sumisión-Dominancia, Trextia-Parmia, Praxernia-Autia, Sencillez-Astucia, Adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad y Conservadurismo–Radicalismo, por presentar en todos los casos valores inferiores a 0.20. Sin embargo se evidencia una correlación que se podría considerar moderada con el factor Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego (-,342), siendo dicha correlación negativa, indicando que un aumento en este factor de primer orden implica una disminución moderada en la variable inhibición y viceversa. Esta información se completa con la de la correlación establecida con la variable Baja integración–Mucho control de su autoimagen (-,191), correlación cercana a 0.2 y cuya dirección también es negativa.

La variable *Inseguridad* correlaciona de forma estadísticamente significativa con los factores de personalidad de primer orden Poca fuerza del ego–Mucha fuerza del ego, Sumisión-Dominancia, Desurgencia-Surgencia, Trectia-Parmia, Praxernia-Autia, Sencillez-Astucia, Adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad, Conservadurismo-Radicalismo, Baja integración–Mucho control de su autoimagen y Poca tensión energética-Mucha tensión energética.

Las correlaciones muy bajas o inferiores a 0.20 son las establecidas con Praxernia - Autia, Sencillez-Astucia, Conservadurismo-Radicalismo y Baja integración–Mucho control de su autoimagen, correlaciones que se podrían calificar como insignificantes o muy bajas.

Por otro lado, se encuentran correlaciones negativas con las variables Poca fuerza del ego–Mucha fuerza del ego, Sumisión-Dominancia, Desurgencia–Surgencia y Trectia–Parmia. Entre ellas destacan Poca fuerza del ego–Mucha fuerza del ego (-,355) y Trectia-Parmia (-,393) por presentar valores próximos a 0.4 y por tanto correlaciones moderadas o considerables.

En cuanto a las correlaciones positivas, se da con los factores Adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad (.392) y Poca tensión energética-.Mucha tensión energética (.273) destacando especialmente la primera por su mayor magnitud.

La variable *Preocupación* correlaciona de forma significativa con los factores de primer orden Sizotimia-Afectotimia, Poca fuerza del ego–Mucha fuerza del ego, Sumisión-Dominancia, Desurgencia–Surgencia, Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego, Trectia-Parmia, Sencillez-Astucia, Adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad,

Conservadurismo-Radicalismo, Baja integración–Mucho control de su autoimagen y Poca tensión energética-Mucha tensión energética.

Las correlaciones inferiores a 0.20 han sido las obtenidas con los factores Sizotimia-Afectotimia, Desurgencia–Surgencia, Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego, Sencillez-Astucia, Conservadurismo-Radicalismo y Baja integración–Mucho control de su autoimagen.

En cuanto a correlaciones negativas se establecen con Poca fuerza del ego–Mucha fuerza del ego, Sumisión–Dominancia y Treccia-Parmia, destacando entre ellas la correlación con Poca fuerza del ego–Mucha fuerza del ego (-,320) por ser la de mayor magnitud.

Por lo que se refiere a correlaciones positivas se establecen con las variables Adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad (,337) y Poca tensión energética-Mucha tensión energética (,244).

### **5.2.3. Factores de personalidad de segundo orden y áreas de adaptación.**

En la tabla siguiente pueden verse las correlaciones relativas a los factores de segundo orden y las áreas de adaptación, teniendo en cuenta que se refiere a la muestra total de esta investigación y por lo tanto a los estudiantes de 3º de ESO y de 1º de Bachillerato.

Para realizar este análisis se ha procedido también al cálculo del coeficiente de correlación producto-momento de Pearson, indicado para variables cuyo nivel de medida sea, al menos, de intervalo (como es este caso).



Tabla 104

*Correlaciones entre los factores de personalidad de segundo orden y las áreas de adaptación.*

Factores de personalidad de segundo orden		A. Personal	A. Familiar	A. Escolar	A. Social
Q <sub>I</sub> (Ajuste– Ansiedad)	Correlación de Pearson	<b>-,461</b>	<b>-,336</b>	<b>-,351</b>	<b>-,317</b>
	Sig. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	N	1558	1558	1558	1558
Q <sub>II</sub> (Introversión– Extraversión)	Correlación de Pearson	<b>,077</b>	,029	,044	<b>,122</b>
	Sig. (bilateral)	<b>,002</b>	,253	,084	<b>,000</b>
	N	1558	1558	1558	1558
Q <sub>III</sub> (Poca–Mucha socialización controlada)	Correlación de Pearson	<b>,184</b>	<b>,254</b>	<b>,281</b>	<b>,149</b>
	Sig. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	N	1558	1558	1558	1558
Q <sub>IV</sub> (Dependencia– Independencia)	Correlación de Pearson	,009	-,054	-,030	-,042
	Sig. (bilateral)	,723	<b>,033</b>	,234	,095
	N	1558	1558	1558	1558

Existe correlación estadísticamente significativa entre los factores de segundo orden Q<sub>I</sub> (Ajuste–Ansiedad) Q<sub>II</sub> (Introversión–Extraversión) y Q<sub>III</sub> (Poca–Mucha socialización controlada) y la variable área de *Adaptación Personal*. Dicha correlación es negativa con respecto al factor Q<sub>I</sub> (Ajuste–Ansiedad), lo que indica que un aumento Q<sub>I</sub> implica una disminución en la variable adaptación personal y viceversa. En cuanto a la magnitud de dicha correlación (-,461) se puede considerar que se trata de una relación moderada.

Las correlaciones de adaptación Personal y los factores Q<sub>II</sub> (Introversión–Extraversión) (,077) y Q<sub>III</sub> (Poca–Mucha socialización controlada) (,184) son correlaciones

positivas pero casi insignificantes, ya que su magnitud es muy pequeña. Un aumento en los factores  $Q_{II}$  (Introversión–Extraversión) y  $Q_{III}$  (Poca–Mucha socialización controlada) produciría un aumento muy ligero en el factor adaptación personal y viceversa, siendo una correlación muy pequeña.

La correlación del área *Adaptación Familiar* con los factores de personalidad de segundo orden ha resultado significativa en el caso de  $Q_I$  (Ajuste–Ansiedad),  $Q_{III}$  (Poca–Mucha socialización controlada) y  $Q_{IV}$  (Dependencia–Independencia), siendo la correlación más alta la del área de adaptación Familiar con  $Q_I$ , tratándose de una correlación negativa pero pequeña (-,336), un aumento en el área de adaptación Familiar conlleva una pequeña disminución en  $Q_I$  (Ajuste–Ansiedad).

La correlación del área de adaptación familiar con  $Q_{III}$  (Poca–Mucha socialización controlada) (,254) es una correlación con sentido positivo y de pequeña magnitud, un aumento en una de las variables producirá un pequeño aumento en la otra y viceversa.

En último lugar, la correlación del área de adaptación familiar con  $Q_{IV}$  (Dependencia–Independencia) (-,054) es una correlación baja con sentido negativo, por tanto un aumento en una de las variables producirá una muy ligera disminución en la otra.

La correlación del área de *Adaptación Escolar* ha resultado estadísticamente significativa con los factores de segundo orden  $Q_I$  (Ajuste–Ansiedad) y  $Q_{II}$  (Introversión–Extraversión). El sentido de la correlación con  $Q_I$  (Ajuste–Ansiedad) es negativo (-,351) y su magnitud pequeña, de tal manera que un aumento en el área de adaptación escolar implica una pequeña disminución en el factor de segundo orden  $Q_I$  y viceversa.

En el caso de la correlación con Q<sub>II</sub> (Introversión–Extraversión) existe una magnitud más baja (.281) pero en este caso de sentido positivo (un aumento en una variable producirá un aumento en la otra), siendo la magnitud de la correlación baja.

La correlación del área de *Adaptación Social* con los factores de segundo orden ha resultado significativa en los casos de Q<sub>I</sub> (Ajuste–Ansiedad), Q<sub>II</sub> (Introversión–Extraversión) y Q<sub>III</sub> (Poca–Mucha socialización controlada), encontrándose la correlación más alta, una vez más, con la variable Q<sub>I</sub> (Ajuste–Ansiedad), además esta correlación, de manera coherente con el resto de áreas, continúa siendo negativa (-,317) indicando un sentido inversamente proporcional en la relación entre Q<sub>I</sub> (Ajuste–Ansiedad) y el área de adaptación social.

En el caso de las correlaciones con Q<sub>II</sub> (Introversión–Extraversión) y Q<sub>III</sub> (Poca–Mucha socialización controlada) existen correlaciones bajas y de sentido positivo en ambos casos (.122, .149 respectivamente).

#### **5.2.4. Factores de personalidad de segundo orden y modos de reaccionar.**

En este caso se analiza la relación existente entre los factores de segundo orden del test 16PF y los modos de reaccionar cuando se aplican a los estudiantes de 3º de ESO y de 1º de Bachillerato de las comunidades autónomas utilizadas en la muestra.

En la tabla siguiente pueden verse las correlaciones existentes entre estas variables de la investigación.

30Tabla 105

*Correlaciones entre los factores de personalidad de primer orden y los modos de reaccionar.*

Factores de personalidad de Primer Orden		Control	Irritabilidad	Agresividad	Inhibición	Inseguridad	Preocupación
Q <sub>I</sub>	Correlación de Pearson	<b>-,477</b>	<b>,290</b>	<b>,125</b>	-,026	<b>,418</b>	<b>,346</b>
	Sig. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	,299	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	N	1558	1558	1558	1558	1558	1558
Q <sub>II</sub>	Correlación de Pearson	<b>,087</b>	,046	<b>,198</b>	-,154	<b>-,202</b>	<b>-,096</b>
	Sig. (bilateral)	<b>,001</b>	,070	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	N	1558	1558	1558	1558	1558	1558
Q <sub>III</sub>	Correlación de Pearson	<b>,285</b>	-,226	<b>-,290</b>	-,213	,033	<b>,090</b>
	Sig. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	,199	<b>,000</b>
	N	1558	1558	1558	1558	1558	1558
Q <sub>IV</sub>	Correlación de Pearson	-,039	,039	<b>,157</b>	,040	<b>-,081</b>	<b>-,087</b>
	Sig. (bilateral)	,119	,128	<b>,000</b>	,113	<b>,001</b>	<b>,001</b>
	N	1558	1558	1558	1558	1558	1558

Existe relación estadísticamente significativa entre el modo de reacción *Control* y Q<sub>I</sub> (Ajuste–Ansiedad) Q<sub>II</sub> (Introversión–Extraversión) y Q<sub>III</sub> (Poca–Mucha socialización controlada), la correlación más alta se da con el factor Q<sub>I</sub> (Ajuste–Ansiedad) (-,477) tratándose de una correlación moderada y negativa, por tanto al aumentar uno de los elementos de la relación disminuirá el otro de manera moderada.

La correlación de Q<sub>II</sub> (Introversión–Extraversión) con el modo de reacción *Control* es significativa pero muy baja o insignificante (,87).

Por último la correlación de Q<sub>III</sub> (Poca–Mucha socialización controlada) es una correlación positiva y baja (.285).

La variable *Irritabilidad* correlaciona de forma significativa con las variables Q<sub>I</sub> (Ajuste–Ansiedad) y Q<sub>III</sub> (Poca–Mucha socialización controlada). En ambos casos se trata de una correlación baja (.290 y -.226) la diferencia es que en el primer caso la correlación es positiva y en el segundo caso es negativa, lo que indica una correlación directamente proporcional entre el modo de reacción irritabilidad y Q<sub>I</sub> (Ajuste–Ansiedad) e inversamente proporcional entre modo de reacción irritabilidad y Q<sub>III</sub> (Poca–Mucha socialización controlada).

La correlación entre el modo de reacción *Agresividad* y el resto de factores de personalidad de segundo orden ha resultado en todos casos significativa. La correlación más alta se ha dado con el factor Q<sub>III</sub> (Poca–Mucha socialización controlada) (-.290) y a pesar de ser la más alta se trata de una correlación moderada. El sentido de la relación es negativo y por tanto inversamente proporcional, de tal modo que un aumento en uno de los dos componentes, supondrá una disminución en el otro y viceversa.

El resto de correlaciones con Q<sub>I</sub> (Ajuste–Ansiedad) Q<sub>II</sub> (Introversión–Extraversión) Q<sub>IV</sub> (Dependencia–Independencia) son correlaciones algo más bajas, pero todas ellas de sentido positivo (.125, .198 y .157 respectivamente).

El modo de reacción *Inhibición* correlaciona en sentido negativo con los factores Q<sub>II</sub> (Introversión–Extraversión) y Q<sub>III</sub> (Poca–Mucha socialización controlada). La magnitud de la correlación podría calificarse como muy baja en el primer caso (-.154) y baja en el segundo (-

,213). De este modo se establece una relación inversamente proporcional entre el modo de reacción Inhibición y estos factores, produciendo que, al aumentar cualquiera de ellos  $Q_{II}$  (Introversión–Extraversión) o  $Q_{III}$  (Poca–Mucha socialización controlada) disminuye la inhibición.

La variable modo de reacción *Inseguridad* correlaciona de forma positiva con el factor  $Q_I$  (Ajuste–Ansiedad), además en este caso se da una correlación que podría considerarse moderada (.418), produciéndose un aumento considerable en Inseguridad cuando se aumenta el factor  $Q_I$  (Ajuste – Ansiedad).

Los factores  $Q_{II}$  (Introversión–Extraversión) y  $Q_{IV}$  (Dependencia–Independencia) también han mostrado una correlación estadísticamente significativa pero, en este caso en sentido negativo. La correlación con  $Q_{II}$  (Introversión–Extraversión) (-,202) es una correlación baja y la correlación con  $Q_{IV}$  (Dependencia–Independencia) es una correlación insignificante o muy baja (-,081).

El modo de reacción *Preocupación* correlaciona de forma significativa con todos los factores de segundo orden. La correlación más alta se encuentra con el factor  $Q_I$  (Ajuste–Ansiedad) (.346) tratándose de una correlación moderada y positiva. Con el resto de factores las correlaciones son más bajas.

Con el factor  $Q_{II}$  (Introversión–Extraversión) la relación es de carácter negativo (-,096) al igual que con el factor  $Q_{IV}$  (Dependencia–Independencia) (-,087). Con el factor  $Q_{III}$  (Introversión–Extraversión) la correlación continúa siendo insignificante pero de carácter positivo (.090).

### 5.2.5. Análisis de los datos con pruebas no paramétricas.

Antes de comenzar con el análisis de los datos, teniendo en cuenta como variable la comunidad autónoma, es importante dejar patente las diferencias existentes en cuanto al número de sujetos en cada una de ellas, que manifiestan las desigualdades reales. Esta situación pone sobre aviso a la hora de realizar las interpretaciones pertinentes.

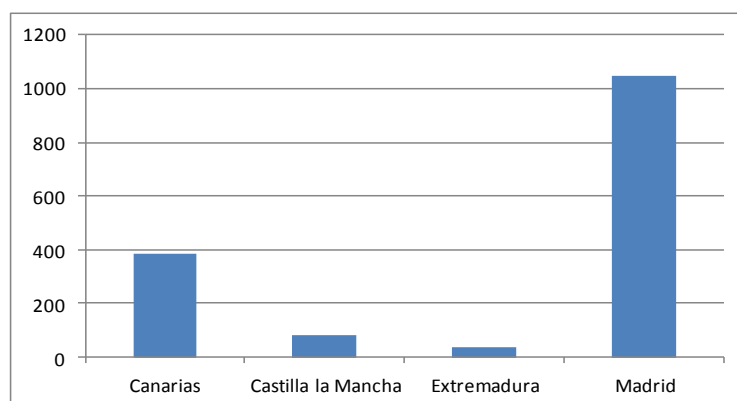
La tabla 106 permite ver las diferencias existentes en el número de sujetos de cada comunidad autónoma y el porcentaje de sujetos en relación a la muestra total.

Tabla 106

*Distribución de los sujetos de la muestra en cada una de las comunidades autónomas*

Comunidad autónoma	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Canarias	387	24.8	24.8	24.8
Castilla la Mancha	82	5.3	5.3	30.1
Extremadura	39	2.5	2.5	32.6
Madrid	1050	67.4	67.4	100.0
Total	1558	100.0	100.0	

Gráficamente quedaría representado en un gráfico de frecuencias de la siguiente forma:



*Figura 71. Distribución de los sujetos de la muestra por comunidades autónomas*

Por cursos, la distribución de los sujetos y los porcentajes en relación a la muestra, se muestra en la tabla 107 y en la figura 72.

Tabla 107

*Distribución de los sujetos por cursos y comunidades autónomas*

Curso	Comunidad autónoma	Recuento	% del N
3º ESO	Canarias	261	30.5%
	Castilla la Mancha	72	8.4%
	Extremadura	39	4.6%
	Madrid	483	56.5%
1º Bachillerato	Canarias	126	17.9%
	Castilla la Mancha	10	1.4%
	Madrid	567	80.7%

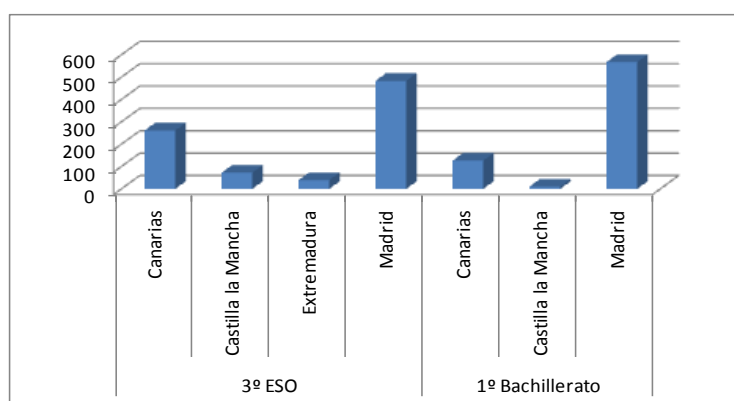


Figura 72. Distribución de los sujetos de la muestra por cursos y comunidades autónomas

Puesto que las pruebas de normalidad, utilizando como variable independiente la Comunidad Autónoma, muestran distribuciones no normales en las variables dependientes analizadas en la mayoría de los casos se ha decidido utilizar la prueba H de Kruskal-Wallis, prueba que pertenece a las pruebas no paramétricas de comparación de más de dos muestras independientes, es decir, se utiliza para comparar más de dos grupos) y determinar que las



diferencias no se deban al azar, es decir que las diferencias sean estadísticamente significativas.

Es importante resaltar que la Comunidad Autónoma de Extremadura tiene datos de centros correspondientes a 3º de ESO, mientras que el resto de las comunidades autónomas están representadas tanto en el curso de 3º de ESO como en el curso de 1º de Bachillerato. De igual manera ocurre en el caso de 1º de Bachillerato y en la Comunidad de Castilla la Mancha que cuenta con pocos datos, lo que vuelve a ponernos sobre aviso de la precaución a la hora de generalizar las interpretaciones de los resultados.

#### **5.2.5.1. Comunidad autónoma y áreas de adaptación.**

Se comenzará este análisis de la variable Comunidad Autónoma, como en el caso de las anteriores variables, por las áreas de adaptación y tomando en consideración primeramente el curso de 3º de ESO para posteriormente analizar el curso de 1º de Bachillerato.

Los datos relativos a los estudiantes de 3º de ESO en relación a las áreas de adaptación y en función de las comunidades autónomas se reflejan en la tabla 108.

Tabla 108

*Chi-cuadrado para las áreas de adaptación para el curso 3º de ESO en función de la comunidad autónoma*

	A. Personal	A. Familiar	A. Escolar	A. Social
Chi-cuadrado	5.347	21.527	3.037	12.052
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	.148	<b>.000</b>	.386	.007

	A. Personal	A. Familiar	A. Escolar	A. Social
Chi-cuadrado	5.347	21.527	3.037	12.052
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	.148	<b>.000</b>	.386	.007

*Nota:* Las diferentes pruebas se refieren a los siguientes criterios: a. Curso = 3° ESO; b. Prueba de Kruskal-Wallis y c. Variable de agrupación: CA\_NUM

La tabla 109 nos muestra los rangos promedio.

Tabla 109

*Rangos promedio de las áreas de adaptación para el curso 3° de ESO en función de la comunidad autónoma*

	CA_NUM	N	Rango promedio
A. Familiar	Canarias	261	429,66
	CastillaMancha	72	334,39
	Extremadura	39	322,05
	Madrid	483	449,61
	Total	855	
A. Social	Canarias	261	395,27
	CastillaMancha	72	383,26
	Extremadura	39	422,60
	Madrid	483	452,79
	Total	855	

En el curso de 3° de ESO existen diferencias estadísticamente significativas en la variable Adaptación Familiar en función de la comunidad autónoma, habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico de .00, inferior a .01, lo que implica una toma de la decisión estadística a un nivel de confianza del 99 %. En la tabla de rangos, se observa que el rango más alto se da en la Comunidad Autónoma de Madrid (449,61) seguido de la

Comunidad Canaria (429,66) situándose en último lugar la Comunidad Autónoma de Extremadura (322,05).

Por otro lado, existen diferencias estadísticamente significativas en la variable Adaptación Social en función de la comunidad autónoma a un nivel de confianza del 99% (p.007) siendo los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Madrid los que presentan mayor rango promedio (452,79) seguidos en este caso por los estudiantes de Extremadura (422,60) ocupando el último lugar los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha (383,26)

En el caso de los estudiantes de 1º de Bachillerato, los resultados se muestran en la tabla 110.

Tabla 110

*Chi-cuadrado para las áreas de adaptación para el curso 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma*

	A. Personal	A. Familiar	A. Escolar	A. Social
Chi-cuadrado	6.828	8.474	2.566	2.427
gl	2	2	2	2
Sig. asintót.	.033	.014	.277	.297

*Nota:* Las diferentes pruebas se refieren a los siguientes criterios: a. Curso = 1º Bachillerato; b. Prueba de Kruskal-Wallis y c. Variable de agrupación: CA\_NUM

En la tabla 111 se puede ver el rango promedio en función de las comunidades autónomas de las cuales se han obtenido los datos.

Tabla 111

*Rangos promedio de las áreas de adaptación para el curso  
1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma*

	CCAA	N	Rango promedio
A. Personal	Canarias	126	371,77
	CastillaMancha	10	493,70
	Madrid	567	345,11
	Total	703	
A. Familiar	Canarias	126	353,25
	CastillaMancha	10	535,85
	Madrid	567	348,48
	Total	703	

En el caso de primero de Bachillerato es necesario tener mucha precaución en las interpretaciones ya que la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha tiene tan solo 10 sujetos. Esta situación podría invalidar el contraste. Por este motivo, se ha de ser muy cauto en las interpretaciones.

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable Adaptación Personal en función de la comunidad autónoma, habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico de .033, inferior a .05, lo que implica una toma de la decisión estadística a un nivel de confianza del 95 %. En la tabla de rangos, se aprecia como el rango más alto se da en la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha (493,70) seguido de la Comunidad Canaria (371,77)

Por otro lado, existen diferencias estadísticamente significativas en la variable Adaptación Familiar en función de la Comunidad autónoma a un nivel de confianza del 95% (p.014) siendo los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha los que

presentan mayor rango promedio (493,70), seguidos por los estudiantes de la Comunidad Canaria (371,77)

Si se comparan ambos cursos se puede ver, si existen, diferencias en cuanto a las comunidades autónomas de referencia. La tabla 112 muestra los datos relativos a las áreas de adaptación de los cursos de 3º de ESO y de 1º de Bachillerato

Tabla 112

*Chi-cuadrado para las áreas de adaptación*

	A. Personal	A. Familiar	A. Escolar	A. Social
Chi-cuadrado	5.537	19.577	2.588	13.851
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	.136	<b>.000</b>	.460	<b>.003</b>

*Nota:* Estadísticos de contraste aplicados a las áreas de adaptación. a. Prueba de Kruskal-Wallis y b. Variable de agrupación: CA\_NUM.

La tabla 113 muestra los rangos promedio de las áreas de adaptación de los alumnos de 3º de ESO y 1º de Bachillerato en función de las comunidades autónomas utilizadas en la muestra de esta investigación.

Tabla 113

*Rangos promedio de las áreas de adaptación por comunidad autónoma*

Áreas de adaptación	CA_NUM	N	Rango promedio
A. Familiar	Canarias	387	770.67
	Castilla Mancha	82	651.13

Áreas de adaptación	CA_NUM	N	Rango promedio
	Extremadura	39	551.17
	Madrid	1050	801.26
	Total	1558	
A. Social	Canarias	387	720.40
	Castilla Mancha	82	708.31
	Extremadura	39	730.14
	Madrid	1050	808.68
	Total	1558	

A la luz de los datos obtenidos se aprecia que no existen diferencias estadísticamente significativas en la *Adaptación Personal* en función de la comunidad autónoma.

Sí existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Adaptación Familiar*, habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico de .00, inferior a .01, lo que implica un nivel de confianza del 99%, siendo el rango de la Comunidad Autónoma de Madrid el más alto (801,26) seguido de la Comunidad Autónoma de Canarias (770,67) Castilla la Mancha (651,13) y por último Extremadura (551,17)

No existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Adaptación Escolar* en relación a las comunidades autónomas de la muestra.

Sí existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Adaptación Social* en función de las comunidades autónomas analizadas, a un nivel de confianza del 99% (p.003) siendo los estudiantes de la Comunidad de Madrid los que presentan mayor rango promedio (808,68) seguidos en este caso por los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Extremadura (730,14) Comunidad Autónoma de Canarias (720,40) y por último de los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha (708,31)

### 5.2.5.2. Comunidad autónoma y modos de reaccionar.

En el caso de los Modos de Reaccionar, tomando como referencia la comunidad autónoma se muestran en la tabla 72 los datos relativos a los Modos de Reacción de los estudiantes correspondientes a los cursos de 3º de ESO escolarizados en las comunidades autónomas de Canarias, Castilla la Mancha, Extremadura y Madrid.

Tabla 114

*Chi-cuadrado para los modos de reaccionar del curso 3º de ESO en función de la comunidad autónoma*

	Control	Irritabilidad	Agresividad	Inhibición	Inseguridad	Preocupación
Chi-cuadrado	12.317	12.219	10.541	1.316	6.415	5.880
gl	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	<b>.006</b>	<b>.007</b>	<b>.014</b>	.725	.093	.118

*Nota:* Estadísticos de contraste no paramétricos aplicados en función de los siguientes criterios: a. Curso = 3º ESO; b. Prueba de Kruskal-Wallis y c. Variable de agrupación: CA\_NUM

La tabla 115 ofrece los rangos de los datos correspondientes a los alumnos de 3º de ESO de las comunidades autónomas referidas en la muestra.

Tabla 115

*Rangos promedio de los modos de reaccionar del curso 3º de ESO en función de la comunidad autónoma*

Modos de reaccionar	CA_NUM	N	Rango promedio
Control	Canarias	261	427,93
	Castilla la Mancha	72	353,40
	Extremadura	39	354,90

Modos de reaccionar	CA_NUM	N	Rango promedio
	Madrid	483	445,06
	Total	855	
Irritabilidad	Canarias	261	398,77
	CastillaMancha	72	488,72
	Extremadura	39	507,78
	Madrid	483	428,30
	Total	855	
Agresividad	Canarias	261	436,79
	CastillaMancha	72	507,13
	Extremadura	39	444,50
	Madrid	483	410,13
	Total	855	

En el caso de la variable *Control*, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en función de la comunidad autónoma, habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico de .006, inferior a .01, lo que implica una toma de decisión estadística a un nivel de confianza del 99 %. Si se observa la tabla de rangos, se ve como el rango mayor pertenece a los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Madrid (445,06) situándose en última posición los estudiantes castellano-manchegos (353,40)

En cuanto a la variable *Irritabilidad*, existen diferencias estadísticamente significativas en función de la comunidad autónoma, habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico de .007, inferior a .05, lo que implica una toma de la decisión estadística a un nivel de confianza del 99 %. El mayor rango es el presentado por los estudiantes de Extremadura (507,78) seguidos por los estudiantes de Castilla la Mancha (488,72)

Por último se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente *Agresividad* en función de la comunidad autónoma, obteniéndose un valor de



probabilidad asociada al estadístico de .014, inferior a .05, lo que implica una toma de decisión estadística a un nivel de confianza del 95 %. El mayor rango en Agresividad es el presentado por los estudiantes de Castilla la Mancha (507,13) seguidos por los estudiantes de Extremadura (444,50)

Por lo que se refiere a las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de 1º de Bachillerato, los resultados se muestran en la tabla 116.

Tabla 116

*Chi-cuadrado para los modos de reaccionar del curso 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma*

	Control	Irritabilidad	Agresividad	Inhibición	Inseguridad	Preocupación
Chi-cuadrado	7.418	7.814	.866	9.662	.347	.941
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	<b>.025</b>	<b>.020</b>	.649	.008	.841	.625

*Nota:* Estadísticos de contraste no paramétricos aplicados en función de los siguientes criterios: a. Curso = 1º Bachillerato; b. Prueba de Kruskal-Wallis y c. Variable de agrupación: CA\_NUM

En la tabla se muestran los rangos promedio para el curso 1º de Bachillerato en función de las comunidades autónomas utilizadas en esta investigación.

Tabla 117

*Rangos promedio de los modos de reaccionar del curso 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma*

Modos de Reaccionar	CCAA	N	Rango promedio
Control	Canarias	126	358,70
	CastillaMancha	10	521,80
	Madrid	567	347,52
	Total	703	
Irritabilidad	Canarias	126	332,94
	CastillaMancha	10	195,40
	Madrid	567	359,00
	Total	703	

En el caso de la variable *Control* existen diferencias estadísticamente significativas en función de la comunidad autónoma, habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico de .025, inferior a .05, lo que implica una toma de la decisión estadística a un nivel de confianza del 95 %. Observando la tabla de rangos, se aprecia como el mayor rango es el correspondiente a los estudiantes de la Comunidad de Castilla la Mancha (521,80) situándose en última posición los estudiantes de la Comunidad Autónoma d Madrid (347,52). Es necesario hacer en este caso la consideración de que en la comunidad de Castilla la Mancha, la muestra asciende solamente a 10 sujetos lo cual pone en situación de no poder generalizar los resultados.

En cuanto a la variable *Irritabilidad* se encuentran diferencias estadísticamente significativas en función de la comunidad autónoma, habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico de .02, inferior a .05, lo que implica una toma de la decisión estadística a un nivel de confianza del 95 %. De forma contraria a lo que sucedía en los anteriores contrastes, en este caso son los estudiantes de la Comunidad de Madrid

(359,00) los que presentan un rango superior, situándose en última posición los estudiantes de Castilla la Mancha (195,40).

La comparación de los resultados de ambos grupos se presenta en la tabla 118.

Tabla 118

*Chi-cuadrado para los cursos 3º de ESO y 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma*

	Control	Irritabilidad	Agresividad	Inhibición	Inseguridad	Preocupación
Chi-cuadrado	10.342	10.545	14.928	.731	5.825	6.567
gl	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	<b>.016</b>	<b>.014</b>	<b>.002</b>	.866	.120	.087

*Nota:* Estadísticos de contraste no paramétricos aplicados en función de los siguientes criterios: prueba de Kruskal-Wallis y Variable de agrupación: CA\_NUM

La tabla 119 presenta los rangos promedio relativos a los Modos de Reaccionar de ambos grupos de estudiantes, 3º de ESO y 1º de Bachillerato.

Tabla 119

*Rangos promedio de los modos de reaccionar de los cursos 3º de ESO y 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma*

Modos de Reaccionar	CA_NUM	N	Rango promedio
Control	Canarias	387	775.01
	CastillaMancha	82	683.08
	Extremadura	39	613.69
	Madrid	1050	794.84
	Total	1558	
Irritabilidad	Canarias	387	734.88
	CastillaMancha	82	844.04
	Extremadura	39	936.96

Modos de Reaccionar	CA_NUM	N	Rango promedio
	Madrid	1050	785.06
	Total	1558	
Agresividad	Canarias	387	801.97
	CastillaMancha	82	930.62
	Extremadura	39	872.29
	Madrid	1050	755.97
	Total	1558	

Tomando como referencia ambos grupos, de acuerdo a los Modos de Reaccionar y en función de la comunidad autónoma en la que se encuentren escolarizados, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la variable *Control* en función de la comunidad autónoma, habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico .016, inferior a .05. En este caso los alumnos de la Comunidad Autónoma de Madrid, tienen un rango superior al resto (794,84) seguidos de los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Canarias (775,01) Castilla la Mancha (683,08) y por último de Extremadura (613,08).

En cuanto a la variable *Irritabilidad*, existen diferencias estadísticamente significativas en función de la comunidad autónoma, habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociada al estadístico de .014, inferior a .05, lo que implica una toma de la decisión estadística a un nivel de confianza del 95 %. El mayor rango es el presentado por los estudiantes de Extremadura (936,96) seguidos por los estudiantes de Castilla la Mancha (884,04).

Por último se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente *Agresividad* en función de la comunidad autónoma, obteniéndose un valor de probabilidad asociada al estadístico de .002, inferior a .01, lo que implica una toma de la decisión estadística a un nivel de confianza del 99 %. El mayor rango en agresividad es el

presentado por los estudiantes de Castilla la Mancha (930,62) seguidos por los estudiantes de Extremadura (872,29).

### 5.2.5.3. Comunidad autónoma y factores de personalidad de primer orden.

Al analizar los factores de personalidad por separado de los estudiantes de 3º de ESO y de 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma, se obtienen los datos que se reflejan en las siguientes tablas correspondientes en primer lugar a los alumnos de 3º de ESO

Tabla 120

*Contrastes no paramétricos de 3º de ESO en función de la comunidad autónoma*

	Sizotimia	Inteligencia baja	Poca fuerza del ego	Sumisión	Desurgencia	Poca fuerza del superego	Trectia	Harria
Chi-cuadrado	3.725	46.953	3.866	14.111	46.599	1.811	9.766	9.159
gl	3	3	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót	.293	<b>.000</b>	.276	<b>.003</b>	<b>.000</b>	.612	<b>.021</b>	<b>.027</b>

	Alaxia	Praxernia	Sencillez	Adecuación imperturbable	Conservadurismo	Adhesión al grupo	Baja integración	Poca tensión érgica
	4.855	2.817	5.703	1.166	8.380	19.710	2.630	3.358
	3	3	3	3	3	3	3	3
	.183	.421	.127	.761	<b>.039</b>	<b>.000</b>	.452	.340

*Nota:* Estadísticos de contraste no paramétricos aplicados en función de los siguientes criterios: a. Curso = 3º ESO; b. Prueba de Kruskal-Wallis y c. Variable de agrupación: CA\_NUM

Los rangos obtenidos en este caso son los que aparecen en la tabla 121

Tabla 121

*Rangos promedio de los factores de personalidad de primer orden del curso 3º de ESO en función de la comunidad autónoma*

Factores de primer orden	CA_NUM	N	Rango promedio
Inteligencia baja – Inteligencia alta	Canarias	261	362,29
	CastillaMancha	72	346,51
	Extremadura	39	537,31
	Madrid	483	466,83
	Total	855	
Sumisión-Dominancia	Canarias	261	388,13
	CastillaMancha	72	490,85
	Extremadura	39	484,92
	Madrid	483	435,58
	Total	855	
Desurgencia-Surgencia	Canarias	261	361,67
	CastillaMancha	72	356,72
	Extremadura	39	561,59
	Madrid	483	463,68
	Total	855	
Trectia-Parmia	Canarias	261	392,40
	CastillaMancha	72	423,52
	Extremadura	39	490,90
	Madrid	483	442,82
	Total	855	
Harria-Premia	Canarias	261	465,26
	CastillaMancha	72	395,09
	Extremadura	39	397,53
	Madrid	483	415,23
	Total	855	
Conservadurismo - Radicalismo	Canarias	261	409,89
	CastillaMancha	72	451,07
	Extremadura	39	526,77
	Madrid	483	426,37
	Total	855	
Adhesión al grupo - Autosuficiencia	Canarias	261	464,51
	CastillaMancha	72	458,08
	Extremadura	39	515,83
	Madrid	483	396,69
	Total	855	

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente *Inteligencia baja–Inteligencia alta* en función de la comunidad autónoma en el caso de los alumnos de 3º de ESO (a un nivel de confianza del 99%). Dichas diferencias se dan a favor de la Comunidad Autónoma de Madrid (466,83) seguida por la Comunidad de Extremadura (537,31)

Del mismo modo, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 99% en el caso de las variables *Sumisión-Dominancia* (.003) y *Desurgencia–Surgencia* (.000). En el primer caso las diferencias se sitúan a favor de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha (490,85) y en el segundo caso de la de Extremadura (561,59).

En las variables dependientes *Trectia-Parmia* (.021), *Harria-Premisia* (.027) y *Conservadurismo-Radicalismo* (.039) también se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de la comunidad autónoma a un nivel de confianza del 95%. En el primer caso la comunidad autónoma en la que se observa un mayor rango es la Comunidad Autónoma de Extremadura (490,90) seguida por la Comunidad de Madrid (442,82).

En el caso del factor de primer orden *Harria-Premisia*, son los estudiantes de Canarias los de mayor rango (465,26) seguido por los madrileños (397,53). Por último, en el factor *Conservadurismo-Radicalismo*, el rango superior se encuentra en los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Extremadura (526,77).

La variable *Adhesión al grupo-Autosuficiencia* también ha mostrado un comportamiento diferente en función de la comunidad autónoma (sig 0.00), siendo los

estudiantes de la Comunidad Autónoma de Extremadura (515,83) y Canarias (464,51) los que presentan mayores rangos.

Para los estudiantes de 1º de Bachillerato, los resultados del análisis realizado se muestran en la tabla 122.



Tabla 122

*Contrastes no paramétricos de los factores de personalidad de primer orden de 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma*

	Sizotimia	Inteligencia baja	Poca fuerza del ego	Sumisión	Desurgencia	Poca fuerza del superego	Treccia	Harria	Alaxia	Praxernia	Sencillez	Adecuación imperturbable	Conservadurismo	Adhesión al grupo	Baja integración	Poca tensión érgica
Chi-cuadrado	3.189	.648	.191	1.549	5.758	4.456	.293	7.392	.448	4.806	11.860	3.401	1.109	7.048	1.186	.572
gl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót	.203	.723	.909	.461	.056	.108	.864	<b>.025</b>	.799	.090	<b>.003</b>	.183	.575	<b>.029</b>	.553	.751

*Nota:* Estadísticos de contraste no paramétricos utilizados de acuerdo a los siguientes criterios: a. Curso = 1º Bachillerato; b. Prueba de Kruskal-Wallis y c. Variable de agrupación: CA\_NUM

A continuación, en la tabla 123, se muestran los rangos de los factores de personalidad de primer orden en función de las comunidades autónomas

Tabla 123

*Rangos promedio de los factores de personalidad de primer orden del curso 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma*

	CA_NUM	N	Rango promedio
Harria-Premisa	Canarias	126	393,70
	Castilla la Mancha	10	283,30
	Madrid	567	343,94
	Total	703	
Adhesión al grupo-Autosuficiencia	Canarias	126	297,01
	CastillaMancha	10	406,35
	Madrid	567	363,26
	Total	703	
Sencillez-Astucia	Canarias	126	395,29
	CastillaMancha	10	342,10
	Madrid	567	342,55
	Total	703	

En el caso de 1º de Bachillerato se debe tener mucha precaución en las interpretaciones ya que la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha tiene tan solo 10 sujetos, siendo una muestra pequeña. Esta situación podría invalidar el contraste. Por este motivo se ha de ser nuevamente muy cauto en las interpretaciones.

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Harria - Premisa (p.025) en función de la comunidad autónoma en el caso de los alumnos de 1º de Bachillerato (a un nivel de confianza del 95%). Dichas diferencias se dan a favor de la

Comunidad Autónoma de Canarias (393,70), seguidos de los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Madrid (343,94).

Del mismo modo, a un nivel de confianza del 95 % se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la variable Adhesión al grupo – Autosuficiencia en función de la comunidad autónoma. En este caso el rango superior corresponde a la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha (406,35) seguida de la Comunidad Autónoma de Madrid (363,26).

Por último, a un nivel de confianza del 99% se observan diferencias estadísticamente significativas en la variable Sencillez – Astucia en función de la comunidad autónoma, siendo los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Canarias los que han presentado un rango promedio superior (395,29).

Si se comparan los cursos de 3º de ESO y de 1º de Bachillerato en los factores de primer orden en función de las comunidades autónomas utilizadas en esta muestra, se obtienen los datos siguientes que se muestran en la tabla 124.

Tabla 124

*Contrastes no paramétricos de los factores de personalidad de primer orden de 3º de ESO y 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma*

	Sizotimia	Inteligencia baja	Poca fuerza del ego	Sumisión	Desurgencia	Poca fuerza del superego	Trectia	Harria	Alaxia	Praxernia	Sencillez	Adecuación imperturbable	Conservadurismo	Adhesión al grupo	Baja integración	Poca tensión energética
Chi-cuadrado	5.571	41.508	2.447	9.631	50.689	1.970	5.133	16.180	3.548	8.030	8.052	1.901	5.672	16.079	3.625	1.884
gl	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	.134	<b>.000</b>	.485	.022	<b>.000</b>	.579	.162	<b>.001</b>	.315	<b>.045</b>	<b>.045</b>	.593	.129	<b>.001</b>	.305	.597

*Nota:* aEstadísticos de contraste no paramétricos utilizados en función de los siguientes criterios: a. Prueba de Kruskal-Wallis y b. Variable de agrupación: CA\_NUM

La tabla 125 describe los rangos en función de las comunidades autónomas

Tabla 125

*Rangos promedio de los factores de personalidad de primer orden del curso 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma*

	CA_NUM	N	Rango promedio
Inteligencia baja– Inteligencia alta	Canarias	387	687.53
	CastillaMancha	82	616.71
	Extremadura	39	943.60
	Madrid	1050	820.01
	Total	1558	
Desurgencia- Surgencia	Canarias	387	670.05
	CastillaMancha	82	645.61
	Extremadura	39	1019.62
	Madrid	1050	821.38
	Total	1558	
Harria-Premsia	Canarias	387	856.82
	CastillaMancha	82	713.05
	Extremadura	39	729.69
	Madrid	1050	758.04
	Total	1558	
Praxernia-Autia	Canarias	387	830.90
	CastillaMancha	82	781.61
	Extremadura	39	834.22
	Madrid	1050	758.36
	Total	1558	
Sencillez-Astucia	Canarias	387	752.08
	CastillaMancha	82	788.38
	Extremadura	39	614.85
	Madrid	1050	795.03
	Total	1558	
Adhesión al grupo- Autosuficiencia	Canarias	387	845.75
	CastillaMancha	82	797.24
	Extremadura	39	897.00
	Madrid	1050	749.33
	Total	1558	

A la vista de estos resultados, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las comunidades autónomas estudiadas en, *Sizotimia–Afectotimia*, *Poca fuerza del ego–Mucha fuerza del ego*, *Sumisión–Dominancia*, *Poca fuerza del superego–Mucha-fuerza del superego*, *Trectia–Parmia*, *Alaxia–Protensión*, *Adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad*, *Conservadurismo–Radicalismo*, *Baja integración–Mucho control de su autoimagen* y *Poca tensión energética–Mucha tensión energética*.

Sí existen diferencias estadísticamente significativas en *Inteligencia baj* *Inteligencia alta*, en función de la comunidad autónoma, habiéndose obtenido un valor de significatividad asociada al estadístico .000, lo que implica un nivel de confianza del 99%. Los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Extremadura son los que han presentado un mayor rango en dicha variable (943,60) seguidos por los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Madrid (820,01) los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Canarias (687,53) y los de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha (616,78) que serían los que se situarían en los rangos más bajos.

Del mismo modo se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente *Desurgencia–Surgencia*, en la que se observa un nivel de significatividad de 0.00, lo que permite la toma de decisión estadística a un nivel de confianza del 99%. Del mismo modo que sucedía en el caso anterior, los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Extremadura son los que obtienen un mayor rango promedio seguidos de los alumnos de la Comunidad Autónoma de Madrid (821,38) los de la Comunidad Autónoma de Canarias (670,05) y por último de los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha (645,61).

Es importante tener presente que la Comunidad Autónoma de Extremadura es la que cuenta con el menor número de sujetos.

En la variable dependiente *Harria–Premsia*, también se han encontrado diferencias estadísticamente significativas asociada al estadístico .001, en función de la comunidad autónoma, a un nivel de confianza del 99%, en este caso son los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Canarias quiénes han mostrado un mayor rango promedio (856,82).

Por lo que se refiere a las variables, *Praxernia–Autia* y *Sencillez–Astucia*, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en función de la comunidad autónoma (sig. 0.45 en ambos casos) decisión tomada a un nivel de confianza del 95%. En la primera variable son los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Extremadura los que presentan un mayor rango promedio (834,22) siendo en el segundo caso los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Madrid los que se sitúan en la primera posición (795,03).

La variable *Adhesión al grupo–Autosuficiencia*, también ha mostrado un comportamiento diferente en función de la comunidad autónoma (sig. 0.01) a un nivel de confianza del 99%, siendo los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Extremadura (897,00) y de la Comunidad Autónoma de Canarias (845,75) los que presentan mayores rangos.

#### **5.2.5.4. Comunidad autónoma y escalas complementarias.**

Si se analizan las escalas complementarias teniendo como referencia la comunidad autónoma donde se encuentran escolarizados los sujetos de esta investigación, se puede conocer si estos sujetos responden al cuestionario atendiendo las explicaciones del orientador, o por el contrario, intentan dar buena imagen, desoyendo las instrucciones de la prueba.

Para el curso de 3º de ESO, los resultados obtenidos en las escalas complementarias se muestran en la tabla 126.

Tabla 126

*Chi-cuadrado para las escalas complementarias de 3º de ESO en función de la comunidad autónoma*

	Dist. Motivación	Negación
Chi-cuadrado	16.156	13.123
gl	3	3
Sig. asintót.	<b>.001</b>	<b>.004</b>

*Nota:* Estadísticos de contraste no paramétricos aplicados según los criterios siguientes: a. Curso = 3º ESO; b. Prueba de Kruskal-Wallis y c. Variable de agrupación: CA\_NUM

En la tabla 127 se muestran los rangos para las escalas complementarias de los estudiantes de 3º de ESO en función de la comunidad autónoma.

Tabla 127

*Rangos promedio de las escalas complementarias del curso 3º de ESO en función de la comunidad autónoma*

	CA_NUM	N	Rango promedio
Dist. Motivación	Canarias	261	385,59
	CastillaMancha	72	391,42
	Extremadura	39	487,97
	Madrid	483	451,53
	Total	855	
Negación	Canarias	261	462,29
	CastillaMancha	72	477,39
	Extremadura	39	411,56
	Madrid	483	403,44
	Total	855	

La variable *Distorsión Motivacional*, ha mostrado un comportamiento diferente en función de la comunidad autónoma, en la que se han encontrado diferencias estadísticamente



significativas a un nivel de confianza del 99% (sig. 0.01), situándose en primer lugar la Comunidad de Extremadura (487,97) seguida de la de Madrid (451,53) siendo el último lugar el correspondiente a los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Canarias (385,59).

Por lo que se refiere a la variable dependiente *Negación* también han sido encontradas diferencias estadísticamente significativas, habiéndose obtenido un valor de significatividad asociado al estadístico de 0.004. El rango promedio superior ha sido para los estudiantes de Castilla la Mancha (477,39), seguidos de los correspondientes a las Comunidades autónomas de Canarias (462,29) Extremadura (411,56) y Madrid (403,44) por este orden.

En el caso de los alumnos de 1º de Bachillerato, los estadísticos no paramétricos se presentan en la tabla 128.

Tabla 128

*Chi-cuadrado para las escalas complementarias de 3º de ESO en función de la comunidad autónoma*

	Dist. Motivación	Negación
Chi-cuadrado	4.525	4.488
gl	2	2
Sig. asintót.	.104	.106

*Nota:* estadísticos de contraste no paramétricos aplicados en función de los siguientes criterios: a. Curso = 1º ; Bachillerato; b. Prueba de Kruskal-Wallis y c. Variable de agrupación: CA\_NUM

En el caso de 1º de Bachillerato hay que tener mucha precaución en las interpretaciones ya que la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha tiene tan solo 10 sujetos. Esta situación podría invalidar el contraste. Por este motivo, se ha de ser muy cauto en las interpretaciones.

Al no existir diferencias estadísticamente significativas en las escalas complementarias en los estudiantes de 1º de Bachillerato no se acompaña de la tabla de rangos, ya que ninguna comunidad autónoma puntúa superior a otra.

Si se comparan ambos cursos, los resultados se presentan en la tabla 129.

Tabla 129

*Chi-cuadrado para las escalas complementarias de 3º de ESO y 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma*

	Dist. Motivación	Negación
Chi-cuadrado	18.540	26.353
gl	3	3
Sig. asintót.	<b>.000</b>	<b>.000</b>

*Nota:* estadísticos de contraste no paramétricos aplicados según los criterios a. Prueba de Kruskal-Wallis; b. Variable de agrupación: CA\_NUM

Por lo que se refiere a los rangos de ambos grupos de estudiantes, pueden comprobarse en la tabla 130.

Tabla 130

*Rangos promedio de las escalas complementarias del curso 3º de ESO y 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma*

	CA_NUM	N	Rango promedio
Dist. Motivación	Canarias	387	702.44
	CastillaMancha	82	731.54
	Extremadura	39	876.78
	Madrid	1050	808.03
	Total	1558	

	CA_NUM	N	Rango promedio
Negación	Canarias	387	857.28
	CastillaMancha	82	903.12
	Extremadura	39	798.58
	Madrid	1050	740.47
	Total	1558	

Como se aprecia, existen diferencias estadísticamente significativas, a un nivel de confianza del 99% en ambas escalas complementarias. En el caso de la primera de ellas, Distorsión Motivacional, los estudiantes correspondientes a la Comunidad Autónoma de Extremadura son los que más han puntuado (876,78) seguido de los de Madrid (808,03). Es importante señalar que en el caso de la Comunidad Autónoma de Extremadura, tan solo hay 39 alumnos, siendo con diferencia la comunidad autónoma que menos estudiantes aporta a esta muestra.

En el caso de la variable dependiente Negación también han sido encontradas diferencias estadísticamente significativas, habiéndose obtenido un valor de significatividad asociado al estadístico de 0.000. El rango promedio superior ha sido para los estudiantes de Castilla la Mancha (913,12).

#### **5.2.5.5. Comunidad autónoma y factores de personalidad de segundo orden.**

En cuanto a los factores de personalidad de segundo orden, tal y como se apuntaba, (Q<sub>I</sub>, Q<sub>II</sub>, Q<sub>III</sub> y Q<sub>IV</sub>) la distribución sí se ajusta a la normal y por tanto, se ha tomado la decisión de aplicar la prueba paramétrica ANOVA para contrastar la media de más de dos grupos independientes

En la tabla 130 aparecen los estadísticos relativos a los factores de segundo orden para los estudiantes de 3º de ESO. En este caso la prueba aplicada ha sido ANOVA.

Tabla 131

*Estadísticos paramétricos de los factores de segundo orden de los alumnos de 3º de ESO en función de la comunidad autónoma*

		Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Q <sub>I</sub> (Ajuste– Ansiedad)	Inter-grupos	197.213	3	65.738	.267	.849
	Intra-grupos	209722.249	851	246.442		
	Total	209919.462	854			
Q <sub>II</sub> (Introversión– Extraversión)	Inter-grupos	4183.381	3	1394.460	4.236	<b>.006</b>
	Intra-grupos	280134.614	851	329.183		
	Total	284317.995	854			
Q <sub>III</sub> (Poca–Mucha socialización controlada)	Inter-grupos	1840.001	3	613.334	1.776	.150
	Intra-grupos	293885.957	851	345.342		
	Total	295725.958	854			
Q <sub>IV</sub> (Dependencia– Independencia)	Inter-grupos	12815.550	3	4271.850	14.302	.000
	Intra-grupos	254181.919	851	298.686		
	Total	266997.469	854			

En la tabla de contrastes posteriores se puede ver entre qué comunidades autónomas se dan dichas diferencias.

Tabla 132

*Contrastes posteriores de los factores de segundo orden para los estudiantes de 3º de ESO en función de la comunidad autónoma*

Variable dependiente	(I) CA_NUM	(J) CA_NUM	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Q <sub>II</sub> (Introversión– Extraversión)	Canarias	CastillaMancha	-2,42098	2,41521	1,000	-8,8078	3,9659
		Extremadura	-7,68700	3,11477	,083	-15,9238	,5498
		Madrid	-4,40623	1,39383	<b>,010</b>	-8,0921	-,7203
	CastillaMancha	Canarias	2,42098	2,41521	1,000	-3,9659	8,8078
		Extremadura	-5,26603	3,60729	,868	-14,8053	4,2732
		Madrid	-1,98525	2,29206	1,000	-8,0465	4,0760
	Extremadura	Canarias	7,68700	3,11477	,083	-,5498	15,9238
		CastillaMancha	5,26603	3,60729	,868	-4,2732	14,8053
		Madrid	3,28078	3,02029	1,000	-4,7062	11,2677
	Madrid	Canarias	4,40623	1,39383	<b>,010</b>	,7203	8,0921
		CastillaMancha	1,98525	2,29206	1,000	-4,0760	8,0465
		Extremadura	-3,28078	3,02029	1,000	-11,2677	4,7062
Q <sub>IV</sub> (Dependencia– Independencia)	Canarias	CastillaMancha	-1,59339	2,30061	1,000	-7,6772	4,4904
		Extremadura	-17,05600	2,96699	<b>,000</b>	-24,9020	-9,2100
		Madrid	-5,82571	1,32770	<b>,000</b>	-9,3367	-2,3147
	CastillaMancha	Canarias	1,59339	2,30061	1,000	-4,4904	7,6772
		Extremadura	-15,46261	3,43614	<b>,000</b>	-24,5493	-6,3759
		Madrid	-4,23232	2,18330	,317	-10,0059	1,5413
	Extremadura	Canarias	17,05600	2,96699	<b>,000</b>	9,2100	24,9020
		CastillaMancha	15,46261	3,43614	<b>,000</b>	6,3759	24,5493
		Madrid	11,23029	2,87698	<b>,001</b>	3,6223	18,8383
	Madrid	Canarias	5,82571	1,32770	<b>,000</b>	2,3147	9,3367
		CastillaMancha	4,23232	2,18330	,317	-1,5413	10,0059
		Extremadura	-11,23029	2,87698	<b>,001</b>	-18,8383	-3,6223

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable Q<sub>II</sub> en función de la Comunidad Autónoma, de este modo, se observa que la probabilidad asociada al estadístico ha resultado de 0.006, valor inferior a 0.01 y que por tanto permite rechazar la hipótesis nula a un nivel de confianza del 99%. En la tabla de contrastes posteriores (Tabla 132), se muestra

entre qué grupos se dan tales diferencias. En las pruebas no paramétricas que se han aplicado en el contraste de las hipótesis anteriores no se puede realizar esta comparación, sin embargo, la prueba paramétrica ANOVA sí que permite delimitar entre qué grupos se dan dichas diferencias significativas. De este modo se aprecia como las diferencias se han encontrado entre la Comunidad Canaria y la de Madrid, siendo los estudiantes de Madrid los que presentan una media superior.

En segundo lugar, se observa la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la variable  $Q_{IV}$  en función de la comunidad autónoma, obteniéndose un valor de probabilidad asociada al estadístico inferior a 0.01, lo que permite la toma de decisiones sobre un nivel de confianza del 99%. Si se acude a la tabla de Contrastes Posteriores, se ve como dichas diferencias son estadísticamente significativas entre las comunidades de Canarias- Extremadura y Canarias- Madrid, siendo en ambos casos inferior la media en la Comunidad Canaria. También se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las Comunidades de Castilla la Mancha y Extremadura, siendo superior la media de los estudiantes extremeños. Por último, también resultan estadísticamente significativas las diferencias de Extremadura y Madrid, siendo mayor la media de los estudiantes Extremeños. Por tanto, la Comunidad Autónoma de Extremadura es la que presenta mayores diferencias estadísticamente significativas, presentando tales diferencias con las otras tres comunidades autónomas, siendo su media en  $Q_{IV}$  en todos los casos superior.

En el caso de los estudiantes de 1º de Bachillerato, es necesario tener mucha precaución en las interpretaciones ya que la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha tiene tan solo 10 sujetos. Esta situación podría invalidar el contraste. Por este motivo, se ha de ser muy cauto en las interpretaciones.

En este caso también se puede proceder a aplicar la prueba paramétrica ANOVA. En la tabla 133 se muestran los resultados.

Tabla 133

*Estadísticos paramétricos de los factores de segundo orden de los alumnos de 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma*

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Q <sub>I</sub> (Ajuste– Ansiedad)	Inter-grupos	125.146	2	62.573	.204	.816
	Intra-grupos	215166.154	700	307.380		
	Total	215291.300	702			
Q <sub>II</sub> (Introversió– Extraversión)	Inter-grupos	267.160	2	133.580	.318	.728
	Intra-grupos	294330.507	700	420.472		
	Total	294597.667	702			
Q <sub>III</sub> (Poca–Mucha socialización controlada)	Inter-grupos	4336.543	2	2168.272	5.616	<b>.004</b>
	Intra-grupos	270266.987	700	386.096		
	Total	274603.531	702			
Q <sub>IV</sub> (Dependencia– Independencia)	Inter-grupos	1418.565	2	709.283	2.330	.098
	Intra-grupos	213049.805	700	304.357		
	Total	214468.370	702			

En la tabla 134 se muestran los datos relativos a los contrastes posteriores para los factores de segundo orden y el grupo de estudiantes de 1º de Bachillerato.

Tabla 134

*Contrastes posteriores de los factores de segundo orden para los estudiantes de 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma*

Variable dependiente	(I) CA_NUM	(J) CA_NUM	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Q <sub>III</sub> (Poca-Mucha socialización controlada)	Canarias	CastillaMancha	-21.54127*	645.553	<b>.003</b>	-370.329	-60.496
		Madrid	-216.843	193.525	.789	-68.125	24.757
	CastillaMancha	Canarias	21.54127*	645.553	<b>.003</b>	60.496	370.329
		Madrid	19.37284*	626.821	<b>.006</b>	43.307	344.150
	Madrid	Canarias	216.843	193.525	.789	-24.757	68.125
		CastillaMancha	-19.37284*	626.821	<b>.006</b>	-344.150	-43.307

*Nota:* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

En el caso de los estudiantes de 1º de Bachillerato tan solo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el caso del factor de personalidad de segundo orden Q<sub>III</sub> (Poca socialización controlada – Mucha socialización controlada). El valor de probabilidad asociado al estadístico ha resultado ser de 0.004 (valor inferior a 0.01) situación que permite el rechazo de la hipótesis nula a un nivel de confianza del 99%. En la tabla de contrastes posteriores, se observa como las diferencias encontradas se dan entre la comunidad de Castilla la Mancha y las otras dos Comunidades Autónomas de comparación, Madrid y Canarias, siendo en ambos casos superior la media de Castilla la Mancha. No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la comparación de medias entre la Comunidad de Madrid y la Comunidad Canaria, las diferencias encontradas entre Castilla la Mancha y las otras dos Comunidades Autónomas pueden deberse al desequilibrio muestral presente en 1º de Bachillerato en relación a la Comunidad Autónoma (solo se recogen datos de 10 sujetos en el caso de Castilla la Mancha



67El análisis de los datos obtenidos por los estudiantes de 3º de ESO y 1º de Bachillerato en relación a los factores de segundo orden en función de la comunidad autónoma, se muestran en la tabla 135.

Tabla 135

*Chi-cuadrado para los factores de segundo orden de 3º de ESO en función de la comunidad autónoma*

	Q <sub>I</sub>	Q <sub>II</sub>	Q <sub>III</sub>	Q <sub>IV</sub>
Chi-cuadrado	.633	9.911	2.469	18.877
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	.889	<b>.019</b>	.481	<b>.000</b>

*Nota:* Se ha utilizado la Prueba de Kruskal-Wallis para la variable comunidad autónoma.

En la tabla 136 se muestran los rangos correspondientes a los alumnos de 3º de ESO.

Tabla 136

*Rangos promedio de las escalas complementarias del curso 3º de ESO y 1º de Bachillerato en función de la comunidad autónoma*

	CA_NUM	N	Rango promedio
Q <sub>II</sub> (Introversión– Extraversión)	Canarias	387	724.66
	CastillaMancha	82	741.29
	Extremadura	39	867.92
	Madrid	1050	799.41
	Total	1558	
Q <sub>IV</sub> (Dependencia– Independencia)	Canarias	387	739.87
	CastillaMancha	82	734.10
	Extremadura	39	1055.81
	Madrid	1050	787.39
	Total	1558	

No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los factores de segundo orden  $Q_I$  (Ajuste–Ansiedad) y  $Q_{III}$  (Poca–Mucha socialización controlada).

Sí se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la variable  $Q_{II}$  (Introversión–Extraversión) en función de la comunidad autónoma analizada, habiéndose obtenido un valor de probabilidad asociado al estadístico de 0.019, a un nivel de confianza del 95%. En la tabla de rangos, se observa como son los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Extremadura (867,92) los que obtienen el rango promedio más elevado, seguidos por los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Madrid (799,41) situándose en última posición los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Canarias (724,66).

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable  $Q_{IV}$  (Dependencia–Independencia) en función de la comunidad autónoma, obteniéndose un valor de probabilidad asociada al estadístico inferior a 0.01, lo que permite la toma de decisiones, sobre un nivel de confianza del 99%. En la tabla de rangos se aprecia que los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Extremadura son los que mayor rango promedio obtienen (1055,81) seguidos de los de Madrid (787,39) situándose en último lugar los alumnos de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha (734,10).

## **5.2.6. Análisis de datos con pruebas paramétricas.**

### **5.2.6.1. Análisis de varianza (ANOVA).**

Se utilizará ahora el análisis de varianza para comparar varias medias. En primer lugar se muestran los resultados referidos a los datos relativos a los centros que acogen a los estudiantes de 1º de Bachillerato en relación al test MRA y por lo tanto relativo a las áreas de adaptación y a los modos de reaccionar. Posteriormente, se muestran también el análisis de

varianza de las Áreas de Adaptación y los Modos de Reaccionar. En la tabla 138 se expresan las comparaciones entre los centros de 1º de Bachillerato con el test de personalidad 16PF. A continuación se siguen comparando los 8 centros de 1º de Bachillerato, pero en esta ocasión, con las escalas complementarias y los factores de segundo orden. En la tabla 140 se exponen los resultados del análisis de varianza del test de personalidad 16PF.

De igual modo se procede con los centros en los que están escolarizados los estudiantes de 3º de ESO, así, en la tabla 141, se comparan los 15 centros, en relación al test MRA y en la tabla 142 se muestra el análisis de varianza de este test. En la tabla 143 se realiza la misma comparación, pero en este caso, en relación al test de personalidad 16PF. Para finalizar este análisis, en la tabla 144 se expone el análisis de varianza de los factores de primer orden, de las escalas complementarias y de los factores de segundo orden.

Los resultados aparecen en las tablas siguientes:

Tabla 137

*Comparación de 8 centros de 1ª de Bachillerato con el test Modos de Reacción y Aadaptación*

Centro		Personal	Familiar	Escolar	Social	Control	Irritabilidad	Agresividad	Inhibición	Inseguridad	Preocupación
1	Media	4,8621	5,4483	3,7931	6,6552	<b>20,7586</b>	5,3103	5,2414	7,2069	4,1034	5,3103
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
	Desv. típ.	1,88460	2,36924	1,95264	1,96897	6,38444	2,63362	4,05018	3,35282	2,00615	2,66060
	Mínimo	1,00	2,00	,00	3,00	9,00	1,00	,00	1,00	,00	1,00
	Máximo	9,00	9,00	8,00	11,00	35,00	12,00	18,00	16,00	10,00	10,00
	Error típ. de la media	,34996	,43996	,36260	,36563	1,18556	,48905	,75210	,62260	,37253	,49406
2	Media	4,1471	6,3235	4,7059	6,7941	<b>21,9706</b>	4,1176	3,4118	6,4706	5,0588	6,3824
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
	Desv. típ.	2,72065	2,26596	2,02304	2,07115	6,53886	2,53179	2,86163	2,72180	3,05447	2,71934
	Mínimo	,00	1,00	1,00	1,00	8,00	,00	,00	2,00	,00	2,00
	Máximo	10,00	10,00	8,00	10,00	33,00	11,00	14,00	12,00	13,00	14,00
	Error típ. de la media	,46659	,38861	,34695	,35520	1,12141	,43420	,49077	,46678	,52384	,46636
3	Media	3,5758	5,0606	4,4242	6,3333	<b>19,3939</b>	5,4848	4,5152	6,7879	5,0000	6,7879
	N	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33
	Desv. típ.	1,95305	2,72648	2,04680	2,44523	7,18914	3,59793	3,38306	3,59477	3,34477	3,08988
	Mínimo	,00	,00	,00	1,00	4,00	,00	,00	1,00	,00	1,00

Centro	Personal	Familiar	Escolar	Social	Control	Irritabilidad	Agresividad	Inhibición	Inseguridad	Preocupación	
	Máximo	10,00	10,00	9,00	11,00	36,00	19,00	16,00	14,00	12,00	14,00
	Error	,33998	,47462	,35630	,42566	1,25147	,62632	,58891	,62577	,58225	,53788
	típ. de la media										
4	Media	4,2500	4,8214	3,9643	5,4643	<b>18,5000</b>	5,3214	4,9643	8,5714	5,4286	5,0357
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
	Desv. típ.	1,99304	2,46537	1,93376	2,45677	6,84484	2,45030	3,03659	3,13202	3,58421	1,87542
	Mínimo	1,00	,00	,00	,00	8,00	,00	1,00	4,00	,00	2,00
	Máximo	8,00	9,00	8,00	9,00	31,00	11,00	12,00	15,00	11,00	8,00
	Error	,37665	,46591	,36545	,46429	1,29355	,46306	,57386	,59190	,67735	,35442
	típ. de la media										
5	Media	4,3684	5,4737	4,6579	6,4474	<b>20,9474</b>	5,4737	5,0789	6,5789	4,1842	5,5789
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
	Desv. típ.	2,16134	2,79707	1,81995	2,30976	7,14690	<b>4,04526</b>	3,46708	3,31770	2,29989	2,78637
	Mínimo	,00	,00	,00	1,00	3,00	,00	,00	1,00	,00	2,00
	Máximo	9,00	12,00	10,00	11,00	38,00	20,00	13,00	17,00	11,00	13,00
	Error	,35062	,45375	,29524	,37469	1,15938	,65623	,56243	,53820	,37309	,45201
	típ. de la media										
6	Media	5,0000	5,7857	4,8571	6,2857	<b>21,9286</b>	4,0714	4,8571	8,5714	2,8571	5,2857
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
	Desv. típ.	3,03822	1,36880	2,03270	1,97790	5,59484	2,58589	2,98347	4,48441	2,44500	3,29168
	típ.										

Centro	Personal	Familiar	Escolar	Social	Control	Irritabilidad	Agresividad	Inhibición	Inseguridad	Preocupación	
	Mínimo	,00	3,00	,00	2,00	13,00	,00	1,00	3,00	,00	,00
	Máximo	11,00	8,00	8,00	10,00	30,00	9,00	10,00	17,00	7,00	11,00
	Error	,81200	,36583	,54326	,52862	1,49528	,69111	,79737	1,19851	,65345	,87974
	típ. de la media										
7	Media	5,3077	6,6923	4,7692	6,1538	<b>22,9231</b>	4,3077	3,1538	6,6923	4,2308	6,4615
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	Desv. típ.	1,97419	2,17503	1,92154	1,81871	6,07538	3,11942	1,81871	2,68901	2,27866	2,72688
	Mínimo	3,00	3,00	1,00	3,00	15,00	,00	,00	2,00	1,00	2,00
	Máximo	9,00	10,00	9,00	9,00	34,00	11,00	6,00	12,00	8,00	11,00
	Error	,54754	,60325	,53294	,50442	1,68501	,86517	,50442	,74580	,63199	,75630
	típ. de la media										
8	Media	5,2273	6,4091	4,6364	7,0455	<b>23,3182</b>	4,4545	3,9091	5,9091	4,7727	5,5455
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
	Desv. típ.	2,24525	2,55714	2,27921	1,88925	6,37246	3,31989	2,75869	2,92622	2,74177	1,92050
	Mínimo	2,00	2,00	1,00	3,00	13,00	,00	,00	2,00	,00	2,00
	Máximo	10,00	11,00	9,00	10,00	39,00	12,00	9,00	15,00	10,00	9,00
	Error	,47869	,54518	,48593	,40279	1,35861	,70780	,58816	,62387	,58455	,40945
	típ. de la media										
Total	Media	4,4502	5,6493	4,4360	6,4171	<b>20,9526</b>	4,9431	4,4739	7,0142	4,5829	5,8199
	N	211	211	211	211	211	211	211	211	211	211
	Desv. típ.	2,26803	2,49957	1,99271	2,19230	6,73849	3,15875	3,24595	3,32591	2,85298	2,68785

Centro	Personal	Familiar	Escolar	Social	Control	Irritabilidad	Agresividad	Inhibición	Inseguridad	Preocupación
Mínimo	,00	,00	,00	,00	3,00	,00	,00	1,00	,00	,00
Máximo	11,00	12,00	10,00	11,00	39,00	20,00	18,00	17,00	13,00	14,00
Error típ. de la media	,15614	,17208	,13718	,15092	,46390	,21746	,22346	,22897	,19641	,18504

Tabla 138

*Análisis de varianza de las áreas de Adaptación y los Modos de Reaccionar. 3º ESO*

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Personal	Inter-grupos	61,729	7	8,818	1,758	,098
	Intra-grupos	1018,499	203	5,017		
	Total	1080,227	210			
Familiar	Inter-grupos	75,530	7	10,790	1,771	,095
	Intra-grupos	1236,518	203	6,091		
	Total	1312,047	210			
Escolar	Inter-grupos	27,378	7	3,911	,984	,444
	Intra-grupos	806,508	203	3,973		
	Total	833,886	210			
Social	Inter-grupos	41,992	7	5,999	1,259	,272
	Intra-grupos	967,307	203	4,765		
	Total	1009,299	210			
Control	Inter-grupos	471,847	7	67,407	1,510	,166

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Intra-grupos	9063,679	203	44,649		
	Total	9535,526	210			
Irritabilidad	Inter-grupos	72,606	7	10,372	1,041	,404
	Intra-grupos	2022,712	203	9,964		
	Total	2095,318	210			
Agresividad	Inter-grupos	107,866	7	15,409	1,486	,174
	Intra-grupos	2104,740	203	10,368		
	Total	2212,607	210			
Inhibición	Inter-grupos	150,077	7	21,440	2,003	,056
	Intra-grupos	2172,881	203	10,704		
	Total	2322,957	210			
Inseguridad	Inter-grupos	90,273	7	12,896	1,617	,132
	Intra-grupos	1619,025	203	7,975		
	Total	1709,299	210			
Preocupación	Inter-grupos	79,635	7	11,376	1,607	,135
	Intra-grupos	1437,521	203	7,081		
	Total	1517,156	210			

Nota: debido a que la sig > 0,05 en todos los casos se acepta la Ho (No existe diferencia)

En este caso, y de acuerdo a los resultados obtenidos, se observa que no existen diferencias significativas.

A continuación se muestran las tablas para el curso de 1º de Bachillerato, comenzando con el test de personalidad 16PF.





Centro	Poca										
	Sizotimia	Inteligencia baja	Poca fuerza del ego	Sumisión	Desurgencia	fuerza del superego	Trectia	Harría	Alaxia	Praxernia	Sencillez
Desv. típ.	3,16976	2,00189	3,95309	3,74949	4,55397	2,88051	5,46961	3,33314	2,3040	3,61447	2,78796
Mínimo	4,00	2,00	6,00	5,00	7,00	4,00	2,00	5,00	6,00	3,00	4,00
Máximo	19,00	11,00	22,00	19,00	24,00	18,00	23,00	20,00	16,00	18,00	16,00
Error típ. de la media	,55178	,34848	,68814	,65270	,79274	,50143	,95214	,58023	,40109	,62920	,48532
Media	9,6071	8,8214	9,9286	9,9643	10,1786	9,2500	9,6071	9,4643	9,2500	9,3571	9,3929
N	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
Desv. típ.	3,51019	3,55958	3,88662	4,16762	4,32952	3,34027	3,51019	3,61563	3,5759	3,59232	3,37023
Mínimo	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Máximo	16,00	16,00	17,00	22,00	20,00	16,00	16,00	17,00	16,00	16,00	16,00
Error típ. de la media	,66336	,67270	,73450	,78761	,81820	,63125	,66336	,68329	,67578	,67888	,63691
Media	12,6842	7,5263	15,0263	13,2895	16,6316	12,4211	16,1053	13,7105	11,394	10,8684	10,0000
N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
Desv. típ.	2,70240	2,52273	3,41291	3,60861	3,03512	2,91901	4,42224	3,10107	2,8620	3,18078	2,23002
Mínimo	7,00	3,00	6,00	5,00	11,00	3,00	4,00	6,00	6,00	5,00	6,00
Máximo	18,00	13,00	23,00	26,00	22,00	18,00	26,00	19,00	19,00	19,00	16,00
Error típ. de la media	,43839	,40924	,55365	,58539	,49236	,47353	,71738	,50306	,46429	,51599	,36176
Media	8,7857	7,0000	15,2143	13,2143	15,8571	12,6429	16,0000	9,1429	10,571	10,4286	9,5714

Centro	Poca										
	Sizotimia	Inteligencia baja	Poca fuerza del ego	Sumisión	Desurgencia	fuerza del superego	Trectia	Harría	Alaxia	Praxernia	Sencillez
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
Desv. típ.	3,06791	2,11224	3,59869	3,82660	3,77964	3,10353	4,47214	3,10972	4,0328	2,79324	3,41297
Mínimo	5,00	4,00	10,00	6,00	6,00	9,00	10,00	4,00	2,00	6,00	4,00
Máximo	14,00	11,00	22,00	20,00	21,00	20,00	23,00	14,00	18,00	16,00	18,00
Error típ. de la media	,81993	,56452	,96179	1,02270	1,01015	,82945	1,19523	,83111	1,0778	,74653	,91215
Media	12,7692	7,2308	15,9231	11,6923	18,4615	13,0769	15,0769	11,2308	9,9231	8,5385	10,7692
N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
Desv. típ.	2,97640	1,92154	3,30307	3,27579	3,64270	3,06761	3,88290	5,01919	2,0600	2,66506	2,04751
Mínimo	8,00	4,00	12,00	7,00	10,00	8,00	9,00	2,00	6,00	4,00	7,00
Máximo	17,00	11,00	22,00	17,00	26,00	18,00	21,00	19,00	12,00	14,00	15,00
Error típ. de la media	,82551	,53294	,91611	,90854	1,01030	,85080	1,07692	1,39207	,57134	,73916	,56788
Media	10,9091	8,0909	14,5455	11,3182	17,2273	13,3636	14,2273	11,0455	11,045	9,6364	11,1364
N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
Desv. típ.	3,46285	1,54023	4,39401	3,44185	2,94282	3,89805	4,23063	3,41533	2,9354	2,78680	1,72642
Mínimo	5,00	4,00	6,00	4,00	10,00	5,00	6,00	5,00	5,00	6,00	9,00
Máximo	17,00	11,00	21,00	18,00	22,00	20,00	23,00	17,00	17,00	16,00	14,00
Error típ. de la media	,73828	,32838	,93681	,73380	,62741	,83107	,90197	,72815	,62584	,59415	,36807

Centro	Poca										
	Sizotimia	Inteligencia baja	Poca fuerza del ego	Sumisión	Desurgencia	fuerza del superego	Trectia	Harría	Alaxia	Praxernia	Sencillez
Media	11,1043	7,7867	14,4502	12,1943	15,8910	12,1374	14,1469	11,0711	10,6209	9,7820	10,3934
N	211	211	211	211	211	211	211	211	211	211	211
Desv. típ.	3,30923	2,35777	4,07911	3,82911	4,75419	3,41775	5,12902	3,68907	3,03289	3,16827	2,60983
Mínimo	2,00	2,00	3,00	3,00	1,00	3,00	,00	2,00	2,00	3,00	3,00
Máximo	19,00	16,00	23,00	26,00	26,00	20,00	26,00	20,00	19,00	19,00	18,00
Error típ. de la media	,22782	,16232	,28082	,26361	,32729	,23529	,35310	,25397	,20879	,21811	,17967

Tabla 140

*Comparación de 8 centros de 1º de Bachillerato con el test personalidad 16PF, escalas complementarias y factores de segundo orden*

Centro		Adecuación imperturbable	Conserva durismo	Adhesión al grupo	Baja integración	Poca tensión érgica	Dist_M otiv	Negaci ón	QI (Ajuste- Ansiedad)	QII (Introversión- Extraversión)
1	Media	12,0690	9,8966	9,8621	11,0345	13,1724	5,5172	4,2069	57,4828	51,6897
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29
	Desv. típ.	2,82756	2,76902	2,78676	2,27538	3,24113	3,16928	2,41098	10,23168	18,28368
	Mínimo	7,00	5,00	4,00	6,00	8,00	,00	,00	36,00	10,00
	Máximo	17,00	17,00	17,00	15,00	21,00	11,00	11,00	73,00	88,00
	Error típ. de la media	,52506	,51419	,51749	,42253	,60186	,58852	,44771	1,89997	3,39519
2	Media	13,1765	9,6471	10,1765	10,6765	12,6471	7,0294	2,3235	60,1176	51,8529
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34
	Desv. típ.	4,23170	3,93032	4,28154	3,30033	4,68966	2,92829	1,24853	18,69008	21,00236
	Mínimo	3,00	2,00	4,00	5,00	3,00	1,00	1,00	19,00	8,00
	Máximo	21,00	17,00	20,00	17,00	20,00	12,00	5,00	88,00	91,00
	Error típ. de la media	,72573	,67404	,73428	,56600	,80427	,50220	,21412	3,20532	3,60187
3	Media	13,0000	8,6364	10,3636	11,7576	13,0000	5,9394	2,3939	58,3333	57,1818
	N	33	33	33	33	33	33	33	33	33
	Desv. típ.	4,06971	2,71360	2,75928	2,79542	5,08675	2,83879	1,95159	18,38761	17,72085
	Mínimo	6,00	4,00	5,00	6,00	4,00	1,00	,00	18,00	20,00
	Máximo	21,00	13,00	15,00	17,00	23,00	13,00	8,00	94,00	99,00

Centro		Adecuación imperturbable	Conserva durismo	Adhesión al grupo	Baja integración	Poca tensión érgica	Dist_M otiv	Negaci ón	QI (Ajuste- Ansiedad)	QII (Introversión- Extraversión)
	Error típ. de la media	,70844	,47238	,48033	,48662	,88549	,49417	,33973	3,20087	3,08480
4	Media	9,8929	9,1786	9,4643	9,2143	9,7857	8,7857	8,5357	14,6786	11,0000
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
	Desv. típ.	3,83299	3,32280	3,46925	3,33730	3,75507	3,56274	3,91088	16,54187	6,15840
	Mínimo	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	1,00	3,00	3,00
	Máximo	17,00	16,00	16,00	16,00	17,00	16,00	16,00	68,00	28,00
	Error típ. de la media	,72437	,62795	,65563	,63069	,70964	,67329	,73909	3,12612	1,16383
5	Media	12,4474	10,0263	10,5789	10,9737	13,5526	5,5263	3,1842	58,3947	47,8158
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38
	Desv. típ.	3,56937	2,61479	2,55355	2,44382	3,50056	2,69872	2,12902	16,37490	15,18508
	Mínimo	3,00	5,00	6,00	7,00	7,00	,00	,00	13,00	4,00
	Máximo	19,00	18,00	19,00	17,00	20,00	11,00	8,00	93,00	80,00
	Error típ. de la media	,57903	,42417	,41424	,39644	,56787	,43779	,34537	2,65636	2,46335
6	Media	9,7857	10,0714	10,2143	11,8571	10,9286	7,5714	3,2857	49,8571	52,2143
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14
	Desv. típ.	3,80644	2,36852	2,77845	2,59755	5,95450	3,47993	1,20439	20,37667	21,32596
	Mínimo	2,00	5,00	5,00	7,00	1,00	1,00	1,00	11,00	4,00
	Máximo	15,00	14,00	15,00	16,00	21,00	13,00	6,00	85,00	93,00

Centro		Adecuación imperturbable	Conserva durismo	Adhesión al grupo	Baja integración	Poca tensión érgica	Dist_M otiv	Negaci ón	QI (Ajuste- Ansiedad)	QII (Introversión- Extraversión)
	Error típ. de la media	1,01731	,63301	,74257	,69422	1,59141	,93005	,32189	5,44589	5,69960
7	Media	11,6154	10,2308	7,7692	12,8462	10,9231	8,1538	2,1538	52,1538	58,9231
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	Desv. típ.	3,54820	3,08636	2,65059	4,31753	5,05736	2,40992	1,62512	15,21976	17,62792
	Mínimo	6,00	3,00	4,00	5,00	3,00	4,00	,00	27,00	32,00
	Máximo	17,00	15,00	12,00	20,00	22,00	12,00	6,00	79,00	92,00
	Error típ. de la media	,98409	,85600	,73514	1,19747	1,40266	,66839	,45073	4,22120	4,88911
8	Media	11,5909	8,7273	10,4545	12,0455	13,0455	5,7727	2,6364	57,4545	60,5455
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22
	Desv. típ.	3,68600	2,45302	2,57695	3,24371	4,11128	3,20612	1,78740	18,19138	24,11032
	Mínimo	6,00	4,00	6,00	8,00	5,00	,00	,00	27,00	15,00
	Máximo	23,00	13,00	16,00	18,00	21,00	13,00	7,00	96,00	99,00
	Error típ. de la media	,78586	,52299	,54941	,69156	,87653	,68355	,38108	3,87842	5,14034
Total	Media	11,9431	9,4976	10,0237	11,1090	12,3791	6,5877	3,6588	51,6872	47,8815
	N	211	211	211	211	211	211	211	211	211
	Desv. típ.	3,85655	3,00218	3,12660	3,08336	4,44312	3,21390	2,99637	22,19002	23,16031
	Mínimo	2,00	2,00	3,00	3,00	1,00	,00	,00	3,00	3,00
	Máximo	23,00	18,00	20,00	20,00	23,00	16,00	16,00	96,00	99,00

Centro	Adecuación imperturbable	Conserva durismo	Adhesión al grupo	Baja integración	Poca tensión érgica	Dist_M otiv	Negaci ón	QI (Ajuste- Ansiedad)	QII (Introversión- Extraversión)
Error típ. de la media	,26550	,20668	,21524	,21227	,30588	,22125	,20628	1,52762	1,59442

En la tabla 141, se presentan los resultados del análisis de varianza del test de personalidad 16PF.

Tabla 141

*Análisis de varianza. Test de personalidad 16PF. 1º de Bachillerato*

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Sizotimia	Inter- grupos	410,574	7	58,653	6,303	<b>,000</b>
	Intra- grupos	1889,132	203	9,306		
	Total	2299,706	210			



		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inteligencia baja	Inter- grupos	72,655	7	10,379	1,925	<b>,067</b>
	Intra- grupos	1094,748	203	5,393		
	Total	1167,403	210			
Poca fuerza del ego	Inter- grupos	692,126	7	98,875	7,163	<b>,000</b>
	Intra- grupos	2802,102	203	13,803		
	Total	3494,227	210			
Sumisión	Inter- grupos	358,227	7	51,175	3,818	<b>,001</b>
	Intra- grupos	2720,806	203	13,403		
	Total	3079,033	210			
Desurgencia	Inter- grupos	1209,350	7	172,764	9,915	<b>,000</b>
	Intra- grupos	3537,143	203	17,424		
	Total	4746,493	210			
Poca fuerza del superego	Inter- grupos	326,918	7	46,703	4,459	<b>,000</b>
	Intra- grupos	2126,096	203	10,473		
	Total	2453,014	210			
Trectia	Inter- grupos	953,334	7	136,191	6,048	<b>,000</b>

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Intra- grupos	4571,112	203	22,518		
	Total	5524,445	210			
Harria	Inter- grupos	509,452	7	72,779	6,291	<b>,000</b>
	Intra- grupos	2348,482	203	11,569		
	Total	2857,934	210			
Alaxia	Inter- grupos	87,278	7	12,468	1,372	,219
	Intra- grupos	1844,390	203	9,086		
	Total	1931,668	210			
Praxernia	Inter- grupos	97,454	7	13,922	1,406	,205
	Intra- grupos	2010,518	203	9,904		
	Total	2107,972	210			
Sencillez	Inter- grupos	80,111	7	11,444	1,721	,106
	Intra- grupos	1350,240	203	6,651		
	Total	1430,351	210			
Adecuación imperturbable	Inter- grupos	285,689	7	40,813	2,920	<b>,006</b>
	Intra- grupos	2837,629	203	13,978		

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Conservadurismo	Total	3123,318	210			
	Inter-grupos	67,977	7	9,711	1,080	,377
	Intra-grupos	1824,771	203	8,989		
Adhesión al grupo	Total	1892,749	210			
	Inter-grupos	96,509	7	13,787	1,431	,195
	Intra-grupos	1956,373	203	9,637		
Baja integración	Total	2052,882	210			
	Inter-grupos	187,976	7	26,854	3,014	<b>,005</b>
	Intra-grupos	1808,516	203	8,909		
Poca tensión érgica	Total	1996,493	210			
	Inter-grupos	340,850	7	48,693	2,598	<b>,014</b>
	Intra-grupos	3804,818	203	18,743		
Dist_Motiv	Total	4145,668	210			
	Inter-grupos	291,865	7	41,695	4,509	<b>,000</b>
	Intra-grupos	1877,263	203	9,248		
	Total	2169,128	210			

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Negación	Inter- grupos	851,038	7	121,577	23,859	<b>,000</b>
	Intra- grupos	1034,394	203	5,096		
	Total	1885,431	210			
QI (Ajuste- Ansiedad)	Inter- grupos	45689,204	7	6527,029	22,958	<b>,000</b>
	Intra- grupos	57714,151	203	284,306		
	Total	103403,355	210			
QII (Introversión- Extraversión)	Inter- grupos	47274,212	7	6753,459	20,972	<b>,000</b>
	Intra- grupos	65369,826	203	322,019		
	Total	112644,038	210			

Nota: debido a que la sig < 0,05 se acepta la H1 (Existe diferencia)

En este caso se observan diferencias significativas en varios factores de personalidad del test 16PF.

En el primero de los casos se aprecia que el factor Sizotimia-Afectotmia muestra una media inferior al resto en el colegio número 6. Se trata de un centro privado, en la etapa de 1° de Bachillerato y concretamente son las mujeres las que presentan puntuaciones más bajas, por lo que se puede concluir que en este centro son ellas las que tienden hacia el polo del factor Sizotimia, es decir, tienden a ser reservadas, frías, críticas, a veces inflexibles y escépticas. Les gusta trabajar solas, haciendo su trabajo de una manera rigurosa y precisa, aspecto este que para algunas tareas, es deseable.

Lo mismo ocurre en el factor Inteligencia alta-Inteligencia baja. En este caso, también el centro 6 es el que muestra la media más baja. Los estudiantes de este centro se muestran con un pensamiento concreto, tendiendo a aprender y captar las cosas de una manera lenta y con disposición a las interpretaciones concretas y literales.

En el factor Poca fuerza del ego-Mucha fuerza del ego, la media más baja para los alumnos de 1° de Bachillerato, se presenta en el centro número 4. Se trata de un centro concertado para esta etapa educativa. En este caso hay algunos varones en este grupo que hacen bajar la media. Por lo tanto se muestran poco estables en la consideración emocional, presentando poca tolerancia a la frustración. En condiciones poco satisfactorias para ellos, muestran unas conductas características tales como displicente, voluble, evadiendo las necesidades y la realidad.

En el caso del factor Sumisión-Dominancia, también se observan diferencias estadísticamente significativas. Concretamente la media más baja de todos los centros de 1º de Bachillerato aparece de nuevo en el centro 4. También, y para este factor, son algunos varones los que presentan puntuaciones más bajas. Por lo tanto, se muestran sumisos, acomodaticios, conformistas, sin querer plantar cara ante los demás en ningún aspecto, por lo que se deduce que es dócil y que cede ante los demás. Normalmente acepta la postura de los demás de una forma incluso dependiente.

También se observan diferencias estadísticamente significativas en el factor Desurgencia-Surgencia y nuevamente en el centro número 4. Siguen siendo los varones los que tienen puntuaciones directas más bajas en este factor. En este caso los sujetos se muestran serios, sobrios, prudentes, metidos dentro de sí mismos, reticentes e introspectivos en el trato con los demás. En ocasiones pueden aparecer tercos, pesimistas y ante los demás presumidos y estiradamente correctos.

Una vez más, en el factor Poca fuerza del superego-Mucha fuerza del superego, es el centro 4 el que muestra la media más baja en relación a los demás centros. En este caso, también los varones y una mujer, de la muestra total de este centro, son los que presentan las puntuaciones directas más bajas. Se muestran despreocupados, evitando, en la medida de lo posible, las normas, aceptan pocas obligaciones. Suelen ser inestables en su propósito y no suelen estar infuidos por la presión del grupo, incluso, en ocasiones, pueden presentar actitudes antisociales.

Lo mismo ocurre con el factor Treceía-Parmia. De nuevo el centro 4 muestra la media más baja y por lo tanto se observan diferencias estadísticamente significativas. Algunos de

los varones de este centro son los que tienen las puntuaciones directas más bajas. Se muestran por tanto, cohibidos, reprimidos, tímidos, con falta de confianza en sí mismos. Les gusta permanecer al margen de la actividad social no gustándole el contacto con las demás personas. Les basta uno o dos amigos con los que salir, trabajar y charlar.

Es importante destacar que las puntuaciones directas más bajas, observadas en los alumnos de este centro, tienden a coincidir en los mismos sujetos y, aunque no en todas, sí en varias de ellas.

Para el factor Harria-Premisa, existen diferencias estadísticamente significativas. El centro con la media más baja, en relación a las demás de los centros de 1º de Bachillerato de la muestra de esta investigación, corresponde al centro número 6. En este caso, son los varones de este centro los que presentan las puntuaciones directas más bajas. Por tanto se muestran con sensibilidad dura, confiados en sí mismos, realistas, prácticos, independientes y responsables. Estas características hacen que parezca que se trata de personas que solo se escuchan a sí mismas, inamovibles, cínicas y duras. Normalmente pueden mantener al grupo de personas trabajando bajo criterios que pueden ser realistas, prácticos y acertados.

En el factor Adecuación imperturbable-Tendencia a la culpabilidad, existen también diferencias estadísticamente significativas. En este caso los centros con la media más baja corresponden a los números 4 y 6, siendo el centro número 6 el que muestra la media más baja aunque poco. En ambos centros, son los varones los que presentan puntuaciones directas más bajas. Se muestran apacibles, seguros de sí, flexibles, con personalidad serena. Generalmente con ánimo imperturbable siendo capaz de solventar las diferentes situaciones que se le planteen. Estas conductas no se verán alteradas a no ser que el grupo se manifieste

en contra de las ideas que esta persona predica, con lo que con frecuencia se pueden provocar antipatías y recelos.

En el factor Baja integración-Mucho control de su autoimagen, vuelve a ser el centro 4 el que muestra la media más baja, por lo tanto existen diferencias estadísticamente significativas. En este caso, algunas mujeres y algunos varones se muestran autoconflictivos, despreocupados por los protocolos y orientados por sus propias necesidades, sin ceñirse a las exigencias sociales. Pueden sufrir desajustes, fundamentalmente en el plano afectivo.

Se observan diferencias estadísticamente significativas en el factor Poca tensión érgica-Mucha tensión érgica. Nuevamente la media más baja corresponde al centro número 4. En este caso, tanto algunos varones, como algunas mujeres, muestran puntuaciones bajas en relación a los demás estudiantes de su grupo. Se muestran sosegados, tranquilos y satisfechos, aunque a veces, el estado de satisfacción le pueda llevar a que sienta pereza y a que obtenga bajo rendimiento.

Por lo que se refiere a las escalas complementarias, también existen diferencias estadísticamente significativas en ambas. En referencia a la primera de ellas, Distorsión Motivacional, se observan dos centros, números 1 y 5, de carácter privado ambos y de diferentes comunidades autónomas (Madrid y Canarias), con las medias más bajas. En ambos centros tanto los varones como las mujeres se observan puntuaciones muy bajas en algunos sujetos. En este caso, los sujetos de estos centros se muestran sinceros al responder no alterando las respuestas con la idea de dar una buena imagen de sí mismos.



En cuanto a las escala de Negación, es el centro número 7 el que tiene la media más baja en relación a los otros. Se trata de un centro privado también. Tanto los varones como las mujeres, muestran puntuaciones directas muy bajas lo que indica que estos sujetos no contestaron al azar y oyeron, en todo momento, las indicaciones de los orientadores.

Por lo que se refiere a los factores de segundo orden, se observan diferencias estadísticamente significativas en relación al factor  $Q_1$  (Ajuste-Ansiedad). La media más baja corresponde al centro número 4, centro concertado de la Comunidad Autónoma de Madrid. Los estudiantes de este centro se sienten a gusto con la vida y consiguen relizar lo que consideran importante, aunque algunas puntuaciones muy bajas podrían hacer sospechar falta de motivación.

En el factor de segundo orden  $Q_2$  (Introversión-Extraversión), también se observan diferencias estadísticamente significativas. En este caso es el centro número 4 nuevamente el que presenta diferencias, en cuanto a la media, con los otros centros. En este caso son los varones los que tienen puntuaciones directas más bajas, lo que indica que estos estudiantes son reservados, autosuficientes e inhibidos en los contactos personales. Esta puntuación baja será, en función de la tarea a realizar, beneficiosa o un mal indicativo.

A continuación se analizan los datos correspondientes a los 15 centros que escolarizan a los alumnos de 3º de ESO.

Tabla 142

*Comparación de 15 centros de 3º de la ESO con el test Modos de Reacción y Adaptación*

Centro		Personal	Familiar	Escolar	Social	Control	Irritabilidad	Agresividad	Inhibición	Inseguridad	Preocupación
1	Media	4,6071	4,8214	3,4643	5,9643	<b>18,8571</b>	5,1786	5,9286	8,6429	4,6429	4,6429
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
	Desv. típ.	2,19999	2,19517	2,15135	2,30108	7,10094	3,13940	3,40945	3,33571	2,72457	2,51240
	Mínimo	1,00	,00	,00	1,00	3,00	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00
	Máximo	10,00	10,00	8,00	10,00	35,00	13,00	15,00	15,00	11,00	9,00
	Error típ.	,41576	,41485	,40657	,43486	1,34195	,59329	,64433	,63039	,51490	,47480
de la media											
2	Media	3,8667	4,5333	4,5000	6,1667	<b>19,0667</b>	4,9333	5,1667	7,3667	5,3000	6,1000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Desv. típ.	1,54771	2,48767	2,25526	2,10227	5,80685	3,32113	2,98367	3,23220	3,34406	2,98675
	Mínimo	1,00	,00	,00	3,00	8,00	,00	,00	2,00	,00	2,00
	Máximo	8,00	10,00	9,00	10,00	36,00	16,00	12,00	14,00	14,00	13,00
	Error típ.	,28257	,45418	,41175	,38382	1,06018	,60635	,54474	,59012	,61054	,54530
de la media											
3	Media	4,0417	4,2917	4,2917	5,4583	<b>18,0833</b>	6,7083	7,6667	7,2500	3,0000	5,2083
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
	Desv. típ.	2,11576	2,40433	2,49311	2,41335	6,74966	3,51987	4,17723	3,36543	1,86501	3,10650
	Mínimo	1,00	1,00	1,00	1,00	9,00	2,00	2,00	1,00	,00	,00
	Máximo	8,00	10,00	9,00	11,00	36,00	14,00	17,00	15,00	7,00	14,00
	Error típ.	,43188	,49078	,50890	,49262	1,37777	,71849	,85267	,68696	,38069	,63411
de la media											
4	Media	4,3000	5,9000	4,4000	6,7000	<b>21,3000</b>	3,7000	5,2000	7,9000	5,0000	4,8000
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	Desv. típ.	2,66875	2,33095	2,63312	2,21359	8,26035	1,56702	4,15799	3,63471	2,16025	2,39444

Centro	Personal	Familiar	Escolar	Social	Control	Irritabilidad	Agresividad	Inhibición	Inseguridad	Preocupación	
	Mínimo	1,00	3,00	,00	2,00	6,00	2,00	,00	3,00	1,00	2,00
	Máximo	9,00	9,00	8,00	10,00	34,00	7,00	13,00	15,00	8,00	9,00
	Error típ. de la media	,84393	,73711	,83267	,70000	2,61215	,49554	1,31487	1,14940	,68313	,75719
5	Media	4,0769	5,6923	4,3462	5,9615	<b>20,0769</b>	5,3462	5,2308	7,3462	4,5385	5,3077
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	Desv. típ.	2,17114	2,32842	2,41565	1,98959	6,48644	2,65243	3,35032	3,30989	2,88764	1,87124
	Mínimo	,00	1,00	1,00	1,00	4,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00
	Máximo	8,00	10,00	9,00	9,00	30,00	10,00	16,00	16,00	13,00	9,00
	Error típ. de la media	,42580	,45664	,47375	,39019	1,27209	,52018	,65705	,64912	,56631	,36698
6	Media	3,2414	4,9655	3,7931	5,5862	<b>17,5862</b>	5,1034	5,7241	7,5172	5,5172	6,4483
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
	Desv. típ.	2,21448	2,71875	2,09386	2,13001	6,77979	2,82014	3,66349	3,00738	2,93526	2,52963
	Mínimo	,00	1,00	,00	2,00	4,00	,00	,00	3,00	,00	2,00
	Máximo	8,00	10,00	8,00	10,00	29,00	10,00	16,00	15,00	12,00	11,00
	Error típ. de la media	,41122	,50486	,38882	,39553	1,25897	,52369	,68029	,55846	,54506	,46974
7	Media	4,0526	4,9474	3,8947	6,5789	<b>19,4737</b>	4,6316	4,8947	7,1579	5,1579	6,5789
	N	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
	Desv. típ.	2,09427	2,14667	1,96906	2,03622	6,31021	3,04066	3,08931	3,77511	2,79410	3,16782
	Mínimo	1,00	,00	,00	3,00	6,00	1,00	,00	1,00	,00	3,00
	Máximo	9,00	8,00	8,00	10,00	33,00	11,00	12,00	17,00	10,00	16,00
	Error típ. de la media	,48046	,49248	,45173	,46714	1,44766	,69758	,70874	,86607	,64101	,72675
8	Media	4,0000	5,9333	3,9333	6,6000	<b>20,4667</b>	4,6333	5,1333	6,6667	5,1333	5,5667
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

Centro	Personal	Familiar	Escolar	Social	Control	Irritabilidad	Agresividad	Inhibición	Inseguridad	Preocupación	
	Desv. típ.	1,81944	1,98152	2,06670	1,86806	4,81902	2,15732	3,27723	2,98656	2,59620	2,40235
	Mínimo	1,00	2,00	1,00	3,00	12,00	1,00	,00	3,00	1,00	1,00
	Máximo	8,00	9,00	9,00	11,00	29,00	10,00	13,00	15,00	12,00	11,00
	Error típ.	,33218	,36178	,37733	,34106	,87983	,39387	,59834	,54527	,47400	,43861
	de la media										
9	Media	3,6522	3,6087	3,6957	6,0000	<b>16,9565</b>	6,3913	6,1304	7,0000	5,4348	5,9130
	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
	Desv. típ.	1,92138	1,82755	2,40142	2,15322	6,04888	2,57151	3,76955	2,29624	2,90495	2,42924
	Mínimo	,00	,00	,00	1,00	4,00	3,00	2,00	2,00	,00	1,00
	Máximo	8,00	6,00	10,00	9,00	28,00	13,00	17,00	11,00	12,00	12,00
	Error típ.	,40064	,38107	,50073	,44898	1,26128	,53620	,78600	,47880	,60572	,50653
	de la media										
10	Media	4,2500	4,4286	3,1429	4,7857	<b>16,6071</b>	6,1071	5,7143	9,0357	5,1786	5,1071
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
	Desv. típ.	2,39792	2,48594	1,95721	2,02498	6,88713	2,51425	2,94212	3,52223	2,80282	2,07880
	Mínimo	1,00	,00	1,00	2,00	5,00	1,00	,00	2,00	1,00	1,00
	Máximo	9,00	9,00	7,00	8,00	31,00	13,00	13,00	16,00	11,00	10,00
	Error típ.	,45316	,46980	,36988	,38268	1,30154	,47515	,55601	,66564	,52968	,39286
	de la media										
11	Media	4,5937	5,9062	4,0938	6,5937	<b>21,1875</b>	5,7500	4,5625	7,2813	4,5000	4,5313
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Desv. típ.	2,16809	2,70435	2,21955	2,15316	7,13663	2,87368	3,27195	3,02926	2,72385	2,43608
	Mínimo	1,00	,00	,00	1,00	10,00	,00	,00	2,00	,00	,00
	Máximo	10,00	12,00	9,00	10,00	38,00	13,00	14,00	13,00	11,00	9,00
	Error típ.	,38327	,47807	,39237	,38063	1,26159	,50800	,57840	,53550	,48151	,43064
	de la media										
12	Media	4,0000	5,2500	2,5000	6,2500	<b>18,0000</b>	8,0000	7,5000	6,0000	4,2500	4,2500

Centro	Personal	Familiar	Escolar	Social	Control	Irritabilidad	Agresividad	Inhibición	Inseguridad	Preocupación
N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Desv. típ.	1,82574	2,06155	1,29099	2,06155	5,09902	2,94392	1,29099	2,94392	2,62996	2,75379
Mínimo	2,00	3,00	1,00	4,00	11,00	4,00	6,00	2,00	2,00	1,00
Máximo	6,00	7,00	4,00	9,00	23,00	11,00	9,00	9,00	8,00	7,00
Error típ. de la media	,91287	1,03078	,64550	1,03078	2,54951	1,47196	,64550	1,47196	1,31498	1,37689
13 Media	4,7857	6,0714	4,2857	6,8214	<b>21,9643</b>	5,0714	4,8214	5,8571	5,0357	5,1429
N	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
Desv. típ.	1,89262	3,02983	1,94093	2,05577	7,02631	2,74777	3,16291	3,59747	3,08500	2,33673
Mínimo	1,00	1,00	1,00	2,00	7,00	1,00	1,00	1,00	1,00	,00
Máximo	8,00	11,00	9,00	11,00	33,00	12,00	15,00	15,00	12,00	10,00
Error típ. de la media	,35767	,57258	,36680	,38850	1,32785	,51928	,59773	,67986	,58301	,44160
14 Media	3,7391	4,0870	3,4783	6,3478	<b>17,6522</b>	6,7826	6,3043	6,1304	4,2174	6,7826
N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
Desv. típ.	2,70046	2,08704	1,90381	1,94489	6,64426	3,20449	3,45668	3,33445	2,84376	3,77740
Mínimo	,00	1,00	1,00	2,00	9,00	2,00	1,00	1,00	,00	,00
Máximo	10,00	8,00	9,00	9,00	30,00	15,00	13,00	13,00	13,00	14,00
Error típ. de la media	,56309	,43518	,39697	,40554	1,38542	,66818	,72077	,69528	,59296	,78764
15 Media	3,8750	5,0625	4,0000	6,0000	<b>18,9375</b>	6,2500	4,6875	6,6875	4,8125	6,3125
N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Desv. típ.	2,06155	3,12983	2,39444	2,16025	7,46073	3,41565	2,24258	3,09233	2,22767	2,21265
Mínimo	,00	,00	1,00	2,00	9,00	2,00	2,00	1,00	2,00	1,00
Máximo	7,00	12,00	8,00	10,00	32,00	14,00	9,00	11,00	8,00	10,00
Error típ. de la media	,51539	,78246	,59861	,54006	1,86518	,85391	,56065	,77308	,55692	,55316

Centro		Personal	Familiar	Escolar	Social	Control	Irritabilidad	Agresividad	Inhibición	Inseguridad	Preocupación
Total	Media	4,0857	5,0257	3,9200	6,0886	<b>19,1200</b>	5,5343	5,5371	7,2686	4,8200	5,5571
	N	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350
	Desv. típ.	2,12195	2,51002	2,17946	2,13730	6,67265	2,94413	3,38081	3,29137	2,79462	2,67020
	Mínimo	,00	,00	,00	1,00	3,00	,00	,00	1,00	,00	,00
	Máximo	10,00	12,00	10,00	11,00	38,00	16,00	17,00	17,00	14,00	16,00
	Error típ. de la media	,11342	,13417	,11650	,11424	,35667	,15737	,18071	,17593	,14938	,14273

En la tabla 143, se presenta el análisis de varianza correspondiente a las Áreas de Adaptación y los Modos de Reaccionar de los estudiantes de 3° de ESO del total de los sujetos de la muestra.

Tabla 143

*Análisis de varianza áreas de adaptación y Modos de Reacción. 3° ESO*

		Suma de		Media		
		cuadrados	gl	cuadrática	F	Sig.
Personal	Inter-grupos	61,036	14	4,360	,967	,487
	Intra-grupos	1510,393	335	4,509		
	Total	1571,429	349			
Familiar	Inter-grupos	197,594	14	14,114	2,363	<b>,004</b>
	Intra-grupos	2001,175	335	5,974		
	Total	2198,769	349			
Escolar	Inter-grupos	62,168	14	4,441	,932	,524
	Intra-grupos	1595,592	335	4,763		
	Total	1657,760	349			
Social	Inter-grupos	106,730	14	7,624	1,717	,051
	Intra-grupos	1487,524	335	4,440		
	Total	1594,254	349			
Control	Inter-grupos	927,018	14	66,216	1,518	,102
	Intra-grupos	14611,942	335	43,618		
	Total	15538,960	349			
Irritabilidad	Inter-grupos	229,167	14	16,369	1,961	<b>,020</b>
	Intra-grupos	2795,921	335	8,346		
	Total	3025,089	349			
Agresividad	Inter-grupos	228,783	14	16,342	1,456	,126
	Intra-grupos	3760,234	335	11,225		
	Total	3989,017	349			
Inhibición	Inter-grupos	256,732	14	18,338	1,743	<b>,046</b>
	Intra-grupos	3524,022	335	10,519		
	Total	3780,754	349			
Inseguridad	Inter-grupos	135,411	14	9,672	1,251	,237
	Intra-grupos	2590,249	335	7,732		
	Total	2725,660	349			
Preocupación	Inter-grupos	182,959	14	13,068	1,899	<b>,026</b>
	Intra-grupos	2305,399	335	6,882		
	Total	2488,357	349			

Nota: debido a que la sig < 0,05 se acepta la H1 (Existe diferencia)

Para los estudiantes de 3º de ESO, y en las áreas de adaptación, se observan diferencias estadísticamente significativas en el área familiar. El centro que presenta menor media corresponde al número 9. Se trata de un centro concertado de la Comunidad Autónoma de Extremadura. En este caso las mujeres, son las que presentan puntuaciones directas más bajas que los hombres. Por lo tanto, los estudiantes de este centro, fundamentalmente las mujeres, pueden tener conflictos con los hermanos, no colaborar en las tareas familiares e incluso plantear problemas en relación con el vestido y con la comida. En ocasiones los padres intervienen en la vida relacional del adolescente, más allá de la vida familiar.

Existen diferencias significativas en el Modo de Reaccionar Irritabilidad. En este caso la media inferior corresponde al centro número 4. Se trata de un centro concertado de la Comunidad Autónoma de Madrid. En este caso tanto los varones como las mujeres muestran puntuaciones directas bajas. Los estudiantes de este centro pueden reaccionar de esta manera si se sienten atacados, haciéndose patente en actitudes de enfado, disgusto, amargura, mal humor, nerviosismo, con sentimientos de venganza y comentarios hirientes. Generalmente estas actitudes se muestran con los padres y con las personas de su entorno.

En la variable adaptación, también existen diferencias estadísticamente significativas. El centro número 13 es el que muestra la media más baja en relación a las de los otros centros de 3º de ESO. Se trata de un centro concertado de la Comunidad Autónoma de Madrid. Los estudiantes de este centro, mantienen los problemas alejados de ellos mismos, bien porque no sienten las situaciones problemáticas o bien porque no las quieren ver. Muestran una actitud de despreocupación, con falta de colaboración eludiendo esfuerzos y molestias, acompañado de falta de interés y de compromiso.



Se observan diferencias estadísticamente significativas en la variable preocupación. En este caso, los estudiantes del centro número 12 son los que obtienen una media inferior al resto. Se trata de un centro concertado de la Comunidad Autónoma de Madrid. Son los estudiantes varones los que presentan mayor número de puntuaciones directas bajas. Por lo tanto, se muestran con sentimientos de angustia y culpabilidad, de inquietud y de pena, temor, desesperanza, miedo al ridículo. También con debilidad del yo, e incluso, con autoataques.

En esta tabla se comparan los centros que escolarizan estudiantes de 3º de ESO entre sí en relación al instrumento utilizado, el test 16PF.

Tabla 144

*Comparación de 15 centros de 3º de ESO con el test de personalidad 16PF*

Centro		Adecuación imperturbable	Conservad urismo	Adhesión al grupo	Baja integración	Poca tensión érgica	Dist_Motiv	Negación	QI	QII
									(Ajuste- Ansiedad)	(Introversión- Extraversión)
1	Media	11,6071	8,7500	10,2857	10,8214	12,6071	4,5357	3,8929	54,5357	55,1071
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
	Desv. típ.	4,01238	2,97676	2,44733	2,61128	4,08556	2,50159	1,96901	16,34463	19,80898
	Mínimo	4,00	1,00	6,00	6,00	3,00	1,00	,00	6,00	23,00
	Máximo	21,00	16,00	15,00	15,00	21,00	11,00	7,00	80,00	99,00
	Error típ. de la media	,75827	,56256	,46250	,49349	,77210	,47276	,37211	3,08884	3,74354
2	Media	13,3333	9,9333	9,4667	11,5333	12,0333	5,9667	3,5333	60,1667	58,0000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Desv. típ.	4,01148	2,71564	2,67470	2,62262	3,68111	3,04544	2,12916	18,08616	14,60279
	Mínimo	5,00	5,00	3,00	6,00	1,00	1,00	,00	18,00	26,00
	Máximo	21,00	16,00	14,00	16,00	17,00	15,00	8,00	92,00	78,00
	Error típ. de la media	,73239	,49581	,48833	,47882	,67208	,55602	,38873	3,30207	2,66609
3	Media	11,0000	9,2917	8,8333	13,0417	11,3333	7,1667	3,5417	47,8750	54,0000
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24
	Desv. típ.	3,13466	3,45756	2,69729	3,12743	3,52219	3,13003	2,12601	14,52228	16,42903
	Mínimo	6,00	3,00	4,00	5,00	5,00	1,00	,00	28,00	26,00
	Máximo	17,00	15,00	14,00	18,00	18,00	14,00	8,00	81,00	91,00

Centro		Adecuación imperturbable	Conservad urismo	Adhesión al grupo	Baja integración	Poca tensión érgica	Dist_Motiv	Negación	QI	QII
									(Ajuste- Ansiedad)	(Introversión- Extraversión)
	Error típ. de la media	,63986	,70577	,55058	,63838	,71896	,63892	,43397	2,96435	3,35356
4	Media	14,0000	10,1000	8,7000	10,3000	11,8000	5,9000	3,5000	58,5000	53,2000
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	Desv. típ.	4,61880	3,03498	2,31181	2,58414	7,45058	3,28126	1,77951	23,01328	19,17058
	Mínimo	8,00	4,00	5,00	6,00	2,00	2,00	,00	25,00	5,00
	Máximo	24,00	14,00	11,00	14,00	22,00	12,00	6,00	99,00	70,00
	Error típ. de la media	1,46059	,95975	,73106	,81718	2,35608	1,03763	,56273	7,27744	6,06227
5	Media	13,6154	9,7308	10,2308	10,9231	13,4231	6,3462	2,7692	59,0385	51,7692
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	Desv. típ.	3,63403	3,26873	3,05035	3,65429	5,03725	2,17149	1,86135	16,96934	25,47361
	Mínimo	6,00	4,00	4,00	2,00	4,00	3,00	,00	22,00	1,00
	Máximo	19,00	16,00	17,00	18,00	22,00	12,00	7,00	82,00	99,00
	Error típ. de la media	,71269	,64105	,59822	,71667	,98789	,42586	,36504	3,32796	4,99579
6	Media	13,4828	9,1724	9,1379	12,4828	12,5517	7,0000	2,6897	56,9310	56,3103
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29
	Desv. típ.	3,19174	2,53643	2,91209	2,42930	4,53231	2,68594	1,62796	14,32513	17,52774
	Mínimo	9,00	5,00	5,00	8,00	4,00	2,00	,00	31,00	19,00
	Máximo	22,00	13,00	16,00	17,00	22,00	12,00	7,00	92,00	93,00
	Error típ. de la media	,59269	,47100	,54076	,45111	,84163	,49877	,30230	2,66011	3,25482
7	Media	12,9474	9,0000	9,4737	11,1053	11,7895	5,3158	3,2105	61,1053	61,4211

Centro		Adecuación imperturbable	Conservad urismo	Adhesión al grupo	Baja integración	Poca tensión érgica	Dist_Motiv	Negación	QI	QII
									(Ajuste- Ansiedad)	(Introversión- Extraversión)
	N	19	19	19	19	19	19	19	19	19
	Desv. típ.	2,50497	2,47207	2,34209	2,68524	3,69051	2,70909	2,09706	10,64004	20,41600
	Mínimo	9,00	6,00	6,00	6,00	4,00	1,00	1,00	42,00	24,00
	Máximo	18,00	13,00	14,00	17,00	16,00	11,00	9,00	76,00	99,00
	Error típ. de la media	,57468	,56713	,53731	,61604	,84666	,62151	,48110	2,44099	4,68375
8	Media	12,7000	10,0000	9,7000	10,8667	12,0667	6,2333	3,3667	56,7667	47,8667
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Desv. típ.	3,33374	2,94782	2,70568	3,21348	4,85609	2,34423	1,75152	16,74079	17,79913
	Mínimo	6,00	4,00	3,00	1,00	2,00	2,00	,00	33,00	18,00
	Máximo	19,00	15,00	16,00	17,00	20,00	11,00	6,00	99,00	88,00
	Error típ. de la media	,60865	,53820	,49399	,58670	,88660	,42800	,31978	3,05644	3,24966
9	Media	13,0870	9,8696	9,7826	11,5652	13,5217	6,0870	3,3913	59,5652	49,8696
	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23
	Desv. típ.	4,29496	2,45513	1,88189	2,82563	3,59127	2,87486	1,94794	15,93403	18,63844
	Mínimo	7,00	5,00	6,00	7,00	6,00	2,00	,00	21,00	6,00
	Máximo	24,00	15,00	14,00	17,00	20,00	12,00	9,00	86,00	83,00
	Error típ. de la media	,89556	,51193	,39240	,58918	,74883	,59945	,40617	3,32247	3,88638
10	Media	12,1071	10,3571	10,2857	11,2500	11,3571	5,1071	4,9286	53,0357	50,6786
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
	Desv. típ.	2,96072	2,23133	2,66468	2,31940	3,67387	2,48461	2,74777	13,37350	15,15611
	Mínimo	6,00	7,00	5,00	6,00	3,00	,00	1,00	25,00	18,00

Centro		Adecuación imperturbable	Conservad urismo	Adhesión al grupo	Baja integración	Poca tensión érgica	Dist_Motiv	Negación	QI	QII
									(Ajuste- Ansiedad)	(Introversión- Extraversión)
	Máximo	18,00	15,00	15,00	15,00	18,00	11,00	10,00	74,00	89,00
	Error típ. de la media	,55952	,42168	,50358	,43833	,69430	,46955	,51928	2,52735	2,86424
11	Media	11,3437	7,9688	10,0938	12,0313	11,7188	5,5937	3,6250	52,5938	57,9688
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Desv. típ.	3,03325	2,63334	2,69240	2,53345	3,62993	2,68640	2,41968	12,30489	16,85131
	Mínimo	6,00	2,00	4,00	5,00	4,00	,00	,00	32,00	15,00
	Máximo	17,00	14,00	14,00	16,00	19,00	12,00	9,00	75,00	88,00
	Error típ. de la media	,53621	,46551	,47595	,44785	,64169	,47489	,42774	2,17522	2,97892
12	Media	11,5000	7,2500	7,5000	11,2500	11,2500	6,2500	2,7500	53,7500	58,7500
	N	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Desv. típ.	4,65475	2,75379	,57735	3,50000	3,30404	3,86221	2,50000	11,17661	14,43087
	Mínimo	5,00	4,00	7,00	7,00	7,00	2,00	,00	44,00	41,00
	Máximo	16,00	10,00	8,00	15,00	15,00	10,00	6,00	67,00	71,00
	Error típ. de la media	2,32737	1,37689	,28868	1,75000	1,65202	1,93111	1,25000	5,58831	7,21543
13	Media	11,7143	9,5714	9,6429	12,7500	10,1429	6,0000	2,5000	49,2857	61,8571
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
	Desv. típ.	2,94212	3,44726	2,52710	2,50370	4,18741	2,63874	1,62161	15,03787	18,81826
	Mínimo	6,00	3,00	6,00	7,00	3,00	3,00	,00	28,00	24,00
	Máximo	18,00	17,00	15,00	17,00	16,00	13,00	7,00	83,00	92,00
	Error típ. de la media	,55601	,65147	,47758	,47316	,79135	,49868	,30646	2,84189	3,55632

Centro		Adecuación imperturbable	Conservad urismo	Adhesión al grupo	Baja integración	Poca tensión érgica	Dist_Motiv	Negación	QI	QII
									(Ajuste- Ansiedad)	(Introversión- Extraversión)
14	Media	13,3478	9,9130	10,3043	11,6087	14,2174	5,1304	3,5217	59,9565	58,3478
	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23
	Desv. típ.	4,41700	3,42336	2,05459	2,38821	3,81333	2,30226	2,17150	17,65703	16,60670
	Mínimo	4,00	4,00	6,00	6,00	8,00	2,00	,00	21,00	33,00
	Máximo	21,00	16,00	15,00	15,00	21,00	10,00	8,00	99,00	90,00
	Error típ. de la media	,92101	,71382	,42841	,49798	,79513	,48005	,45279	3,68175	3,46274
	15	Media	10,4375	12,2500	11,8125	11,0625	12,2500	7,9375	3,2500	49,5625
N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Desv. típ.	4,77450	3,13050	1,90504	3,83786	4,43471	3,12983	1,94936	19,71791	20,69048	
Mínimo	1,00	4,00	9,00	2,00	4,00	3,00	,00	17,00	4,00	
Máximo	19,00	17,00	15,00	17,00	20,00	13,00	6,00	94,00	85,00	
Error típ. de la media	1,19362	,78262	,47626	,95946	1,10868	,78246	,48734	4,92948	5,17262	
Total	Media	12,4343	9,5714	9,8143	11,6000	12,1686	5,9800	3,4086	55,4886	54,9543
	N	350	350	350	350	350	350	350	350	350
	Desv. típ.	3,67443	2,99747	2,59321	2,86266	4,24840	2,77156	2,10238	16,04395	18,49861
	Mínimo	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00	,00	,00	6,00	1,00
	Máximo	24,00	17,00	17,00	18,00	22,00	15,00	10,00	99,00	99,00
	Error típ. de la media	,19641	,16022	,13861	,15302	,22709	,14815	,11238	,85758	,98879

Tabla 145

*Análisis de varianza de los factores de primer orden, escalas complementarias y factores de segundo orden*

		Suma de		Media		
		cuadrados	gl	cuadrática	F	Sig.
Sizotimia	Inter-grupos	29,162	14	2,083	,256	,997
	Intra-grupos	2722,052	335	8,126		
	Total	2751,214	349			
Inteligencia baja	Inter-grupos	352,692	14	25,192	8,804	<b>,000</b>
	Intra-grupos	958,576	335	2,861		
	Total	1311,269	349			
Poca fuerza del ego	Inter-grupos	282,695	14	20,192	1,556	,090
	Intra-grupos	4347,122	335	12,976		
	Total	4629,817	349			
Sumisión	Inter-grupos	235,184	14	16,799	1,534	,097
	Intra-grupos	3668,633	335	10,951		
	Total	3903,817	349			
Desurgencia	Inter-grupos	602,528	14	43,038	3,642	<b>,000</b>
	Intra-grupos	3958,401	335	11,816		
	Total	4560,929	349			
Poca fuerza del	Inter-grupos	155,722	14	11,123	1,023	,429

		Suma de		Media		
		cuadrados	gl	cuadrática	F	Sig.
superego	Intra-grupos	3641,938	335	10,871		
	Total	3797,660	349			
Trectia	Inter-grupos	281,197	14	20,086	1,124	,336
	Intra-grupos	5988,657	335	17,877		
	Total	6269,854	349			
Harria	Inter-grupos	239,305	14	17,093	1,217	,261
	Intra-grupos	4706,835	335	14,050		
	Total	4946,140	349			
Alaxia	Inter-grupos	159,618	14	11,401	1,413	,145
	Intra-grupos	2703,756	335	8,071		
	Total	2863,374	349			
Praxernia	Inter-grupos	295,024	14	21,073	2,586	<b>,001</b>
	Intra-grupos	2730,073	335	8,149		
	Total	3025,097	349			
Sencillez	Inter-grupos	111,023	14	7,930	1,169	,298
	Intra-grupos	2273,334	335	6,786		
	Total	2384,357	349			
Adecuación imperturbable	Inter-grupos	344,408	14	24,601	1,887	<b>,027</b>
	Intra-grupos	4367,580	335	13,038		
	Total	4711,989	349			
Conservadurismo	Inter-grupos	285,047	14	20,360	2,393	<b>,003</b>
	Intra-grupos	2850,668	335	8,509		
	Total	3135,714	349			
Adhesión al grupo	Inter-grupos	166,132	14	11,867	1,823	<b>,034</b>
	Intra-grupos	2180,797	335	6,510		
	Total	2346,929	349			



		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Baja integración	Inter-grupos	190,737	14	13,624	1,710	,052
	Intra-grupos	2669,263	335	7,968		
	Total	2860,000	349			
Poca tensión érgica	Inter-grupos	354,205	14	25,300	1,426	,139
	Intra-grupos	5944,850	335	17,746		
	Total	6299,054	349			
Dist_Motiv	Inter-grupos	240,820	14	17,201	2,362	<b>,004</b>
	Intra-grupos	2440,040	335	7,284		
	Total	2680,860	349			
Negación	Inter-grupos	125,699	14	8,979	2,123	<b>,011</b>
	Intra-grupos	1416,875	335	4,229		
	Total	1542,574	349			
QI (Ajuste- Ansiedad)	Inter-grupos	6129,525	14	437,823	1,752	,045
	Intra-grupos	83705,929	335	249,868		
	Total	89835,454	349			
QII (Introversión- Extraversión)	Inter-grupos	6295,551	14	449,682	1,332	,186
	Intra-grupos	113131,717	335	337,707		
	Total	119427,269	349			

Nota: debido a que la sig < 0,05 se acepta la H1 (Existe diferencia)

Existen diferencias significativas en el factor Inteligencia alta-Inteligencia baja. En este caso la media más baja corresponde con el centro

En el factor Adecuación imperturbable-Tendencia a la culpabilidad, existen diferencias significativas, siendo el centro que menor media obtiene el número 10, que corresponde con un centro concertado de la Comunidad de Canarias. Los estudiantes varones son los que obtienen puntuaciones más bajas, por lo que se muestran con confianza en sí mismos, con ademanes de saber solventar las situaciones. Poco ansiosos y flexibles en general y estas conductas no se ven alteradas a no ser que el grupo se posicione en contra en cuyo caso pueden aparecer antipatías y celos.

Existen diferencias significativas en el factor Conservadurismo.Radicalismo. En este caso es el centro número 12, correspondiente a un centro privado de la Comunidad de Madrid, es el que obtiene las puntuaciones inferiores a los restantes centros de la muestra de 3º de ESO. En este caso son las mujeres las que muestran las puntuaciones directas más bajas. Las adolescentes se desenvuelven bien en terrenos conocidos. Se muestran precavidas y puntillosas con las ideas novedosas. Les gusta lo tradicional y se oponen con frecuencia a los cambios. Sus preocupaciones no se centran en ideas analíticas e intelectuales.

En cuanto al factor Adhesión al grupo-Autosuficiencia, es también el colegio número 12 el que muestra la puntuación de la media más baja. Tanto los varones como las mujeres, muestran puntuaciones directas semejantes. Se muestran por tanto dependientes, prefieren trabajar con el grupo de compañeros y no le gusta tomar decisiones en solitario pues depende, en gran parte de la aprobación social.

Por lo que se refiere a las escalas complementarias, en ambas se observan diferencias estadísticamente significativas. En el primero de los casos, Distorsión Motivacional, es el centro número 1 el que tiene la media más baja. Corresponde a un centro concertado de la Comunidad Autónoma de Canarias. Las mujeres son las que muestran puntuaciones directas más bajas y por lo tanto no intentan dar una imagen de ellas que no se acerque a la realidad. En el caso de la escala complementaria de Negación, es el centro número 13 el que obtiene la media más baja en relación a las demás de los otros centros. Se trata de un centro concertado de la Comunidad Autónoma de Madrid. En este caso las mujeres son las que muestran las puntuaciones directas más bajas por lo que son ellas las que básicamente oyeron las instrucciones de los orientadores al aplicar las pruebas.

**TERCERA PARTE.**  
**CONCLUSIONES**

**CAPÍTULO 6.**  
**DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

## **6.1. Discusión y conclusiones**

En este capítulo se presentará un resumen de los hallazgos obtenidos en esta investigación analizando la relación con los obtenidos en otras investigaciones y las conclusiones más relevantes y recomendaciones futuras.

Cabe destacar que analizar los rasgos de personalidad y las áreas de adaptación así como los modos de reacción en personas como los adolescentes que están en continuo cambio, no resulta una tarea fácil. Además los estudios realizados en relación a la adaptación, generalmente se encuentran asociados o describen situaciones de inadaptación lo cual dificulta obtener marcos de referencia que asuman una visión positiva de la misma.

Por otro lado el estudio de la adolescencia presupone un campo difícil de actuación ya que es una etapa de la vida en la que normalmente los agentes de esta etapa no prestan su colaboración y sí tienden a generar situaciones de rechazo, de oposición y en algunos casos de conflicto.

A partir del marco teórico, así como de los estudios expuestos en el estado de la cuestión, corresponde abordar los resultados obtenidos en esta investigación. Con el fin de ser coherentes con el planteamiento del problema y de los objetivos enunciados, se irán abordando cada uno de ellos a partir de las hipótesis generadas de los mismos y se obtendrán las conclusiones del estudio.

Con relación al primer objetivo específico: *Verificar las características de personalidad de los adolescentes en función del curso académico, del sexo y de la pertenencia a distintas comunidades autónomas*, en concreto, los resultados obtenidos en relación a las hipótesis, señalan que, con respecto a la:

**Hipótesis 1.- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los factores de personalidad de primer orden y el curso en el que se encuentran escolarizados los estudiantes**

En esta hipótesis solamente se aceptan las subhipótesis inteligencia baja-inteligencia alta y adhesión al grupo-autosuficiencia.

En ambos casos, las puntuaciones más elevadas corresponden al curso de 1º de bachillerato. Los estudiantes de este grupo, manifiestan inteligencia alta, pensamiento abstracto, brillante. La persona que puntúa alto tiende a ser rápida en su comprensión y aprendizaje de las ideas, tal y como sostiene la teoría de Fisseni, (1987) acorde con la evolución de las personas e igualmente se corrobora con las investigaciones realizadas por Jiménez (1979) y Castillo (1999) en su apreciación de cambio de la inteligencia no solamente en el plano cuantitativo, si no también y desde luego en el cualitativo.

Influye además en el desarrollo de la inteligencia la familia y el apoyo de los iguales fundamentalmente, que si se toma en consideración los resultados obtenidos en esta investigación, los adolescentes de 1º de Bachillerato muestran adaptación familiar y social por encima de las demás áreas de adaptación. Asimismo estos resultados están en la misma línea de los estudios realizados por García-Moya, Moreno, Rivera, Ramos y Jiménez-Iglesias (2011) y Martínez et al. (2010).

En cuanto a la variable Adhesión al grupo–Autosuficiencia, también los alumnos del grupo de 1º de Bachillerato, obtienen puntuaciones más elevadas que los de 3º de ESO.

Esta subhipótesis confirmada señala que, tal y como lo hicieron los trabajos de Castillo, (1999), García-Moya et al. (2010), Rivera et al. (2011), Zacarés et al. (2009) y Zimmerman et al (1997), se produce porque hay una elevación de la autoestima que les hace ser “más dueños” de su vida y adoptar una postura personal ante la vida, en realidad alguien diferenciado de los demás que les lleve, como indica Bisquerra (1999) a la construcción de un proyecto de vida vinculado a valores. A medida que se va produciendo esa autonomía, se va produciendo simultáneamente el autoconocimiento; el adolescente va obteniendo una imagen y una opinión de sí mismo que les hace estar más seguros y les permite tomar decisiones con respecto al futuro. Aparece por tanto la independencia, la autosuficiencia, fruto del ajuste psicosocial. Esta conclusión corrobora las teorías de Ballsells, Fuentes-Peláez, Mateo, Mateos y Vicent (2010), Castillo (2009), Cava (2011), Harter (1989, 1990), Fuentes et al. (2011), Marchago (1991), Moral et al. (1998), Moreira et al. (2010) y Portes y Vickstrom (2013).

La hipótesis 1 por tanto, se acepta en parte al confirmarse dos de las subhipótesis.



## **Hipótesis 2.- Existen diferencias estadísticamente significativas en las escalas complementarias en función del curso en el que se encuentran escolarizados los estudiantes**

Esta hipótesis se acepta en parte ya que se comprueba una de sus subhipótesis: los adolescentes de 3° de ESO siguen de una manera más fidedigna las instrucciones del aplicador de la prueba. En esta edad, aunque parezca que los adolescentes desoyen las normas que presentan los adultos, parece que en el plano académico aún tienen importancia las normas dadas por los adultos, al menos en situaciones que son poco frecuentes tal y como señala la teoría de Berk, (2001), pues esto les hace tener, al final del esfuerzo empleado, mejor autoestima. Se puede decir entonces que este grupo de adolescentes tiene una buena adaptación académica, tal y como lo denomina Clemente (1983). Además el esquema escolar tiene unos patrones que son estables y poco flexibles lo que hace que el adolescente, como señala García (1961), se adapte a esas normas. En este caso concreto también se evidencia que no han dado, mayoritariamente, las respuestas al azar.

Esta subhipótesis señala los mismos resultados que las investigaciones llevadas a cabo por Albiñana y Doménech (1999); Clemente et al. (2000); Darom y Rich (1988), Funes (2010), Ipiates (2012), Siverio y García, (2007) y Zacarés et al. (2009), en la que se demuestra que los adolescentes en esta edad tienen interés por todo lo relacionado con el estudio.

Un factor importante es la influencia de la familia en el respeto entre sí y con las normas escolares. Las investigaciones realizadas por Criss et al. (2002); Domitrovich y Bierman, (2001); Kupersmidt y Dodge, (2004); Litrownik et al. (2003); Musitu et al. (2006), Sprague y Walker, (2000); Troxel y Mathews, (2004); Pedreira y Martín, (2000), en relación a la importancia del concepto que la familia tiene de la institución escolar como tal. Por otra

parte cuando existe disciplina y a la vez seguridad en el aula, proporcionadas ambas por el profesor, los estudiantes muestran mayor respeto. Este es el caso de esta investigación en la que, unas veces los orientadores de los centros y otras el investigador principal de este estudio, son los que aplican las pruebas proporcionando por una parte un clima de disciplina, por lo que supone dicha aplicación y al mismo tiempo, como la situación así lo exige, apoyando emocionalmente a los alumnos, aunque éstos no tengan una excesiva relación y por lo tanto conocimiento del orientador.

Por tanto la confirmación de esta subhipótesis está en la misma línea de los estudios presentados.

**Hipótesis 3.- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los factores de segundo orden y el curso en el que se encuentran escolarizados los estudiantes.**

En las dos subhipótesis aceptadas, de esta hipótesis se observa como son los estudiantes del curso de 3º de ESO quienes obtienen las mayores puntuaciones.

Existen por tanto diferencias estadísticamente significativas entre los factores de segundo orden Q<sub>III</sub> (Poca socialización controlada-Mucha socialización controlada) y Q<sub>IV</sub> (Dependencia – Independencia) y el curso de 3º de ESO.

Los resultados obtenidos en esta investigación señalan que los alumnos del curso 3º de ESO suelen ser bastante organizados, responsables intentando conseguir sus metas dentro de la norma social. Para ello se acomodan a las exigencias de la misma. Estas afirmaciones vienen a corroborar los hallazgos presentados en la hipótesis anterior.

En el caso de la segunda subhipótesis, los estudiantes de 3º de ESO frente a los de 1º de Bachillerato se muestran atrevidos, agresivos, emprendedores, con un cierto grado de

iniciativa, radicales, por lo que tenderán a buscar situaciones que le permitan manifestar estas cualidades. En realidad se trata de ser populares entre sus compañeros, ser emprendedores tal y como lo avalan los resultados obtenidos por Rodkin et al. (2000) y de mostrar, de una u otra manera su autoafirmación, teoría que viene avalada también por las investigaciones realizadas por Azpiazu, (2010); Berk (2001); Coleman y Hendry, (2003); García y Monferrer, (2009). No se trata de afrontar estas características desde el punto de vista de la patología ya que esta visión no es objeto de esta tesis.

**Hipótesis 4.- Existen diferencias significativas entre los factores de personalidad de primer orden y el sexo de los estudiantes.**

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Sizotimia-Afectotimia*, siendo superior la puntuación en el caso de las mujeres. En este sentido se muestran afables, reposadas, emocionalmente expresivas, con ganas de cooperar y por lo tanto solícitas ante cualquier demanda. Les gustan las actividades que requieran contacto con los demás, trabajar en grupo y en actividades que exijan cierta actividad. Son bastante capaces de recordar los nombres de las personas.

Este hallazgo es compartido con los resultados obtenidos por Garaigordobil y Durá (2006) en relación a la adquisición de prestigio, por parte de las mujeres, a través de la sociabilidad, y la apariencia física y el rendimiento escolar.

Asimismo con los estudios llevados a cabo por Castillo (1999), Coleman (1994), Moreira et al. (2010) y Rodrigo, Maiquez, Padrón y García (2009) en los que se pone de manifiesto que las mujeres muestran relaciones más cálidas y afectuosas, presentando, en general, relaciones amistosas más maduras y mostrándose más maduras.

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Poca fuerza del ego-Mucha fuerza del ego*, siendo superior la puntuación en el caso de los hombres. Se muestran, por tanto, emocionalmente estables, tranquilos, maduros, afrontando la realidad, con buena firmeza interior y con capacidad para mantener la cohesión del grupo. En ocasiones puede mostrar ajustes conformistas en el caso de problemas sin resolver.

En el caso de esta variable, no todos los estudios analizados están en la misma línea de los resultados obtenidos en esta investigación, ya que Clemente et al. (2000), señalan que en el campo académico, los varones se muestran menos adaptados que las mujeres. Mientras que los estudios de Carrasco y del Barrio (2002) y Moreira et al. (2010) afirman que en las relaciones sociales presentan firmeza de carácter y agresividad, factores que sobre todo el último no están en la línea de la estabilidad emocional. Asimismo, muestran más indicios de celos en las relaciones de amistad o de pareja (García, 2013) que como es evidente, tampoco es una característica saludable para las relaciones.

Sin embargo sí tienen percepciones de sí mismos más positivas que las mujeres (Torre et al. 2008) y presentan mayores niveles de autoestima relacionados con la satisfacción vital (Reina et al. 2010), conclusiones estas que sí están en la línea de los hallazgos de esta tesis.

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Sumisión-Dominancia* Siendo superior la puntuación en el caso de los hombres, por lo que se muestran dominantes, independientes, agresivos, competitivos, obstinados. La persona que puntúa alto es dogmática, segura de sí misma, de mentalidad independiente. Le gusta dominar las situaciones haciendo caso omiso de la autoridad que exista y mostrándose autoritaria, autorreguladora y en ocasiones hostil con los demás.

Las conclusiones de esta investigación están en la misma línea de las obtenidas en los estudios llevados a cabo por Orcasitas y Uribe (2010) en el sentido de que los varones muestran dominancia al sentir la necesidad de seguridad, al mismo tiempo que necesitan que se les considere como individuos singulares.

Se muestran con fuerza, valor, independencia e incluso pueden llegar a la intimidación (Bosque y Aragón, 2008; Duncan y Hoffman, 1985; Hoffman et al. 1996) en muchas ocasiones para responder a los cánones que marca la sociedad en la que viven (Espelage y Hot, 2001; Gázquez et al. 2006).

De la misma manera aparecen como agresivos (Carrasco y del Barrio, 2002; Moreira et al. 2010) y dominantes a través de los deportes y la inteligencia (Goroigordobil y Durá, 2006, Pastor et al. 2003) y competitivos y a veces, sembrando conflictividad social (Siverio y García, 2007; Rodkin et al. 2000).

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Desurgencia-Surgencia*, siendo superior la puntuación en el caso de las mujeres que se muestran descuidadas (confiada a la buena ventura) animadas e impulsivas, entusiastas.

La persona que puntúa alto tiende a ser jovial, activa, poniendo mucho énfasis en lo que hace y haciéndolo con mucha entrega y con franqueza. Esto hace que con frecuencia se le elija como líder del grupo. También es claro que puede aparecer como una persona cambiante, impulsiva e imprevisible.

Uno de los campos en el que con mayor frecuencia muestran su entusiasmo es en el del estudio, situación que se refuerza si existe sintonía entre el profesor y los alumnos, siendo

resultados estos que ya han estado presentes en las investigaciones de Clemente et al. (2000); Fox, (1974); Fuente et al. (2009); Martínez-Antón et al. (2007); Mestre et al. 2006 y Zacarés et al. (2009). Este rendimiento escolar puede además servir a las mujeres para obtener prestigio y ser, en cierto modo, líderes de su grupo de amigas, ya que este es un área importante en las mujeres adolescentes (Garaigordobil & Durá, 2006).

Otro aspecto importante es que en general, se observan niveles superiores de ansiedad, celos, tensiones y conflictos que les lleva a aceptar peor que los hombres a un nuevo integrante en el grupo, posiblemente por sentir que su liderazgo en el mismo pueda tambalearse. (García, 2013; Postigo et al. 2009). Sin embargo presentan relaciones más cálidas de amistad y se observa mayor apoyo entre iguales (Moreira et al. 2010)

Pueden presentarse con una personalidad cambiante, de hecho sus intereses profesionales cambian más que en el caso de los hombres (Jiménez et al. 2009b) y fluctuante por estar sometidas a estereotipos de belleza y de moda sobre todo (Blocks & Robins, 1993; Garaigordobil & Durá 2006; Pastor et al. 2006)

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Poca fuerza del superego-Mucha fuerza del superego*, siendo superior la puntuación en el caso de las mujeres. En este caso las mujeres de esta investigación tienden a mostrarse exigentes, dominadas por el sentido del deber, perseverantes, responsables, organizadas y trabajadoras.

Las investigaciones realizadas por Darom y Rich (1988) están en la misma línea de los resultados encontrados en esta investigación en relación a la responsabilidad en la escuela y en las tareas en las que en general las mujeres se involucran. En el caso de las relaciones sociales, las mujeres suelen tener las ideas más claras y, comúnmente, son más perseverantes

y más organizadas, aspectos que también se ponen de relieve en los estudios realizados por Roche (1986), Coleman (1994) y Castillo (1999).

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Harria-Premisia* siendo superior la puntuación en el caso de las mujeres. Las mujeres de esta investigación se muestran idealistas, soñadoras, femeninas, afectadas por los sentimientos. A veces solicitan para sí la ayuda de los otros y en ocasiones es dependiente. No le gustan las profesiones que se pueden catalogar como rudas.

El aspecto físico es un factor importante para ellas y quizá tenga una gran influencia la cultura y la sociedad en la que viven. (Block & Robins 1993; Carrasco y del Barrio, 2002; Cerdá, 1987; Garaigordobil & Durá, 2006; Moreira et al. 2010; Reina et al. 2010)

Muestran más dependencia que los hombres, aspecto este que se observa en múltiples circunstancias de la vida cotidiana (Álvarez, Gil, Murga, Tellez & Trillo, 2007; Gázquez et al. 2006). Si bien al principio la dependencia es de los padres posteriormente se traslada a los iguales, por quienes se sienten apoyadas. (Balsells et al. 2010; Cava, 2011; Díaz, 2006; Harter, 1989, 1990; Moreira et al. 2010).

De igual modo los deportes violentos, considerados como actividades físicas fuertes, no son aceptados por las mujeres ya que incluso puede hacer que su autopercepción baje (Contreras et al. 2010) sintiéndose incluso hasta rechazadas por los demás (Siverio y García, 2007).

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Praxernia-Autia*, siendo superior la puntuación en el caso de los hombres que se muestran prácticos,

cuidadosos, regulados por realidades externas, formales y correctos. Están atentos a los detalles y aunque poco imaginativos, son capaces de responder con serenidad ante situaciones de emergencia. Hay que tener en cuenta, que las puntuaciones que presentan los hombres están en la franja de las puntuaciones consideradas centrales, de tal manera que estas características descritas con anterioridad, posiblemente se harán más o menos manifiestas, en función de la situación que se platee.

Los hombres tienden más a saber qué tienen que hacer en cada momento, cual es su función y se planifican mejor las tareas (Pichardo et al. 2002; Domenech, 2012). Quizá las exigencias sociales les lleven a esto, sobre todo en el caso de los estudios (Clemente et al. 1990).

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Sencillez-Astucia* siendo superior la puntuación en el caso de las mujeres. En este caso las mujeres se muestran astutas, experimentadas y analíticas con un enfoque intelectual y (Albiñana y Domenech, 1999; Clemente et al. 2000; Siverio y García, 2007; Fox 1974; Fuente et al. 2009 y Martínez-Antón et al. 2007) poco sentimental, manifestado por ejemplo, en las conductas de evitación en las relaciones sexuales tempranas. (Bermúdez et al. 2009)

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Adecuación imperturbable-Tendencia a la culpabilidad*, siendo superior la puntuación en el caso de las mujeres. Se muestran por tanto aprensivas, preocupadas con tendencia infantil a la ansiedad. En los grupos pueden no sentirse del todo aceptadas ni con libertad para actuar pues importa y mucho la opinión de los otros, de sus iguales. (Gracia, 2013; Rodríguez et al. 2011), sobre todo cuando se trata de que otras mujeres sean quienes tienen que aceptar la inclusión en un grupo (Postigo et al.2009)



Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Conservadurismo-Radicalismo*, siendo superior la puntuación en el caso de los hombres que aparecen interesados por cuestiones intelectuales, con espíritu inquisitivo en las ideas, sean tradicionales o nuevas, poco inclinados a moralizar y más a preguntarse por las cosas de la vida en general y a ser más tolerantes con las molestias y el cambio. (Bermúdez et al. 2009).

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Adhesión al grupo-Autosuficiencia*, siendo superior la puntuación en el caso de las mujeres, que se muestran temperamentalmente independientes, acostumbradas a seguir su propio camino, tomando sus propias decisiones.

Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Poca tensión érgica-Mucha tensión érgica*, siendo superior la puntuación en el caso de las mujeres. En este caso las mujeres de esta investigación aparecen tensas excitables, intranquilas, irritables e impacientes y suele mostrarse incapaces de estar inactivas. En los grupos, no tiene una visión clara de lo que puede suponer la autoridad y el mando, entre otras cosas.

Teniendo en cuenta que se cumplen algunas de las subhipótesis de esta hipótesis, la podemos aceptar parcialmente.

**Hipótesis 5.- Existen diferencias estadísticamente significativas en las escalas complementarias en función del sexo de los estudiantes.**

Los hombres tienden a contestar de una manera más clara que las mujeres a las preguntas de la prueba. Aparecen como más sinceros que las mujeres y parece que no se dejan llevar por dar una imagen determinada a la sociedad en la que viven. Posiblemente el

autoconcepto, que tiene un gran peso en esta etapa, pueda conducirles a estas manifestaciones (Coleman, 1994; 2003; Fuentes et al. 2011; García y Musitu, 1999) Un autoconcepto que tiene diferentes manifestaciones en función de la situación en la que se encuentre el adolescente. De esta forma puede observarse un modo académico (Castillo, 2009); otro social (Offer, 1969; Harter, 1990; Berk, 2001), e incluso emocional y físico (Shavelson et al. 1976).

También influye en el autoconcepto, el nivel de comunicación familiar, ejerciendo éste un efecto positivo en el adolescente (López et al. 2007). Este buen nivel de comunicación contribuirá a que a la hora de responder a las preguntas, los adolescentes que en el ámbito familiar están más acostumbrados a manifestar su opinión, ante las respuestas a unas preguntas de unas pruebas, también lo manifiesten.

La autoestima por su parte, también es muy importante en esta etapa, las valoraciones que hacen de sí mismos son cruciales y sobre todo los juicios que se derivan de ellos (Bandura, 1987; Berk, 2001). Como no podía ser de otra manera, existe cierto paralelismo entre autoconcepto y autoestima de tal forma que también existe la autoestima académica, social y física (Berk, 2001; Martínez et al. (2009) y según las investigaciones de Offer et al., (1988) parece que las chicas tienen más problemas de autoimagen que los chicos lo que lleva a aceptar la subhipótesis planteada.

Por lo que se refiere a la escala de negación, existen diferencias significativas también ya que los hombres puntúan por encima de las mujeres, lo que indica que los hombres tienden a contestar menos al azar que las mujeres y a seguir más las indicaciones del aplicador de la prueba. Esto podría estar relacionado con los resultados observados en la escala anterior, Distorsión Emocional, y por lo tanto las mujeres estarían más propensas a dar una

autoimagen más de lo que quiere la sociedad que realmente la imagen que en sí mismas tienen.

A la vista, por tanto, de los resultados obtenidos se puede afirmar que sí se acepta la hipótesis de que existen diferencias significativas en las escalas complementarias en función del sexo de los estudiantes.

**Hipótesis 6.- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los factores de segundo orden y el sexo de los estudiantes.**

Existen diferencias estadísticamente significativas en el factor de segundo orden, Introversión – Extraversión a favor de las mujeres. En este caso las mujeres se muestran con tendencia a la sociabilidad, la vivacidad, la actividad y el dominio. Así lo avalan las investigaciones llevadas a cabo por Sutor y Reavis (1995) y Garaigordobil y Durá, (2006), aunque no se puede dejar de lado que la extraversión en este momento evolutivo y en el caso de las mujeres está bastante mediatizado por la apariencia física, es decir, en función de cómo se sientan ellas con su aspecto físico serán más o menos extravertidas, así lo aseguran los trabajos realizados por Cerdá (1987) con muestras españolas.

Existen también diferencias estadísticamente significativas en el factor de segundo orden Poca socialización controlada-Mucha socialización controlada. En este caso las diferencias están a favor de los hombres que muestran mucha socialización controlada, es decir, suelen ser escrupulosos, responsables y organizados aunque como las puntuaciones que presentan se encuentran en una franja central, dependiendo por tanto del ámbito aparecerán como astutos, calculadores, mundanos y perspicaces. Sus metas se encuentran dentro de la normativa social, siendo prudentes y acomodaticios.

Esta hipótesis puede ser aceptada parcialmente ya que tan solo se cumplen dos de las cuatro subhipótesis planteadas en la misma.

**Hipótesis 7.- Existen diferencias significativas entre los factores de personalidad de primer orden y la comunidad autónoma en la que se encuentran escolarizados.**

Esta hipótesis se puede aceptar en parte ya que se comprueban solamente las siguientes subhipótesis:

Existen diferencias estadísticamente significativas en *Inteligencia baja-Inteligencia alta*, en función de la comunidad autónoma. Los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Extremadura son los que han presentado un mayor rango en dicha variable, mostrándose por tanto rápidos en la comprensión y el aprendizaje de las ideas.

Se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente *Desurgencia-Surgencia*. Del mismo modo que sucedía en el caso anterior, los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Extremadura son los que obtienen un mayor rango promedio, apareciendo como personas joviales, activos, poniendo mucho énfasis en lo que hace y haciéndolo con mucha entrega y con franqueza.

En la variable dependiente *Harria-Premisa*, también se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de la comunidad autónoma. En este caso son los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Canarias quiénes han mostrado un mayor rango promedio. En este caso los alumnos de dicha comunidad se muestran dependientes, impresionables, poco prácticos y necesitando la atención de los demás.

En la variable *Praxernia-Autia*, también se observan diferencias estadísticamente significativas. Son los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Extremadura los que presentan un mayor rango promedio, apareciendo como personas poco convencionales, creativas, imaginativas.

En la variable *Sencillez-Astucia* los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Madrid puntúan más alto, siendo sus estudiantes más tendentes a ser astutos, calculadores, con un enfoque más intelectual que sentimental.

La variable *Adhesión al grupo-Autosuficiencia*, también ha mostrado un comportamiento diferente en función de la comunidad autónoma, siendo los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Extremadura los que presentan mayores rangos. Estos alumnos se muestran independientes, con capacidad para tomar sus decisiones sin necesidad de la ayuda o el consentimiento del grupo.

**Hipótesis 8.- Existen diferencias significativas en las escalas complementarias en función de la comunidad autónoma en la que se encuentran escolarizados.**

En cuanto a las escalas complementarias y concretamente en la escala de *Distorsión Motivacional*, se han encontrado diferencias significativas, situándose en primer lugar los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Extremadura. En este caso los estudiantes al responder a las cuestiones de las pruebas, intentan dar una buena imagen.

En la variable dependiente *Negación*, también han sido encontradas diferencias estadísticamente significativas. El rango promedio superior ha correspondido a los estudiantes de la Comunidad Autónoma de de Castilla la Mancha, siendo ésta la única

dimensión en la que se sitúan en primer lugar. Los alumnos de esta comunidad autónoma tienden por tanto a contestar más al azar

Es importante volver a señalar que en el caso de los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Extremadura, al ser una muestra pequeña de la misma, los resultados no permiten generalizarse.

**Hipótesis 9.- Existen diferencias significativas entre los factores de personalidad de segundo orden y la comunidad autónoma en la que se encuentran escolarizados.**

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los factores de segundo orden Q<sub>II</sub> (Introversión-Extraversión) y Q<sub>IV</sub> (Dependencia-Independencia) en función de la comunidad autónoma estudiada. En ambos casos los alumnos de la comunidad autónoma que mayor rango obtienen corresponde a la de Extremadura, sobre todo en el factor Q<sub>IV</sub> donde se puede observar que existe una gran diferencia con los datos obtenidos por los estudiantes de las restantes comunidades autónomas. Si bien es cierto que en este caso los datos de la citada comunidad autónoma corresponden solamente a un centro de 3º de ESO, no existiendo datos de la misma comunidad autónoma de 1º de Bachillerato.

Esta hipótesis por tanto puede ser aceptada parcialmente ya que sí se observan diferencias estadísticamente significativas en dos de las subhipótesis planteadas.

En cuanto al segundo objetivo específico: *Estudiar los tipos y grados de adaptación de los adolescentes en función del curso académico, del sexo y de la pertenencia a comunidades autónomas distintas*, genera las siguientes **hipótesis**:

**Hipótesis 10.- Existen diferencias significativas entre las áreas de adaptación y el curso en el que se encuentran escolarizados los estudiantes**

Se comprueba que sí existen diferencias estadísticamente significativas en la adaptación familiar y en la adaptación social, siendo en ambos casos, más alta la que se da en los estudiantes de 1º de Bachillerato.

En relación a la adaptación familiar, este hallazgo está en la misma línea de los estudios realizados por Fleming (2005) centrados en descubrir cuándo exactamente se produce la autonomía de la familia en los adolescentes, y por ende la adaptación familiar, es decir, el momento en el que se asumen las normas como algo normal de la convivencia. Estos estudios arrojan la edad de los 16 años como edad crucial de inicio de adaptación familiar.

Posiblemente, este nivel alcanzado por los alumnos de 1º de Bachillerato en la adaptación familiar, esté avalada también por el nivel de comunicación que se establece en las familias. Existen investigaciones realizadas a tal efecto, que ponen de manifiesto que cuestiones tales como la estructura de la familia, (Conger et al. 1993; Conger et al 1994; Cuervo, 2010; Estévez et al.2007; García & Gracia, 2010; Harold & Conger, 1997; Hofer et al. 1998; Justicia & Cantón 2011; Martínez et al. 2010; Musitu & Cava, 2001; Olson, 1991; Ostrander et al.1998) y la comunicación interna familiar (Arvelo 2003; Delgado et al. 2011; Estévez et al.2007; Jiménez et al. 2009b; Murgui et al. 2007; Olaizola et al. 2005; Tesson & Youniss, 1995) son de vital importancia para la adaptación familiar. Concretamente en el ámbito de la comunicación, la que se establece con la madre, parece que es la que más cohesión aporta a la familia al mismo tiempo que es la que da más seguridad al adolescente. Así lo demuestran los estudios realizados por Gómez (2008), Linares et al. (2011), Martínez et al. (2009) y Megías et al., (2002)

Siempre se ha tenido la idea de que la comunicación familiar en la adolescencia no era adecuada. Sin embargo, los datos arrojados en esta investigación comparten resultados con los estudios de Oliva et al. (2008), Martínez et al. (2010), Moreno et al. (2009), Oliva y Parra

(2004) y Parra (2007), en los que se ponen de manifiesto que la comunicación es menos dramática y bastante más normalizada de lo que piensa la sociedad y que servirá para favorecer el desarrollo positivo y el ajuste adolescente.

Sin embargo los resultados de esta investigación no coinciden con los obtenidos en los estudios realizados en el contexto español por Moreno et al. (2009), ya que si bien en esta tesis se observa que los adolescentes de 1º de Bachillerato tienen mejor nivel de adaptación familiar que los estudiantes de 3º de ESO, en los estudios citados, los resultados indican que el nivel de adaptación, a través de la comunicación como elemento esencial de la adaptación, a la edad de 17 años es más difícil que al inicio de la adolescencia.

Por lo que se refiere a la adaptación social, es lógico que se obtengan diferencias significativas en este ámbito, a favor del grupo de 1º de Bachillerato frente al de 3º de ESO, cuando también se han obtenido en el de la adaptación familiar ya que la adaptación social se inicia y se canaliza a través de la familia. Así lo corroboran las investigaciones llevadas a cabo por Sánchez-Queija y Oliva (2003) y Moreno et al. (2006).

Influye también el nivel de cohesión de las familias de tal forma que cuanto mayor es ese nivel, mayor ajuste social muestra el adolescente. (Kleinman et al. (1989). Sin olvidar, como señala Estrada (2012) que es la familia quien conecta al adolescente con el mundo y le hace adulto, a través de la educabilidad-enseñabilidad (Hurtado & Serna 2012) y quien, como aseguran Cava et al. (2008) le ayuda a que elaboren una imagen de sí mismos en un contexto diferente al familiar, como es el social.

El ámbito social en el que se desarrollan los adolescentes es básicamente el de sus iguales, en el que muestran sus intereses y sus inquietudes, en el caso que ocupa esta investigación, de una manera más elaborada al tratarse de edades más avanzadas. Coincide



por tanto con los trabajos llevados a cabo por Crockett et al. (1984), Díaz-Aguado (1986) y Moreira et al. (2010)

Por tanto, la hipótesis 10 se acepta parcialmente, ya que se comprueban dos de sus subhipótesis.

**Hipótesis 11.- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los modos de reacción en función del curso en el que se encuentran escolarizados los estudiantes.**

Se comprueba que sí existen diferencias significativas en la variable Control – adaptación general ya que las puntuaciones son superiores para los estudiantes de 1º de Bachillerato que para los alumnos de 3º de ESO.

Los estudiantes de 1º de Bachillerato por tanto muestran actitudes de serenidad, autoconfianza, decisión, aplomo, responsabilidad, esperanza, naturalidad, colaboración, tacto, corrección serena, y armonía. Estas actitudes se ponen de manifiesto en situaciones tales como captar con naturalidad la situación, buscar la causa de los fallos, aclarar el problema con el diálogo, pedir razones y exponer las propias, presentar excusas, perdonar, lo que viene a indicar un buen nivel de maduración y de integración en la sociedad. Este hallazgo se corresponde con las investigaciones llevadas a cabo por Allport (1965); Bandura, (1982, 1986); Castillo (2009); Cloninger (2003); Dolcet (2006); López, N. (2011); Miller y Dollard (1940); Rachlin (1991); Skinner (1945); Thorpe (1966); en las que se pone de relieve como los adolescentes, fruto de su maduración psicofísica, psicobiológica y neurobiológica, armonizan con el ambiente

También existen diferencias en agresividad, pero en este caso las puntuaciones más elevadas corresponden a los alumnos de 3º de ESO. Las manifestaciones más frecuentes son

protestar, estallar, destruir, no soportar, rebelarse, atacar directamente, ser duro en la lucha, criticar, gritar, humillar, someter, dominar, romper, insultar, barrer el obstáculo, sentimientos agresivos,... Aunque puede que existan estas manifestaciones, la mayoría de las veces se quedan en “sentimientos de agresividad” más o menos explícitos dado que existen muchos frenos sociales que hacen que estos se constituyan en condicionamientos que frenan dichas conductas. Si la persona se deja llevar por estos impulsos, se forjará un yo que carecerá de los calificativos de fuerte y seguro como sería deseable y esperable en el desarrollo de la persona.

Esta subhipótesis confirmada en esta investigación, resalta la importancia del aprendizaje social y de cómo los adolescentes tienden a reproducir los modelos que viven en su sociedad próxima. Al tener menos control de su personalidad, al ser más evidentes los cambios biológicos, neurobiológicos, fisiológicos y psicológicos, los adolescentes muestran ambivalencias y poco control de sí mismos apoderándose de ellos con más facilidad de manera que actúan más agresivamente. Así pues este dato corrobora las investigaciones llevadas a cabo por Bandura (1987) sobre la agresividad del adolescente.

La hipótesis 11 se acepta en parte ya que solamente se cumplen dos de las subhipótesis planteadas.

**Hipótesis 12.- Existen diferencias estadísticamente significativas entre las áreas de adaptación y el sexo los estudiantes.**

En esta hipótesis se confirman diferencias significativas en las áreas de adaptación personal y social a favor de las mujeres.

Las mujeres se muestran más maduras, así lo demuestran las investigaciones de Castillo (1997, 1999), Bosque y Aragón (2008), Esnaola (2008) y Sutor y Reavis (1995) dando importancia a la empatía y a temas emocionales.

Por lo que se refiere a la adaptación social, en esta investigación sí se constata que las mujeres alcanzan mayor adaptación por valorar su apariencia física, la sociabilidad y el rendimiento escolar, tal y como lo avalan las investigaciones de Coleman (1961), Carrasco y Del Barrio (2002) Garaigordobil y Durá, (2006). Sin embargo los estudios llevados a cabo por Pastor et al. (2003) demuestran lo contrario.

Por otra parte Abdel-Fattah, (1992), Moreira et al. (2010) y Siverio y García (2007) ponen de manifiesto a través de sus investigaciones que las mujeres presentan menos conflictividad social que los hombres, tal y como lo desvelan los resultados de esta investigación. Así mismo parecen más maduras en sus relaciones sociales, como señalan Douvan y Adelson (1966), Gázquez et al. (2006).

Esta hipótesis se acepta parcialmente ya que solamente se han podido comprobar dos subhipótesis.

### **Hipótesis 13.- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los modos de reacción y el sexo de estudiantes**

Existen diferencias significativas en las variables de agresividad e inhibición a favor de los hombres sobre las mujeres.

Por lo que se refiere a la agresividad, los hombres manifiestan actitudes como protestar, estallar, destruir, no soportar, rebelarse, atacar directamente, ser duro en la lucha,

criticar, gritar, humillar, someter, dominar, romper, insultar, barrer el obstáculo. Aún a sabiendas de que existen todas estas manifestaciones, lo cierto es que no siempre se exhiben estas conductas, dado que existen muchos frenos sociales que hacen que estos se constituyan en condicionamientos que apaciguan dichas conductas.

Los estudios de Carrasco y del Barrio (2002), avalan la preponderancia de la agresividad en los hombres como un rango social, demostrándola sobre todo en los deportes. También se manifiesta esta agresividad en los temas relacionados con el estudio, donde ellos tienen generalmente, más exigencias que las mujeres. (Clemente, et al. 2000; Darom & Rich, 1988). De igual manera, los grupos de varones se caracterizan por presentar reacciones violentas (Moreira et al. 2010)

Por lo que se refiere a la variable de inhibición, sus manifestaciones se concretan en actitudes de indiferencia, no pensar nada, hacerse el “sordo”, despreocupación, no colaborar, no hacer caso, escatimar el esfuerzo, seguir la corriente, actuar de mala gana, soportar pasivamente, dejar pasar el tiempo, eludir esfuerzos y molestias, etc. Este tipo de respuesta mantiene a la persona alejada del supuesto problema, bien porque no tiene interés para él o bien porque no quiere que lo tenga. Su evidencia se hace notar fundamentalmente en el área de los estudios, ya que como señalan las investigaciones, (Clemente et al. 2000, p.37) (Siverio & García, 2007), tienden a despreocuparse más que las mujeres

Existen diferencias significativas a favor de las mujeres en las variables inseguridad y preocupación.

En relación a la variable inseguridad, las investigaciones realizadas al efecto por Duncan y Hoffman. (1985) ponen de manifiesto que las chicas que maduran más tarde,

presentan niveles más altos de inseguridad que los adolescentes varones. En general, cuando deben tomar una decisión importante y no lo hacen los adultos por ellas, y sienten que la situación se les escapa de las manos, se genera inseguridad y esta se produce en mayor medida que en los hombres.

En cuanto a la variable preocupación, tal y como señalan autores tales como Berk, (2001), López et al. (2007) y López y Castro (2007) en sus investigaciones, los niveles de preocupación pueden explicarse por la importancia que para los adolescentes tienen las opiniones de sus iguales. Tal es así que puede incluso estar ligada al concepto de identidad. Así, se podrían explicar los problemas que las adolescentes presentan con su cuerpo, entre otros aspectos (Páramo, 2011). De la misma manera se puede establecer la relación con lo que se denomina “fábula personal” en la que se sienten el centro de las preocupaciones de sus iguales y por ende repercute en las relaciones sociales. Así lo consideran Coleman y Hendry (2003), Giró (2007), Goossens et al. (1992), Hoffman et al. (1996) y Quadrel et al. (1993) y aunque desde perspectivas diferentes. Por lo tanto los datos obtenidos en esta investigación van en esta misma línea.

La hipótesis “Existen diferencias estadísticamente significativas entre los modos de reacción y el sexo de estudiantes” se confirma parcialmente ya que se aceptan cuatro subhipótesis.

#### **Hipótesis 14.- Existen diferencias significativas entre las áreas de adaptación y la comunidad autónoma en el que se encuentran escolarizados los estudiantes**

A la vista de los resultados obtenidos se evidencia que existen diferencias estadísticamente significativas en algunas de las áreas de adaptación analizadas en esta tesis.

Así pues, sí existen diferencias significativas en las áreas de adaptación familiar y adaptación social, en relación a las comunidades autónomas estudiadas en esta investigación.

Los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Madrid se muestran mayores niveles en el área de Adaptación Familiar que los alumnos de las demás comunidades autónomas analizadas, presentando niveles más bajos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Por otro lado, los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Madrid, muestran mayor adaptación social que los alumnos de las demás comunidades autónomas utilizadas en la muestra, siendo los que presentan menor adaptación social los alumnos de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha.

Es importante recordar que precisamente estas dos comunidades autónomas son las que aportan menos sujetos a la muestra, de ahí el interés en hacer hincapié en esta observación, pues la generalización no nos estaría llevando a una acertada conclusión.

A la vista de estos resultados se acepta la hipótesis “Existen diferencias significativas entre las áreas de adaptación y la comunidad autónoma en el que se encuentran escolarizados los estudiantes” de forma parcial debido a que de las cuatro subhipótesis planteadas tan solo dos se cumplen.

**Hipótesis 15.- Existen diferencias significativas entre los modos de reacción en función de la comunidad autónoma en la que se encuentran escolarizados los estudiantes.**

Por lo que se refiere a los modos de reaccionar y a la luz de los datos obtenidos en la investigación, se constata que sí existen diferencias estadísticamente significativas en la

variable *control*. En este caso los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Madrid obtienen los mayores rangos sobre los alumnos de las demás comunidades autónomas.

Se comprueba que sí existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *irritabilidad*, siendo los alumnos de la Comunidad Autónoma de Extremadura los que mayor rango obtienen frente a los estudiantes del resto de las comunidades autónomas de la investigación.

Sí se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la variable *agresividad*. Los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha son los que mayor rango obtienen en relación a los alumnos de las demás comunidades autónomas.

Con estos resultados, se puede aceptar parcialmente la hipótesis “Existen diferencias significativas entre los modos de reacción en función de la comunidad autónoma en la que se encuentran escolarizados los estudiantes” ya que tan solo se comprueban tres de las subhipótesis planteadas.

En cuanto al tercer objetivo específico: Analizar la relación entre rasgos de personalidad y tipos de adaptación en función del curso académico, del sexo, y pertenencia a una comunidad autónoma concreta. A partir de este objetivo específico se formulan las siguientes *hipótesis*:

**Hipótesis 16.- Existe relación significativa entre los factores de personalidad de primer orden y las áreas de adaptación.**

En el área de *Adaptación Personal*, sí existe relación significativa con los factores de primer orden.

La correlación es positiva con los factores Desurgencia-Surgencia, Poca fuerza del superego-Mucha fuerza del superego, Treptia-Parmia, Baja integración-Mucho control de su autoimagen, de tal modo que la adaptación personal aumentará al aumentar los valores de estos factores.

Dicha correlación es negativa con respecto a las variables Alaxia-Protensión, Adecuación imperturbable-Tendencia a la culpabilidad, Conservadurismo-Radicalismo, Poca tensión energética-Mucha tensión energética, lo que indica que un aumento en ellas implica una disminución en la variable adaptación personal y viceversa,

En cuanto a la relación existente entre los factores de primer orden y el área de adaptación familiar, los resultados obtenidos arrojan los siguientes datos:

La correlación de *Adaptación Familiar* con los factores de personalidad de primer orden ha resultado significativa y en sentido positivo, en el caso de Inteligencia alta-Inteligencia baja, Poca fuerza del ego-Mucha fuerza del ego, Poca fuerza del superego-Mucha fuerza del superego, Treptia-Parmia, Harria-Premia y Baja integración-Mucho control de su autoimagen.

Han sido correlaciones negativas las de los factores Sumisión- Dominancia, Adecuación imperturbable-Tendencia a la culpabilidad, Alaxia-Protensión, Conservadurismo-Radicalismo y Poca tensión energética-Mucha tensión energética, lo que indicaría que un aumento en una de ellas significaría una disminución en el área de Adaptación Familiar.

La correlación de la *Adaptación Escolar* ha resultado estadísticamente significativa con los factores de primer orden Inteligencia alta-Inteligencia baja, Poca fuerza del ego-



Mucha fuerza del ego, Poca fuerza del superego-Mucha fuerza del superego, Trectia-Parmia, Harria-Premisia, Sencillez-Astucia, Baja integración-Mucho control de su autoimagen, en sentido positivo.

Esta correlación tiene un sentido negativo en las variables Sumisión-Dominancia, Alaxia-Protensión, Adecuación imperturbable-Tendencia a la culpabilidad, Conservadurismo -Radicalismo y Poca tensión energética-Mucha tensión energética. Este sentido de la correlación nos indica que si aumenta alguna de estas variables, la adaptación escolar disminuirá.

La correlación de la *Adaptación Social* con los factores de primer orden ha resultado significativa en todos los casos a excepción del factor de primer orden Praxernia-Autia. De este modo la Adaptación social correlaciona, en sentido positivo, con Sizotimia-Afectotimia, Inteligencia baja-Inteligencia alta, Desurgencia-Surgencia, Poca fuerza del superego-Mucha fuerza del superego, Trectia-Parmia, Harria-Premisia, Praxernia-Autia, Sencillez-Astucia y Baja integración-Mucho control de su autoimagen.

Las correlaciones negativas tan solo se han encontrado con las variables Sumisión-Dominancia, Alaxia-Protensión, Adecuación imperturbable-Tendencia a la culpabilidad, Conservadurismo-Radicalismo, Adhesión al grupo-Autosuficiencia y Poca tensión energética -Mucha tensión energética.

Destaca la correlación de los factores, Baja integración-Mucho control de su autoimagen, Adecuación imperturbable-Tendencia a la culpabilidad, Poca fuerza del superego-Mucha fuerza del superego y Poca tensión energética-Mucha tensión energética, por haberse encontrado correlaciones significativas de ellos con todas las áreas de adaptación

(personal, familiar, escolar y social) tratándose de las correlaciones más elevadas encontradas en los análisis.

**Hipótesis 17.- Existe relación significativa entre los factores de personalidad de primer orden y los modos de reacción.**

Existe relación estadísticamente significativa entre el modo de reacción *Control* y los factores de primer orden. La correlación es positiva en los casos de las variables Poca fuerza del ego-Mucha fuerza del ego, Poca fuerza del superego-Mucha fuerza del superego, Trectia-Parmia, y Baja integración-Mucho control de su autoimagen.

En cuanto a las correlaciones negativas, éstas se establecen con los factores Alaxia-Protensión, Adecuación imperturbable-Tendencia a la culpabilidad y Poca tensión energética -Mucha tensión energética.

Existe correlación significativa entre los factores de personalidad de primer orden y el modo de reacción *Irritabilidad* en Poca fuerza del superego-Mucha fuerza del superego, Alaxia-Protensión, Baja integración-Mucho control de su autoimagen, y Poca tensión energética-Mucha tensión energética.

Son correlaciones positivas las establecidas con los factores Alaxia-Protensión y Poca tensión energética-Mucha tensión energética y negativas las restantes.

En todo caso, se trata de correlaciones medias/bajas, es decir, la correlación entre los elementos analizados, a pesar de ser estadísticamente significativa no es una correlación notable.

En cuanto a la relación entre los factores de primer orden y el modo de reaccionar *Agresividad* ha resultado estadísticamente significativa. La correlación con las variables Sumisión-Dominancia, Alaxia-Protensión y Conservadurismo-Radicalismo es positiva, destacando las dos primeras por ser correlaciones medias.

La correlación con la variable Poca fuerza del superego-Mucha fuerza del superego es una correlación negativa.

El modo de reacción *Inhibición* correlaciona de manera estadísticamente significativa. La correlación negativa, con el factor Poca fuerza del superego-Mucha fuerza del superego se completa con la de la correlación establecida con la variable Baja integración-Mucho control de su autoimagen cuya dirección también es negativa.

La variable *Inseguridad* correlaciona de forma estadísticamente significativa con los factores de personalidad de primer orden. Existen correlaciones negativas con las variables Poca fuerza del ego-Mucha fuerza del ego, Sumisión-Dominancia, Desurgencia-Surgencia y Trectia-Parmia, entre ellas destacan Poca fuerza del ego-Mucha fuerza del ego y Trectia-Parmia por presentar correlaciones moderadas o considerables.

En cuanto a las correlaciones positivas, se dan con los factores Adecuación imperturbable-Tendencia a la culpabilidad y Poca tensión energética-Mucha tensión energética.

La variable *Preocupación* correlaciona de forma significativa con los factores de primer orden. Las correlaciones negativas, se establecen con las variables Poca fuerza del ego-Mucha fuerza del ego, Sumisión-Dominancia y Trectia-Parmia. Como se sabe el aumento en una de ellas puede hacer disminuir la variable preocupación.

En cuanto a correlaciones positivas se establecen con las variables Adecuación imperturbable-Tendencia a la culpabilidad y Poca tensión energética-Mucha tensión energética. En este caso al aumentar estas variables también lo haría la variable preocupación.

Esta hipótesis se puede aceptar parcialmente al ser comprobadas algunas de sus subhipótesis.

**Hipótesis 18.- Existe relación significativa entre los factores de personalidad de segundo orden y las áreas de adaptación.**

Existe correlación estadísticamente significativa entre los factores de segundo orden  $Q_I$  (Ajuste-Ansiedad) y la variable *Adaptación Personal*.

Dicha correlación es negativa con respecto al factor  $Q_I$  (Ajuste-Ansiedad), lo que indica que un aumento  $Q_I$  implica una disminución en la variable adaptación personal y viceversa.

La correlación del área *Adaptación Familiar* con los factores de personalidad de segundo orden ha resultado significativa en el caso de  $Q_I$  (Ajuste-Ansiedad),  $Q_{III}$  (Poca-Mucha socialización controlada) y  $Q_{IV}$  (Dependencia-Independencia), siendo la correlación más alta, en sentido negativo, la del área de adaptación Familiar con  $Q_I$ , de tal manera que un aumento en el área de adaptación Familiar conlleva una pequeña disminución en  $Q_I$  (Ajuste-Ansiedad).

La correlación del área de adaptación familiar con  $Q_{III}$  (Poca-Mucha socialización controlada) es una correlación con sentido positivo y de pequeña magnitud, un aumento en una de las variables producirá un pequeño aumento en la otra y viceversa.

En último lugar, la correlación del área de adaptación familiar con  $Q_{IV}$  (Dependencia-Independencia) es una correlación baja con sentido negativo, por tanto un aumento en una de las variables producirá una muy ligera disminución en la otra.

La correlación del área de *Adaptación Escolar* ha resultado estadísticamente significativa con los factores de segundo orden  $Q_I$  (Ajuste-Ansiedad) y  $Q_{III}$  (Poca-Mucha socialización controlada). El sentido de la correlación con  $Q_I$  (Ajuste-Ansiedad) es negativo, de tal manera que un aumento en el área de adaptación escolar implica una pequeña disminución en el factor de segundo orden  $Q_I$  y viceversa. En el caso de la correlación con  $Q_{III}$  (Poca- Mucha socialización controlada) se da una correlación de sentido positivo, de manera que un aumento en una variable producirá un aumento en la otra.

La correlación del área de *Adaptación Social* con los factores de segundo orden ha resultado significativa en los casos de  $Q_I$  (Ajuste-Ansiedad),  $Q_{II}$  (Introversión-Extraversión) y  $Q_{III}$  (Poca-Mucha socialización controlada), encontrándose la correlación más alta, una vez más, con la variable  $Q_I$  (Ajuste-Ansiedad), además esta correlación, de manera coherente con el resto de áreas, continúa siendo negativa indicando un sentido inversamente proporcional con el área de adaptación social.

En el caso de las correlaciones con  $Q_{II}$  (Introversión-Extraversión) y  $Q_{III}$  (Poca-Mucha socialización controlada) las correlaciones son bajas y de sentido positivo en ambos casos, de manera que al aumentar una de ellas se incrementará ligeramente la adaptación social.

Esta hipótesis se acepta parcialmente al comprobarse algunas de las subhipótesis planteadas en esta tesis.

**Hipótesis 19.- Existe relación significativa entre los factores de personalidad de segundo orden y los modos de reacción.**

Existe relación estadísticamente significativa entre el modo de reacción *Control* y  $Q_I$  (Ajuste-Ansiedad) y  $Q_{III}$  (Poca-Mucha socialización controlada), la correlación más alta se da con el factor  $Q_I$  (Ajuste-Ansiedad) tratándose de una correlación moderada y negativa, por tanto al aumentar uno de los elementos de la relación disminuirá el otro de manera moderada.

En el caso del factor  $Q_{III}$  (Poca-Mucha socialización controlada) es una correlación positiva aunque baja por lo que al aumentar el factor, el modo de reaccionar aumentará ligeramente.

La variable *Irritabilidad* correlaciona de forma significativa con las variables  $Q_I$  (Ajuste-Ansiedad) y  $Q_{III}$  (Poca-Mucha socialización controlada). En ambos casos se trata de una correlación baja, pero la diferencia es que en el primer caso la correlación es positiva y en el segundo caso es negativa, lo que indica una correlación directamente proporcional entre el modo de reacción irritabilidad y  $Q_I$  (Ajuste-Ansiedad) e inversamente proporcional entre modo de reacción irritabilidad y  $Q_{III}$  (Poca-Mucha socialización controlada).

La correlación entre el modo de reacción *Agresividad* y el resto de factores de personalidad de segundo orden ha resultado en todos casos significativa. La correlación más alta y en sentido negativo, se ha dado con el factor  $Q_{II}$  (Introversión-Extraversión) aunque se trata de una correlación moderada.

El resto de correlaciones con  $Q_I$  (Ajuste-Ansiedad)  $Q_{III}$  (Poca-Mucha socialización controlada)  $Q_{IV}$  (Dependencia-Independencia) son correlaciones algo más bajas, pero todas ellas de sentido positivo.

El modo de reacción *Inhibición* correlaciona en sentido negativo con los factores Q<sub>II</sub> (Introversión-Extraversión) y Q<sub>III</sub> (Poca-Mucha socialización controlada). La magnitud de la correlación podría calificarse como muy baja en el primer caso y baja en el segundo. De este modo se establece una relación inversamente proporcional entre el modo de reacción *Inhibición* y estos factores, produciendo que, al aumentar cualquiera de ellos Q<sub>II</sub> (Introversión -Extraversión) o Q<sub>III</sub> (Poca-Mucha socialización controlada) disminuye la inhibición.

La variable modo de reacción *Inseguridad* correlaciona de forma positiva con el factor Q<sub>I</sub> (Ajuste-Ansiedad) produciéndose un aumento considerable en *Inseguridad* cuando se aumenta el factor Q<sub>I</sub> (Ajuste-Ansiedad).

El factor Q<sub>II</sub> (Introversión-Extraversión) también ha mostrado una correlación estadísticamente significativa pero, en este caso en sentido negativo, de tal manera que al aumentar la inseguridad disminuye el valor del factor Q<sub>II</sub> (Introversión-Extraversión).

El modo de reacción *Preocupación* correlaciona de forma significativa con todos los factores de segundo orden. La correlación más alta se encuentra con el factor Q<sub>I</sub> (Ajuste-Ansiedad) tratándose de una correlación moderada y positiva.

Con el resto de factores las correlaciones son más bajas y si se producen variaciones estas deben ser consideradas mínimamente.

Esta hipótesis se acepta también parcialmente al haber sido comprobado alguna de sus subhipótesis.

Los objetivos planteados en esta investigación, tanto el general como los específicos, han sido alcanzados y de esta manera se ha dado respuesta al problema de investigación

formulado, pues, se han detectado los rasgos de personalidad que influyen en las áreas de adaptación de los adolescentes de 3º de ESO y 1º de Bachillerato, atendiendo a la comunidad autónoma donde se encuentran escolarizados y en función del sexo.

## **6.2. Implicaciones educativas**

El conocimiento de los rasgos de personalidad y de los modos de reaccionar en las diferentes áreas de adaptación, puede llevar a plantear determinadas acciones educativas que permitan apoyar las características de las personas adolescentes y del mismo modo, desarrollar otras que pudieran estar incipientes. Por este motivo se plantean una serie de iniciativas de orden pedagógico, que pueden ayudar a los departamentos de orientación de los centros y concretamente a los orientadores de los mismos a ejercer una labor que va más allá de lo estrictamente académico, ayudando al desarrollo integral de los adolescentes.

En primer lugar, y atendiendo a cada una de las variables, se proponen algunas líneas de acción en relación con los profesores-tutores, con el centro escolar y con las familias. El propósito es conseguir un beneficio para el desarrollo de los adolescentes, aprovechando los resultados obtenidos en esta investigación.

En un segundo momento, se hacen también propuestas de mejora para los mismos agentes, profesores-tutores, centro y familias y con el mismo fin, el de conseguir el mejor desarrollo integral del adolescente como persona. En este caso se atiende a los resultados obtenidos al realizar correlaciones entre las variables que entran en juego en esta investigación, las referidas al test de personalidad 16PF y al test MRA.

En relación al curso de los participantes de la muestra, los resultados son los siguientes:



En cuanto a las *Áreas de Adaptación*:

Los alumnos de 1º de Bachillerato muestran más adaptación familiar y más adaptación social que los estudiantes de 3º de la ESO. Parece que, en poco tiempo, los adolescentes han madurado y son más sociables. Ya no están tan en contra de los grupos sociales que les rodea. En esta etapa educativa los profesores podrían proponer mentorías de los alumnos de 1º de Bachillerato con aquellos grupos de 3º de la ESO que presentaran comportamientos adaptativos más críticos, teniendo en cuenta que además, los alumnos de los cursos de 3º de ESO muestran menos adaptación familiar y social. Posiblemente los estudiantes de 1º de Bachillerato puedan entender mejor los mecanismos que pueden llevar a sus compañeros de 3º de ESO a comportarse de una manera determinada y con ese mismo criterio, puedan ofrecerles pautas de adaptación. Con relación a las familias, se podrían organizar grupos de discusión en las escuelas de padres y madres de los centros, sobre un tema determinado. Esto ayudaría a los padres a que, adolescentes que acaban de pasar por esa etapa, les explicaran los mecanismos que se generan y que da lugar a comportamientos que no son en sí mismos muestras de adaptación familiar.

En cuanto a los *Modos de Reaccionar*:

Los alumnos de 1º de Bachillerato presentan más control, en los modos de reaccionar, que los alumnos de 3º de la ESO. En este caso la madurez biológica y también la cerebral hacen que los adolescentes de 1º de Bachillerato muestren más control en sus reacciones y más responsabilidad en sus acciones. En las sesiones de PAT, se pueden mostrar situaciones en las que los alumnos de 1º de Bachillerato sirvan de modelo a los alumnos de 3º de la ESO, siempre presentándolo en formato de taller. De igual modo se pueden programar actividades conjuntas utilizando el mismo criterio y en las que se potencie, la serenidad la corrección, la armonía y donde se practique el diálogo, escuchando las razones de los otros y exponiendo

las propias. En cualquier caso hay que esperar a la maduración cerebral, concretamente el desarrollo óptimo de las funciones ejecutivas.

Con las familias, y para trabajar estos aspectos, pueden utilizarse escenas grabadas en vídeo que provoquen el diálogo y ayuden a los padres a conocer que no son solamente sus hijos los que presentan estas conductas, y a controlar determinadas situaciones familiares que pueden hacer que el adolescente pierda su autoconfianza.

Los estudiantes de 3º de la ESO muestran más agresividad que los alumnos de 1º de Bachillerato. Para este caso, se propondría trabajar los aspectos relacionados con el autoconcepto y con la autoestima, por una parte con los profesores y por otra con los padres. En estas edades que se están consolidando estos componentes esenciales de la personalidad, es importante que los agentes que pueden orientar y afianzar estos aspectos, ayuden a la adaptación y tomen partido. Para ello deben colaborar de forma conjunta, cada agente en su papel. Para los padres se pueden organizar charlas informativas y formativas que ayuden a sus hijos a formarse una buena autoestima y por lo tanto un buen autoconcepto, propiciando el intercambio de opiniones en situaciones cotidianas y dando un peso relevante a la opinión del adolescente, siempre y cuando esto sea posible. De igual manera los estudiantes pueden trabajar colaborativamente en actividades complementarias con alumnos de 1º de Bachillerato para que, sirviéndoles de modelo, imiten sus maneras de proceder ante situaciones determinadas, dado que los resultados muestran puntuaciones más elevadas en control en los estudiantes de 1º de Bachillerato. Para los profesores convendría tener formación específica en los temas relacionados con el desarrollo del autoconcepto y de la autoestima y también en técnicas de control y de modificación de conducta. Esto podría asegurar un buen clima en el aula.

Por lo que se refiere a los *Rasgos de Personalidad*:

Los alumnos de 1º de Bachillerato, en los factores de primer orden, obtienen puntuaciones más altas en el factor Inteligencia alta–Inteligencia baja y en el factor Adhesión al grupo–Autosuficiencia, que los estudiantes de 3º de ESO. Como estos estudiantes muestran estos rasgos elevados, convendría comenzar con ellos una buena orientación profesional que les sirviera para iniciar su desarrollo profesional. Para ello se pueden propiciar encuentros con profesionales de sectores diferentes e incluso plantear visitas que les permita aclarar sus ideas a las propias empresas, en el caso de estar éstas vinculadas al mundo de la formación. Es importante que el orientador del centro planifique con anterioridad a la elección, por parte de los estudiantes, de su futuro académico o profesional, un plan de acción. Este puede consistir en una doble vía de actuación. Por una parte puede programar visitas a las universidades e incluso acudir a las ferias establecidas a tal fin y puede también invitar a profesionales al centro educativo para que comenten en qué consisten las carreras por las que muestran interés los estudiantes.

Los estudiantes de 3º de ESO, en las escalas complementarias, muestran mayores puntuaciones en la escala de Negación, que los estudiantes de 1º de Bachillerato. Por lo tanto, escuchan a los que están dándoles indicaciones y no contestan al azar. Es importante que el respeto que muestran hacia las personas desconocidas en el ámbito escolar, no lo pierdan, pues ayuda, en situaciones de examen, a que se muestren tal y como son. En este sentido se pueden propiciar a modo de talleres en el PAT tertulias dialógicas sobre conductas de determinados personajes que aparecen en sus series favoritas, o que despiertan más interés por los temas tratados en las mismas.

En cuanto a los factores de segundo orden, los estudiantes de 3° de ESO presentan mayores puntuaciones en los factores Q<sub>III</sub> (poca socialización controlada-mucha socialización controlada) y Q<sub>IV</sub> (pasividad-independencia) que los alumnos de 1° de Bachillerato. Curiosamente, los adolescentes de 3° de la ESO muestran más organización y están más sometidos a las normas sociales y al mismo tiempo, son más atrevidos y más emprendedores que los alumnos de 1° de Bachillerato. En este sentido se les pueden plantear dinámicas con temáticas de índole social, que pueden ser trabajadas con los diferentes segmentos de los que consta su mundo social. En este sentido se pueden trabajar por parte de los profesores temas relacionados con la percepción de personas y los estereotipos, tan presentes en la vida del adolescente. Igualmente, y a través de sesiones específicas de PAT, se pueden presentar dinámicas acerca de estilos de pensamiento y de diferentes motivaciones, así como sobre los sentimientos de culpa y vergüenza, el enamoramiento, las situaciones de apego, el abandono afectivo, el éxito y el fracaso.

Por parte de los padres, se pueden entablar mesas redondas con profesionales de la Psicología que les orienten en torno a los procesos de comunicación tales como las verbalizaciones, la violencia, el lenguaje corporal, tan importantes

En relación al sexo, los resultados son los siguientes:

Las mujeres obtienen puntuaciones más elevadas en las áreas de Adaptación Personal y Social, que los varones. Los profesores tutores pueden proponer tutorías grupales en las que a través de situaciones planteadas en relación a las actividades de la vida diaria, las mujeres expliquen sus reacciones ante las mismas, en contraposición con los varones, entendiendo que las circunstancias sociales ejerzan una posible influencia cultural. En este sentido se puede tratar temas relacionados con las afiliaciones, es decir, con los procesos grupales, las

relaciones de pareja, el compromiso en las relaciones, las situaciones de conflicto, así como el altruísmo, la solidaridad, la soledad y el individualismo, el colectivismo y los comportamientos de riesgo.

En los Modos de Reaccionar, los varones muestran mayores puntuaciones en las variables Agresividad e Inhibición que las mujeres. En este caso se podrían proponer en el centro, talleres de relajación y de antiestrés, por ejemplo, ante los exámenes para los adolescentes y también para los padres en relación a las respuestas ante sus hijos en las actividades de la vida diaria.

Las mujeres, por el contrario, presentan puntuaciones más altas en Inseguridad y Preocupación. En este caso lo procedente sería trabajar el autoconcepto y la autoestima a través de grupos de discusión entre los varones y las mujeres. También se podría proponer el trabajo colaborativo, como metodología vertebradora, en determinadas actividades, que sirviera para ir constatando los avances que se fueran produciendo.

En los factores de Personalidad de primer orden, los resultados obtenidos son los siguientes:

Las mujeres destacan en los factores Sizotimia–Afectotimia, Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego, Harria–Premsia, Sencillez–Astucia, Adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad, Adhesión al grupo–Autosuficiencia y Poca tensión érgica–Mucha tensión érgica.

Los rasgos que más destacan en las mujeres ponen de manifiesto la sensibilidad, las emociones, la afectividad, a veces inestable, la impaciencia, la irritabilidad y la tensión. Todo ello se puede trabajar en talleres ofrecidos por los tutores, en los que se aborden

temas relacionados con el liderazgo, la dominancia y el proceso de toma de decisiones. Todas las características anteriormente expuestas, se pueden canalizar para hacer a los adolescentes personas más competentes en las relaciones con los demás, como por ejemplo, en los trabajos en grupo. Estos rasgos también deben ser abordados y trabajados en las tutorías individuales y grupales para poder obtener mayor rendimiento de cada uno de ellos y les ayude a conocerse un poco más.

Los padres por su parte pueden recibir asesoramiento, en la escuela de padres, por parte de profesionales, de cada una de estas facetas, para que les ayude a entender el momento evolutivo por el que sus hijos pasan, al tiempo que reciban herramientas que les sirvan para establecer unas relaciones familiares, fundamentalmente con los varones, que estén exentas de conflictos innecesarios.

Los varones por su parte presentan niveles más altos en relación a los factores de Sumisión–Dominancia, Desurgencia–Surgencia, Praxernia–Autia y Conservadurismo–Radicalismo. Destacan en rasgos de personalidad donde se deja entrever la desorganización, el afán de imponer sus criterios, centrados en sí mismos y en general con actitud de oposición. Además de ser trabajados en las tutorías tanto individuales, como grupales, sería bueno trabajar también a través de tertulias dialógicas, en grupos pequeños, con textos donde se evidencien estas conductas y se suscite la reflexión. Los padres, de igual manera pueden realizar tertulias dialógicas con otros padres y así de esta manera, desarrollar las competencias necesarias, junto a los otros padres para poder afrontar con rigor y sin la desesperación que algunos manifiestan, las relaciones familiares.

En las escalas complementarias (Distorsión Motivacional y Negación) los varones alcanzan mayores puntuaciones que las mujeres.

En este caso los varones no condicionan sus respuestas a la idea de dar la imagen que los demás quieren ver, se muestran como son y aceptan más rigurosamente las instrucciones que reciben cuando realizan la prueba y por lo tanto no contestan al azar. Es bueno reforzar esta circunstancia que hará, que su autoconcepto y su autoestima, se vean aumentados.

En relación a los factores de segundo orden, los resultados obtenidos son los siguientes:

Las mujeres destacan en las variables  $Q_{II}$  (introversión-extraversión) y los hombres en la variable  $Q_{III}$  (poca socialización controlada-mucha socialización controlada). En el caso de las mujeres es necesario que se valore pues es un rasgo excelente para el desempeño de algunas actividades. En el caso de los hombres, indica que son inteligentes y que miden sus fuerzas en la socialización para intentar conseguir lo que pretenden. Es necesario también valorarlo para conseguir que se dirija convenientemente y no se convierta en egoísmo. Se pueden trabajar ambos rasgos con documentales o películas de este corte que animen a la reflexión y al diálogo. Fundamentalmente se trata de conseguir que se desarrollen sus competencias, manifestadas por estos factores, y que se puedan extrapolar a situaciones ajenas al entorno escolar, con una cierta proyección hacia el futuro y a su desempeño académico y profesional. En cuanto a las familias, deben colaborar en este desarrollo competencial y de este modo se pueden hacer otros desarrollos positivos que puedan estar condicionados, en cierta manera a estos primeros.

En relación a la variable Comunidad Autónoma, los resultados obtenidos son los siguientes:

Los estudiantes de Madrid son los que mayores niveles muestran en las áreas de Adaptación Familiar y Social. Puede estar presente en estos resultados, la posibilidad de establecer redes relacionales más amplias al tratarse de una gran ciudad y al tener, en general,

padres con profesiones centradas, fundamentalmente, en las categorías de Directores y Gerentes y Técnicos y profesionales científicos de la salud y de la enseñanza. Las madres sin embargo, generalmente, se sitúan en la categoría de otras ocupaciones no descritas, básicamente en la de amas de casa. Todo ello puede explicar que los adolescentes de esta comunidad autónoma muestren estas puntuaciones elevadas en ambas áreas de adaptación. Cabría la posibilidad de establecer, por parte de los tutores, y en colaboración con las familias, una serie de charlas interactivas, en grupos no demasiado grandes, iniciadas por un experto, que invitaran al diálogo y en las que se persiguiera elevar el nivel de adaptación tanto personal, como escolar.

En relación a los Modos de Reaccionar, los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Madrid presentan mayores niveles de Control, es decir, se muestran con actitudes de serenidad, autoconfianza, responsabilidad, naturalidad, buscan el origen de los fallos y luchan por algo con optimismo. Posiblemente las profesiones de los padres puedan estar ejerciendo su influencia. Ya que esta variable es bueno que la tengan más desarrollada que las demás, se debería aprovechar para optimizarla y disminuir los demás modos de reaccionar y evitar así que se desarrollen más de lo que pueda ser necesario. Ya que existe, los tutores deberían utilizarla en situaciones simuladas donde sea imprescindible el control para evitar que se manifiesten la irritabilidad, la agersividad o algún otro modo de reaccionar.

Por su parte los alumnos de la Comunidad Autónoma de Extremadura muestran puntuaciones superiores en Irritabilidad. En este caso se trata de un centro privado-concertado, que escolariza alumnos de 3º de ESO. Las profesiones de los padres de estos estudiantes se concentran en las categorías de Directores y Gerentes y Técnicos y profesionales científicos de la salud y de la enseñanza. Las madres sin embargo, generalmente, se sitúan en la categoría de otras ocupaciones no descritas, básicamente en la



de amas de casa. Para estos alumnos convendría, ya que sus mayores puntuaciones se observan en Irritabilidad, y por lo tanto tienen tendencia a mostrarse con actitudes de enfado, de disgusto, de mal humor y con sentimientos de venganza, entre otras, realizar en el centro escolar sesiones de relajación. A continuación el tutor podría proponer una situación que pueda darse en el contexto familiar, escolar o social y que generalmente vivan como un conflicto. Cada alumno propondría, verbalmente, de qué manera abordaría esta dicha situación y cómo la resolvería. Con la ayuda de la figura del tutor y entre todos, llegarían al consenso de la mejor forma de resolverla.

Los padres por su parte, podrían acudir, posteriormente y en la escuela de padres a sesiones formativas sobre la resolución de conflictos, para que, partiendo de las mismas situaciones planteadas a sus hijos, ellos abordaran de qué manera la tratarían y, entre todos y también con la figura de un profesional, encontraran la manera más adecuada para solucionarla.

Los alumnos de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha destacan en el modo de reaccionar Agresividad. Tomando en consideración las profesiones de los padres y las madres del centro privado-concertado y del centro privado de los niveles educativos de la muestra de esta investigación, los padres se aglutinan en la categoría de Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y de la construcción y las madres en torno a las categorías Otras categorías no descritas, en el caso del centro privado-concertado, y Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores para el centro privado. Se trata de centros que están ubicados en entornos rurales y por tanto en contextos sociales reducidos, donde las personas generalmente se conocen. Quizá esto pueda influir en la manera de reaccionar de los adolescentes de esta comunidad autónoma,

que, de acuerdo a las puntuaciones que presentan, se muestran agresivos por no ser capaces de poder aniquilar los obstáculos entre el yo y las apetencias por lo que reaccionan protestando, intentando destruir, rebelándose, humillando, criticando e insultando entre otras diversas maneras. Los tutores podrían proponer mesas redondas con alumnos de una gran ciudad para que pudieran contrastar las ventajas que puede tener el vivir en un entorno pequeño y con un contexto social reducido.

Por su parte, con las familias, habría que trabajar la idea de la calidad de vida que se tiene en entornos rurales y al mismo tiempo la capacidad de ofrecer otras alternativas a los hijos, que, quizá en este momento, vean como una limitación esta calidad de vida al entender que puede frenar oportunidades. Se trata en definitiva de que esos impedimentos entre lo que el adolescente quiere y la realidad en la que vive, mitigue la agresividad.

En cuanto a los Rasgos de Personalidad, y en concreto en relación a los factores de primer orden, los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Extremadura presentan mayores puntuaciones en Inteligencia alta-Inteligencia baja, Desurgencia-Surgencia, Praxernia-Autia y Adhesión al grupo-Autosuficiencia. Esto significa que estos estudiantes se muestran rápidos en la comprensión de las ideas, activos, poniendo entusiasmo en lo que hacen, creativos, imaginativos, poniendo el énfasis en lo esencial pero tomando sus propias iniciativas resultando prácticamente independiente en todo y sin necesidad de recibir la aprobación de los demás. Estas características les lleva generalmente a ser los líderes del grupo. Las profesiones de los padres se centran en las categorías de Directores y gerentes y Técnicos y profesionales científicos y profesionales de la salud y de la enseñanza. Las profesiones de las madres se centran en Otras ocupaciones no descritas.

Estos rasgos de personalidad que muestran estos estudiantes de la Comunidad Autónoma de Extremadura son adecuados y conviene reforzarlos pero sería necesario cuidar que no les hiciera desconectarse de la realidad, pues ese sería el mayor peligro. Convendría por tanto, preparar mesas redondas, por una parte con los padres para que ellos les expliquen a los alumnos las ventajas de ser emprendedores, activos, creativos e imaginativos y los riesgos que conlleva si, como profesionales, se dejan arrastrar por la fantasía. Muy posiblemente, los hijos presentan estas características de personalidad pues el contexto familiar en el que se desenvuelven, ha ejercido su influjo. Por otra parte y de modo que puedan comprobar que lo que les dicen los padres es lo real, se puede invitar, en otra sesión siguiente, a profesionales de distinta índole, para que puedan hablar sobre estos mismos temas y además de racionalizar y animar, pueda servir como orientación para su elección académica y/o profesional de cara a un futuro próximo.

Los alumnos de la Comunidad Autónoma de Canarias presentan puntuaciones más altas en la variable Harria-Premisa. Se presentan por tanto con impaciencia, influidos por los sentimientos, dependientes y solicitando la atención de los demás en los momentos en los que la precisa. Las profesiones de los padres y las madres se concentran en la categoría Técnicos y profesionales de apoyo, y Técnicos y profesionales científicos y profesionales de la salud y de la enseñanza. Se podría trabajar con estos alumnos, en las sesiones de PAT y a través de los juegos de rol, por una parte el autoconcepto y la autoestima y por otra la impaciencia, con el fin de potenciar su conocimiento como personas, su valor como tales y evitar la impaciencia y el querer conseguir lo que se plantean en cada momento sin dilación.

Con las familias convendría trabajar aspectos relacionados con la demora de recompensas, límites, castigos, educar en el esfuerzo y la responsabilidad, entre otros, que

hagan que sus hijos aprendan a esperar y consigan más independencia, lo que ayudaría a la adaptación familiar, escolar y social.

Los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Madrid obtienen mayor nivel en Sencillez- Astucia. Las profesiones de los padres se concentran en las categorías de Directores y gerentes y Técnicos y profesionales científicos y profesionales de la salud y de la enseñanza, y las madres, lo hacen en Otras ocupaciones no descritas y en Técnicos y profesionales científicos y profesionales de la salud y de la enseñanza. Los estudiantes de esta comunidad autónoma se muestran experimentados con una visión de la vida más que sentimental, intelectual. Quizá influya el modo de vivir de una gran ciudad en la que la vida no es tan sencilla como en los entornos rurales o de ciudad pequeña, lo que puede hacer que se acostumbren a desenvolverse con una óptica más racional. Pueden influir también las profesiones de sus padres que, en general, tienen profesiones liberales.

Con los alumnos de esta comunidad autónoma, sería bueno trabajar, por parte de los orientadores, rasgos personales tales como la flexibilidad cognitiva y para ello se podrían plantear situaciones en las que obligatoriamente los estudiantes, de manera individual, tuvieran que plantear varias soluciones a situaciones concretas en las que, a primera vista, pudiera parecer que la respuesta es única. Con ellos se conseguiría evitar la testarudez, que en ocasiones parece que manifiestan, y tendrían la posibilidad de cultivar la parte sentimental, de suma importancia para el desarrollo integral de la persona.

Con los padres sería aconsejable trabajar, en la escuela de padres y madres, los estilos educativos. Es importante analizar qué estilos se manejan en la familia para afrontar las situaciones habituales y de qué manera estos estilos pueden influir en las formas de afrontarlas por parte de los hijos.

En cuanto a las *Escalas Complementarias*, los alumnos de la Comunidad Autónoma de Extremadura muestran puntuaciones altas en Distorsión Motivacional y los de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha lo hacen en la escala de Negación.

En el primero de los casos, los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Extremadura, se muestran tal y como son y por lo tanto no intentan dar una imagen irreal de sí mismos. Las profesiones de los padres se centran en las categorías de Directores y gerentes y Técnicos y profesionales científicos y profesionales de la salud y de la enseñanza. Las profesiones de las madres se centran en Otras ocupaciones no descritas. Al tratarse de una ciudad pequeña, el estudiante piense que no es posible mostrar una imagen irreal ya que, tanto sus familias, como ellos mismos, pueden ser conocidos por todos y dar una imagen fantástica, es posible que no le aporte beneficios. En este caso conviene trabajar en que los alumnos sigan respondiendo verazmente y que cultiven el mostrar la realidad como es.

Las familias deben, en primer lugar conocer cómo responden sus hijos y al mismo tiempo recibir las herramientas para que apoyen esta forma de actuar de sus hijos, basadas fundamentalmente en la comunicación entre padres e hijos.

Los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha no responden al azar y por lo tanto escuchan las instrucciones de los orientadores en la aplicación de la prueba. Aspecto este también importante pues, aunque en la etapa de la adolescencia, los estudiantes de esta comunidad autónoma parece que no muestran excesiva rebeldía, al menos en lo relacionado con el contexto escolar, es importante trabajar con ellos esta actitud con el fin de que pueda extrapolarse a otros contextos, tales como el familiar y el social. Para ello se

deberá profundizar en los temas relacionados con el desarrollo íntegro, la capacidad de escucha, la relación con los demás y las habilidades sociales entre otros temas de interés.

Por lo que se refiere a los *factores de personalidad de segundo orden*, destacan los estudiantes de la Comunidad Autónoma de Extremadura en los factores Q<sub>II</sub> y Q<sub>IV</sub>. Por lo tanto, estos estudiantes muestran unas buenas capacidades para las relaciones sociales, al mismo tiempo que son emprendedores, con iniciativa y atrevidos, lo que les llevará a buscar situaciones en las que puedan poner de manifiesto estas cualidades. Las profesiones de los padres y las madres de estos alumnos se concentran en las categorías de Directores y gerentes y Técnicos y profesionales científicos y profesionales de la salud y de la enseñanza, lo que posiblemente pudiera ejercer una influencia en los estilos educativos de estos adolescentes. Como todas estas cualidades son deseables para el desarrollo integral de la persona, es necesario seguir trabajando con ellas para su máximo desarrollo, al mismo tiempo que es importante cuidar que el exceso pueda perjudicar otras áreas de desarrollo del adolescente.

Para ello se propondrá, por parte del orientador, sesiones en las que se trabajen las habilidades sociales, la toma de decisiones y las relaciones con los otros. De la misma manera, con las familias se trabajarán estos mismos temas y al mismo tiempo se deberán ofrecer herramientas que canalicen estas cualidades que poseen sus hijos, para que no distorsionen sus acciones y su desarrollo futuro. En este caso la formación y el asesoramiento será por parte de profesionales de la Psicología.

Es innegable que los orientadores y los tutores, en relación a determinados temas, necesitarán también una formación específica que, en base a su formación de origen, resulte complementaria y actualizada a las circunstancias y características que presentan los adolescentes del siglo XXI.

En relación a estos últimos resultados, se ha de ser muy cauteloso, dado que en ambas comunidades autónomas, la muestra de alumnos es más pequeña en relación a las aportadas por otras comunidades autónomas.

Estas implicaciones educativas están realizadas en base al conocimiento de la muestra, tanto de los sujetos de los centros, como de las profesiones de los padres y las madres y también de los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo en esta tesis, pero es necesario decir que no se ha comprobado empíricamente, aunque pueda resultar interesante su estudio, motivo por el cual pudiera formar parte de una futura línea de investigación

Desde el punto de vista de análisis correlacional llevado a cabo en esta tesis, se han puesto en relación los 16 factores de primer orden, los 4 factores de segundo orden y las dos escalas complementarias, junto a las 4 áreas de adaptación y los 6 modos de reaccionar, variables todas ellas que forman parte del test de personalidad 16PF y del test Modos de Reaccionar y Adaptación (MRA). Los resultados obtenidos se detallan a continuación.

Existe correlación significativa entre los factores de personalidad de primer orden y las áreas de adaptación siguientes:

Existe correlación estadísticamente significativa entre los factores de primer orden Desurgencia-Surgencia, Poca fuerza del superego-Mucha fuerza del superego, Trectia-Parmia, Alaxia-Protensión, Adecuación imperturbable-Tendencia a la culpabilidad, Baja integración-Mucho control de su autoimagen, Poca tensión energética-Mucha tensión energética, y la variable *Adaptación Personal*.

Los adolescentes que presentan mayor adaptación personal, son aquellos que se manifiestan como entusiastas, impulsivos, activos, perseverantes, sensatos, dominados por el

sentido del deber, espontáneos, seguro de sí mismos, flexibles, serenos y sociables. Junto a la variable adaptación personal, les hace afrontar el futuro, la imagen corporal, la suerte o el fracaso con un talante positivo, por lo que es necesario cultivar estas cualidades que poseen, para hacerlos más competentes en las relaciones con los demás, aspecto este muy importante en el momento evolutivo en el que se encuentran. Es importante seguir afianzando el autoconcepto para conseguir una buena autoestima, al tiempo que es innegable el trabajo de las habilidades sociales. Todo ello puede ser abordado desde el PAT y en las tutorías individuales. Con los padres es necesario hacerles ver la importancia de tener estas características, como rasgos de personalidad, y ayudarles a encauzarlas en sus hijos para conseguir una adecuada estabilidad personal. Puede ser tratado en las escuelas de padres y madres de los centros por profesionales del ámbito de la psicología.

La correlación de *Adaptación Familiar* con los factores de personalidad de primer orden ha resultado significativa en el caso de Inteligencia alta-Inteligencia baja, Poca fuerza del ego-Mucha fuerza del ego, Sumisión-Dominancia, Poca fuerza del superego-Mucha fuerza del superego, Treccia-Parmia, Harria-Premia, Alaxia-Protensión, Adecuación imperturbable-Tendencia a la culpabilidad, Conservadurismo-Radicalismo, Baja integración-Mucho control de su autoimagen, Poca tensión energética-Mucha tensión energética.

Los adolescentes de esta muestra se plantean las relaciones entre hermanos, con sus padres y la intervención de estos en su vida al margen de la familia, la colaboración en las tareas familiares y las tensiones entre la pareja de padres, con rapidez en la comprensión de las ideas, con estabilidad emocional, realista en relación con la vida y con capacidad para mantener la cohesión del grupo, al tiempo que independiente, dominando las situaciones pero con sensatez y sujeto a las normas establecidas, con responsabilidad, sociable y espontáneo,



dejándose influir por los sentimientos, algo soñador pero a la vez suspicaz y difícil de engañar pero flexible; aunque crítico, tolerante con el cambio, irritable e impaciente.

Como se puede observar, hay algunas características de los adolescentes que manifiestan la tolerancia ante las relaciones de familia pero se cruzan también características propias de la etapa adolescente. Con los padres convendría trabajar los estilos educativos y las vías de comunicación y con los adolescentes sería bueno también abordar temas relacionados con las relaciones humanas cercanas y también los temas relacionados con la comunicación. El fin de ello sería conseguir unas buenas relaciones familiares, ya que partiendo de una adaptación personal adecuada, las relaciones familiares sigan las mismas pautas y no se desvirtúen y sirvan de base para hacerles competentes en las relaciones sociales presentes y futuras.

La correlación de la *Adaptación Escolar* ha resultado estadísticamente significativa con los factores de primer orden Inteligencia alta–Inteligencia baja, Poca fuerza del ego–Mucha fuerza del ego, Sumisión–Dominancia, Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego, Treccia–Parmia, Harria–Premsia, Alaxia–Protensión, Sencillez–Astucia, Adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad, Conservadurismo–Radicalismo, Baja integración–Mucho control de su autoimagen y Poca tensión energética–Mucha tensión energética.

Las situaciones escolares que hacen referencia al estudio, los deberes, la disciplina, los exámenes, la actuación en clase y la relación con los profesores, están relacionadas en los adolescentes de esta investigación, con características tales como rapidez en la comprensión de las ideas, perseverancia, sujeción a las normas, emprendimiento, espontaneidad, con influencia de los sentimientos. Se muestran también con desconfianza y en ocasiones no son buenos compañeros pues les gusta actuar con premeditación y alejada del grupo y con un

enfoque intelectual y calculador. Aparecen también seguro de sí mismos y con ademanes de saber solventar las situaciones, aunque flexible pero crítica y con preocupación por la reputación social y en ocasiones impaciente.

Es importante mantener las cualidades que presentan en relación a la adaptación escolar, sin embargo es necesario intervenir sobre los trabajos en grupo ya que tienden a actuar de manera individualista. Se podría introducir una metodología cooperativa que inste al adolescente a formar grupo con sus compañeros de trabajo. Esto exigiría de los profesores un buen seguimiento de los mismos, pero ayudaría a que en el futuro fueran más colaborativos, ya que en la vida profesional, el trabajo en equipo es fundamental.

La correlación de la *Adaptación Social* con los factores de primer orden ha resultado significativa en todos los casos a excepción del factor de primer orden Praxernia - Autia. De este modo la adaptación social correlaciona con Sizotimia-Afectotimia, Inteligencia baja–Inteligencia alta, Sumisión-Dominancia, Desurgencia–Surgencia, Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego, Trextia-Parmia, Harria-Premsia, Alaxia-Protensión, Praxernia-Autia, Sencillez-Astucia, Adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad, Conservadurismo-Radicalismo, Adhesión al grupo-Autosuficiencia, Baja integración–Mucho control de su autoimagen y Poca tensión energética–Mucha tensión energética.

Los adolescentes de esta investigación abordan las relaciones sociales, sea con sus mayores como con sus amigos y amigas con afabilidad, con comprensión, dominando las situaciones que pudieran plantearse conflictivas, con impulsividad y entusiasmo, con sensatez y con sentido del deber, con emprendimiento y sociabilidad, aunque a veces se dejen llevar por los sentimientos y se muestren dependientes de los demás. También se muestran desconfiados, prácticos y atentos a los detalles, aunque calculadores. Seguros de sí mismos y

a la vez aprensivos y con tendencias depresivas, pero radicales y críticos y en posesión de muchos recursos. Su imagen les preocupa y, en ocasiones, es el centro de atención de sus preocupaciones. En ocasiones también irritables e impacientes.

Como se puede observar, hay algunas características que entran en contradicción, pero es lógico, es una etapa de contradicciones y como era de esperar sus rasgos de personalidad lo manifiestan. Teniendo en cuenta estas consideraciones, es importante trabajar las habilidades sociales a través de grupos de discusión o video fórum, teniendo como herramienta una serie o una película que sea de su interés. De este modo se pueden aislar aquellas conductas que no sean las adecuadas y canalizarlas para poder integrarlas en la vida diaria de los adolescentes. Nuevamente con las familias sería importante trabajar los estilos educativos que se dan en las familias, así como las vías de comunicación.

Las correlaciones entre los factores de primer orden y los Modos de Reaccionar, se manifiestan de la manera siguiente:

Existe relación estadísticamente significativa entre el modo de reacción *Control* y los factores de primer orden Poca fuerza del ego–Mucha fuerza del ego, Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego, Trectia–Parmia, Alaxia–Protensión, Adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad, Baja integración–Mucho control de su autoimagen y Poca tensión energética–Mucha tensión energética.

Aquellos adolescentes que, como modo de reaccionar presentan un alto índice de Control, son aquellos que responden ante las situaciones con serenidad, autoconfianza, decisión, aplomo, colaboración, tacto y armonía entre otras características. Además se unen como rasgos de personalidad el ser emocionalmente estable y tranquilo al tiempo que

dominado por el sentido del deber, emprendedor y espontáneo, lo que le puede llevar a encontrarse en alguna situación comprometida que podrá resolver de una manera flexible. Les preocupa la reputación social y en ocasiones se muestran irritables, sobreexcitados e impacientes. Estas últimas características parece que pudieran entrar también en contradicción con el modo de reacción control, sin embargo hay que considerar nuevamente que se trata de una etapa cambiante. Por lo tanto es necesario trabajar estas características para que puedan llegar a tener un mayor control de sus acciones, al mismo tiempo que es necesario dar tiempo a que las zonas corticales maduren y ayuden a modificar estas conductas. No obstante, sería bueno proponer algunas situaciones en las tutorías grupales para trabajar en grupos más pequeños, en forma de grupos de discusión para después poder llegar a unas conclusiones y a unas iniciativas para poder poner en práctica.

Por lo que se refiere a las familias, habría que trabajar con ellos en las escuelas de padres y madres, temas relacionados con la demora de recompensas, la responsabilidad compartida, el valor de saber esperar u otros que aporten conocimiento a las familias para que consigan que sus hijos puedan incorporarlo a sus actividades y se muestre en sus conductas.

Existe correlación significativa entre los factores de personalidad de primer orden y el modo de reacción Irritabilidad en Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego, Alaxia-Protensión, Baja integración–Mucho control de su autoimagen, y Poca tensión energética–Mucha tensión energética.

Parece ser que los adolescentes de esta muestra cuando se sienten amenazados y tienden a defenderse con actitudes de enfado, de mal genio e incluso con venganzas. Lo hacen por ser exigentes en general y estar muy pendientes de las normas establecidas, a la vez

que se manifiestan suspicaces y difíciles de engañar, siendo abiertos y preocupándose la reputación social y no teniendo claro en los grupos la autoridad y el mando de los mismos.

Un tema necesariamente abordable en el PAT es el de las normas y el de los valores. Es importante que los adolescentes reconozcan la autoridad como una manera de organización social a veces y como jerarquía otras, incluso en el grupo de iguales. Con ello se potenciarían otros rasgos que los chicos y las chicas de esta investigación poseen y que pueden hacer que las relaciones consigo mismos y con los demás, sean más satisfactorias.

En relación a las familias, igualmente se trabajaría, de forma paralela, los mismos temas. No con el ánimo de imponer la autoridad paterna y que los adolescentes la acaten, sino que se trataría de saber ejercer dicha autoridad como valor.

En cuanto a la relación entre los factores de primer orden y el modo de reaccionar *Agresividad* ha resultado estadísticamente significativa en el caso de las variables Sumisión-Dominancia, Poca fuerza del superego-Mucha fuerza del superego, Alaxia-Protensión, Conservadurismo-Radicalismo.

La agresividad se plasma en actitudes como protestar, no soportar, estallar, criticar, humillar, dominar y querer aniquilar los impedimentos entre el yo y las apetencias. Correlaciona con ser independiente, seguro de sí mismo, perseverante, dominado por el sentido del deber, ser desconfiando y suspicaz y ser crítico. Los adolescentes de esta investigación por tanto, deben trabajar la tolerancia y el dominio de sí mismos junto con la asertividad y la resolución de conflictos, de modo que se consiga mantener relaciones, con los iguales y con los adultos, tranquilas y racionales. Por su parte los padres deberán plantearse estilos educativos donde no esté presente la agresividad ni las agresiones, aunque sean de

índole verbal. Estos temas pueden ser trabajados igualmente en el PAT, por una parte y en la escuela de padres y madres por otra.

El modo de reacción *Inhibición* correlaciona de manera estadísticamente significativa con los factores de personalidad de primer orden Poca fuerza del superego–Mucha fuerza del superego y Baja integración–Mucho control de su autoimagen. La inhibición se manifiesta en actitudes de indiferencia, despreocupación y falta de compromiso. En el caso de los adolescentes de esta muestra, correlaciona con actitudes de perseverancia, sensatez y preocupación por la reputación social. Posiblemente el no querer hacer el ridículo ante los demás y el no querer afrontar determinadas situaciones, lleven al adolescente a adoptar esta postura. Por lo tanto es importante que se trate con ellos la resolución de situaciones en las que sea necesario manifestar una u otra postura. El trabajo colaborativo puede ser una metodología aconsejable en las aulas. Los padres por su parte deberán afrontar la colaboración en las tareas familiares, intentando involucrar a los miembros de la misma y así fomentar las relaciones entre todos más allá de las relaciones familiares.

La variable *Inseguridad* correlaciona de forma estadísticamente significativa con los factores de personalidad de primer orden Poca fuerza del ego–Mucha fuerza del ego, Sumisión-Dominancia, Desurgencia-Surgencia, Trectia-Parmia, Adecuación imperturbable–Tendencia a la culpabilidad, y Poca tensión energética-Mucha tensión energética. Los adolescentes de esta investigación se manifiestan poco capaces de poder resolver un problema con las herramientas que tienen a su alcance, sintiéndose inferiores a los demás y con dificultades para tomar decisiones. Además muestran características tales como dominantes, activos, entusiastas, sociables, espontáneos, flexibles y tensos. Es importante trabajar con ellos, por parte de los tutores, la resolución de conflictos y la asertividad. Igualmente con los padres sería necesario que los orientadores de los centros les dieran pautas

para que sus hijos se sientan seguros en el entorno familiar, valorando el esfuerzo y la responsabilidad al realizar las tareas domésticas, al mismo tiempo que resulta imprescindible, que los padres manifiesten confianza en sus hijos. Posiblemente si en el entorno familiar consiguen vencer la inseguridad, lo podrán al menos intentar en otros contextos.

La variable *Preocupación* correlaciona de forma significativa con los factores de primer orden Poca fuerza del ego – Mucha fuerza del ego, Sumisión - Dominancia, Trectia - Parmia, Adecuación imperturbable – Tendencia a la culpabilidad, y Poca tensión energética - Mucha tensión energética. Los adolescentes se muestran con miedo, autoacusación y sentimientos de angustia, que viene reforzado por actitudes de realismo ante la vida y con preocupación por mantener la cohesión del grupo, a la vez que se sienten dominantes, emprendedores y espontáneos, en ocasiones imperturbables y en otras irritables.

Es importante que con ellos se trabajen estas actitudes que son un poco contrapuestas. Se podría decir que la preocupación acude a ellos en aquellos temas que les suscita interés y que realmente llenan su vida. Para algunos serán las relaciones sociales, para otros los resultados académicos y para otros su imagen corporal. En definitiva lo importante es que adquieran las herramientas necesarias para poder afrontar esa preocupación cuando las situaciones les sobrepasen. Para ello es necesario abordar el tema a través del tratamiento de la resolución de conflictos y los valores. Las familias por su parte deben valorar las iniciativas de sus hijos y sobre todo confiar en ellos. Nuevamente la escuela de padres y madres puede ser un buen contexto para este aprendizaje.

En cuanto a los factores de segundo orden y las áreas de adaptación, las correlaciones se presentan de la forma siguiente:

Existe correlación estadísticamente significativa entre los factores de segundo orden  $Q_1$  (Ajuste–Ansiedad) y la variable *Adaptación Personal*. Esta correlación es esperable por la

etapa de desarrollo analizada. Los adolescentes de esta investigación presentan ansiedad e insatisfacción ante la soledad, los problemas corporales, el futuro y el fracaso.

La correlación del área *Adaptación Familiar* con los factores de personalidad de segundo orden ha resultado significativa en el caso de Q<sub>I</sub> (Ajuste–Ansiedad), Q<sub>III</sub> (Poca–Mucha socialización controlada) y Q<sub>IV</sub> (Dependencia–Independencia), siendo la correlación más alta la del área de adaptación Familiar con Q<sub>I</sub>. De nuevo, como en la correlación anterior, los adolescentes, ante la adaptación familiar se muestran insatisfechos y sin embargo intentan controlar su socialización, apareciendo, como organizado y responsable a la vez que quiere hacer notar su independencia.

La correlación del área de *Adaptación Escolar* ha resultado estadísticamente significativa con los factores de segundo orden Q<sub>I</sub> (Ajuste–Ansiedad) y Q<sub>III</sub> (Poca–Mucha socialización controlada). Como en las correlaciones anteriores, se repiten los factores de segundo orden.

La correlación del área de *Adaptación Social* con los factores de segundo orden ha resultado significativa en los casos de Q<sub>I</sub> (Ajuste–Ansiedad), Q<sub>II</sub> (Introversión–Extraversión) y Q<sub>III</sub> (Poca–Mucha socialización controlada). En este caso también se repite la correlación con el factor Q<sub>I</sub> y se añade como novedosa la correlación con Q<sub>II</sub>, que tiene clara explicación al tratarse de la adaptación social.

Lo más importante en todas estas correlaciones es intentar que el adolescente disminuya los valores de ansiedad que presenta, ya que se trate del área de adaptación que se trate, siempre está presente. Sería aconsejable que se realizara en el centro escolar talleres de control de la ansiedad, ya que al controlarla, el resto de los factores de segundo orden con los



que correlaciona, pudieran aumentarse y así obtener una mejor adaptación en las diferentes áreas.

En cuanto a la correlación entre los factores de segundo orden y los Modos de Reaccionar, los resultados son los siguientes:

Existe relación estadísticamente significativa entre el modo de reacción *Control* y la variable *Irritabilidad* y Q<sub>I</sub> (Ajuste–Ansiedad) y Q<sub>III</sub> (Poca–Mucha socialización controlada). En este caso, como en los anteriores, el control es fundamental para disminuir la ansiedad y aumentar la organización y la responsabilidad. Llama la atención, no obstante, que sí existe control en los adolescentes de esta muestra y sin embargo siguen existiendo estos otros factores como rasgos de su personalidad. Como en los casos anteriores, convendría que ejercitara técnicas de relajación que aumenten la variable control y disminuyan las correlaciones con los factores Q<sub>I</sub> y Q<sub>III</sub>, por un lado y por otro disminuya la irritabilidad para que se minimicen los factores ajuste-ansiedad y poca-mucha socialización controlada.

El modo de reacción *Inhibición* correlaciona en sentido negativo con los factores Q<sub>II</sub> (Introversión–Extraversión) y Q<sub>III</sub> (Poca–Mucha socialización controlada). En este caso, como la correlación es negativa, es interesante que las manifestaciones de la inhibición disminuyan para que los factores Q<sub>II</sub> y Q<sub>III</sub> aumenten y de esta manera los adolescentes sean más extrovertidos y no tengan tan planeada su socialización. Para ello sería aconsejable realizar con los adolescentes talleres para enseñarles a sobreponerse ante las situaciones, creyendo en ellos y teniendo confianza en sí mismos. Las familias pueden ayudar a este aprendizaje si demuestran a sus hijos que son competentes para realizar las actividades que se propongan y les apoyan en la realización de las mismas.. La credibilidad en esta etapa de la

vida es fundamental para el desarrollo del adolescente como ser adulto. De igual modo se podría aplicar para el

La variable modo de reacción *Inseguridad* correlaciona de forma positiva con el factor Q<sub>I</sub> (Ajuste–Ansiedad). El factor Q<sub>II</sub> (Introversión–Extraversión) también ha mostrado una correlación estadísticamente significativa pero, en este caso en sentido negativo. En el primero de los casos, es necesario que la inseguridad disminuya para que disminuya la ansiedad y en el segundo de los casos, es necesario que disminuya la inseguridad, para que aumente la extroversión. Es importante crear situaciones en las que el adolescente se demuestre a sí mismo que realmente es capaz de enfrentarse a la realización de actividades. Ello le dará autoafirmación y credibilidad en sí mismo, lo que le llevará a ser más seguro. Las familias por su parte deben ofrecerle un entorno seguro, de confianza y de confianza. Transmitiendo estas habilidades, harán que sus hijos estén más predispuestos a ganar en seguridad en sí mismos.

El modo de reacción *Agresividad* y el modo de reacción *Preocupación* correlacionan de forma significativa con todos los factores de segundo orden. Los adolescentes de esta muestra se presentan por tanto, con ansiedad, pero extrovertidos; con mucha socialización controlada y con independencia. Es importante que, tanto la agresividad y la preocupación disminuyan, para que puedan tener un desarrollo más satisfactorio en el camino hacia la adultez. Se podrían plantear en el centro escolar y dentro de las tutorías, debates y reflexiones en torno a las actuaciones de determinados personajes que sean un referente para ellos, bien por su valentía, como por su valía como persona a la hora de afrontar las situaciones problemáticas con las que se encuentre, de tal modo que haciéndoles partícipe de esa situación expongan su manera de actuar y los contrasten con las actuaciones de los citados personajes.

Por su parte las familias podrían, a través de las escuelas de padres, aprender técnicas de aumento de la autoestima para ellos que les sirva para controlar los conflictos que puedan surgir como consecuencia de la agresividad de sus hijos, y del mismo modo, sería aconsejable que también desarrollaran técnicas que ayudaran a sus hijos a disminuir la debilidad de su yo que presentan. Estas herramientas podrían desarrollarlas en las escuelas de padres y madres con profesionales de la psicología.

**CAPÍTULO 7.**  
**LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN**

## **7. Limitaciones y perspectivas de investigación**

A lo largo de la elaboración de la presente tesis doctoral han existido una serie de limitaciones que han hecho que en ocasiones la tarea de búsqueda fuera complicada. En este sentido se han encontrado algunas dificultades que han consistido en documentar parte de la fundamentación teórica, concretamente lo relacionado con el campo de la adaptación. Generalmente este término tiende a estudiarse desde el punto de vista de la incapacidad del adolescente para adaptarse a las diferentes áreas, es decir, que se aborda desde la óptica de la inadaptación y por lo tanto de la patología, aspecto que se aparta sustancialmente de los objetivos de esta investigación.

Este estudio se ha dirigido desde el primer momento a analizar el ajuste de los adolescentes en las áreas personal, familiar, escolar y social, y su relación con los rasgos de personalidad que a esta edad empiezan a consolidarse, entendiendo que este ajuste es comportamental y que se complementa con los rasgos de personalidad como elementos constituyentes de la misma.

Una segunda limitación encontrada se relaciona con el tratamiento que se hace de este ajuste y de la personalidad del adolescente desde el punto de vista de la psicología. Nuevamente este estudio no muestra interés por los rasgos psicológicos en sí mismos y de forma aislada. El interés se centra en el abordaje desde el punto de vista educativo y siempre huyendo de todas aquellas teorías que desde el ámbito de la psicopatología o incluso desde los trastornos de conducta puedan explicar las conductas del adolescente.

Una tercera limitación se centra en el número de sujetos de la muestra de algunos de los centros educativos, concretamente en el bajo número de alumnos. Esto ha hecho que, por una parte exista cierta descompensación en el número de sujetos de los centros de una misma etapa educativa y por otra parte ha supuesto la cautela necesaria para la interpretación de los datos así como para la generalización de los resultados.

Finalmente otra de las limitaciones que necesariamente hay que señalar, es la dificultad encontrada para revisar estudios e investigaciones relacionadas con este campo de estudio desde el punto de vista educativo ya que, generalmente, los materiales encontrados se circunscriben dentro de las experiencias propias de la psicología, aspecto este que se aleja de las intenciones de esta investigación.

Sin embargo con estas limitaciones se ha podido observar y constatar que los resultados de esta investigación pueden servir para hacer aportaciones relevantes a los profesionales de la comunidad educativa que se encuentren realizando su desempeño profesional en la etapa de la adolescencia ya que dichos resultados pueden servir de pauta para la orientación de los mismos.

En este sentido se puede tener presente cómo se comportan los adolescentes de los cursos de 3º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y de 1º de Bachillerato en las distintas áreas de la adaptación teniendo muy en cuenta el peso de los diferentes rasgos de personalidad, así como los modos de reaccionar. Al atender a las diferencias existentes por comunidades autónomas, se observa que sí existen tales diferencias entre 3º de ESO y 1º de Bachillerato en las áreas de adaptación y lo mismo ocurre en los modos de reaccionar. Esta constatación puede servir para la orientación de las familias si los resultados de esta investigación se tienen en cuenta y sirven de guía en los temas relacionados con la adolescencia en las escuelas de padres y madres de los centros de las distintas comunidades autónomas.

Asimismo, las conclusiones a las que se han llegado tras haber realizado el análisis de los datos, pueden ser tomadas en cuenta para el trabajo con los adolescentes en el Plan de Acción Tutorial de los centros educativos, ya que al ser una muestra considerablemente grande, los resultados pueden generalizarse.

Igualmente los resultados pueden utilizarse en el trabajo de los claustros de profesores de Secundaria y Bachillerato de tal modo que, conociendo cómo es el nivel de ajuste en cada uno de las áreas estudiadas, permitan, considerando los rasgos de personalidad, realizar una didáctica de las materias más acorde con los intereses de los adolescentes de estas etapas.

Para concluir esta reflexión sobre las aportaciones de esta tesis, los resultados pueden ser útiles para comunicarlos a los propios adolescentes de estos cursos de 3º de ESO y 1º de Bachillerato de tal modo que su conocimiento les ayude a entender mejor al otro y a respetar muchos de los comportamientos que en sí mismos no son capaces de observar y que sí

denuncian de una manera clara en los demás, haciendo que su comportamiento no esté guiado por la tolerancia.

En cuanto a las posibles líneas de investigación, el abanico es amplio. Se citan aquellas que de una manera inmediata se puedan acometer tales como la relación existente entre el modo de reaccionar de control y la autoestima. Resulta interesante el conocimiento de la relación entre ambos de modo que se pudiera analizar en esta muestra, si la existencia de más o menos control supone mayor o menor autoestima.

Importante también el análisis de la relación existente entre el modo de reacción control y los problemas que pueden surgir en los adolescentes para integrarse en el grupo de iguales. En este sentido se podría analizar también si hay influencia positiva o negativa en función del tamaño de la familia de procedencia del adolescente.

Podría analizarse igualmente la relación existente entre el área de adaptación personal y la profesión de los padres, con el intento de justificar si, la permanencia de los progenitores en casa influye de una manera directa, sea positiva o negativamente, en la adaptación del adolescente consigo mismo.

Igualmente podría realizarse un estudio para comprobar las implicaciones de las profesiones de los padres y madres, en el desarrollo de los factores de personalidad y la adaptación personal, familiar, escolar y social y las de reacciones de los adolescentes en las mismas áreas.

Sería interesante también conocer cuáles son los rasgos de personalidad, analizados en esta investigación, que influyen directamente en la estructura de los grupos de adolescentes.



De esta manera se podría conocer, sabiendo los rasgos que predominan en los sujetos, qué tipo de grupos resultarían y si tienden o no a juntarse aquellos en los que predominan unos u otros rasgos. Sería interesante conocer también si los adolescentes se agrupan teniendo rasgos dispares y dando lugar a grupos que pueden mostrarse como conflictivos o por el contrario aparecerán grupos armónicos.

Se podría replicar este estudio en poblaciones de edades diferentes para conocer si precisamente el momento evolutivo de la persona afecta de una manera tan directa en la adaptación y en los modos de reaccionar teniendo como base los rasgos de personalidad analizados en la prueba 16PF.

Asimismo, esta réplica podría también hacerse con una muestra de adolescentes que presenten un tipo de discapacidad concreta para conocer la influencia de la misma en los modos de reaccionar y desarrollar programas de intervención concretos que ayuden a estas personas a tener un ajuste personal, familiar, escolar y social más satisfactorio,

Por último es necesario destacar la importancia de que los profesionales de la educación sean conocedores de esta etapa educativa, de los comportamientos que se manifiestan y de las implicaciones que de todo ello se derivan, para el buen ajuste de los adolescentes en las áreas de adaptación y en la forma de controlar los modos de reaccionar, tanto para el presente como para el futuro como adultos.

## **Referencias**

- Abdel Fattah, Y. (1992). Chile perception of parental care: Social adjustment and moral values. *Journal of the Social Sciences*, 20(3-4), 95-124.
- Adler, A. (1907). *Studie über die inderwertigkeit von Organen*. Frankfurt: Fischer.
- Adler, A. (1929). *The practice and theory of individual psychology*. London: Routledge.
- Agüero, J. (2007). *Estudio de la motivación orientada a meta, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en alumnos de educación de adultos*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada.
- Aguiar, E. & Acle, G. (2012). Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta Colombiana de Psicología*. 15(2), 53-64.
- Albiñana, P., & Domenech, F. (1999). *Personalidad y autoconcepto en la adolescencia*. Valencia: Albiñana Hernández.
- Alkaser, F., & Olweus, D. (1992). Stability and global self-evaluations in early adolescence: a cohort longitudinal study. *Journal of Research in Adolescence*, 4, 123-145.
- Aliño, M., López, J., & Navarro, R. (2006), Adolescencia. Aspectos generales y atención a la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 22(1), 1-19.
- Allport, G. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Henry Holt.
- Allport, G. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Allport, G. (1965). *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Allport, G. (1968). *¿Qué es la personalidad?* Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Allport, G. (1977). *The Nature of Personality*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Allport, G., & Odbert, H. (1936). Trait names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47, 211.
- Alonso, J.A., & Benito, Y. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria*. Madrid: Narcea.

- Aluja, A., & Blanch, A. (2002a). Análisis descriptivo y comparativo del 16PF-5 en muestras americanas y española. *Boletín de Psicología*, 74, 27-38.
- Aluja, A., & Blanch, A. (2002b). Relaciones entre la estructura del 16PF-5 y el Modelo de Cinco Grandes factores de personalidad. *Boletín de Psicología*, 75, 7-18.
- Amador, J.A. (2011). *Cuestionarios de personalidad de Cattell. 16PF 5ª Edición*. Universidad de Barcelona: Facultad de Psicología.
- Amigó, S. (2005). *La teoría del rasgo único de personalidad. Hacia una teoría unificada del cerebro y la conducta*. Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Amigó, S., Caselles, A., & Micó, J.C. (2008). A dynamic extraversion model. The brain's response to a single dose of a stimulant drug. *The British journal of mathematical and statistical psychology*, 6, 211-231.
- Amigó, S., Caselles, A., & Micó, J.C. (2010). General Factor of Personality Questionnaire. (GFPQ): only one factor to understand personality? *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 5-17.
- Amigó, S., & Hernández, N. (2012). Factor general de Personalidad y felicidad: Un estudio desde la perspectiva rasgo-estado en una muestra colombiana. *Revista de la facultad de Psicología. Universidad Cooperativa de Colombia*, 8(14), 39-49.
- Anastasi, A. (1976). *Tests Psicológicos*. Madrid: Aguilar.
- Anderson, M., & Hughes, H.M. (1989). Parenting attitudes and the self-esteem of young children. *Journal of Genetic Psychology*, 150, 463-465.
- Aparicio, M.E. (2001). *Evaluación de la personalidad mediante el modelo de Theodore Milon en el ámbito laboral*. (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología.
- Aragón, L., & Bosques, E. (2012). Adaptación familiar, escolar y personal de adolescentes de la ciudad de México. *Enseñanza e investigación en psicología* 17(2), 263-282.

- Archer, J. (1992). Childhood gender roles: Social content and organization. In H. McGurk (Ed.) *Childhood social development*, 31, 62. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Arvelo, L. (2003). Función paterna, pautas de crianza y desarrollo psicológico en adolescentes: implicaciones psicoeducativas. *Acción pedagógica*, 12(1), 20-30.
- Azpiazu, B. (2010). El mayor apoyo en la adolescencia: la amistad. *Revista encuentro educativo*, 5, 28-30.
- Bachman, I. (1991). *El tiempo postergado*. Madrid: Cátedra.
- Ballenger, J., Caldwell, A., & Baer, R. (2001). Effects of Positive Depression Management On the NEO Personality Inventory–Revised In A Clinical Population. *Psychological Assessment*, 13(2), 254–260.
- Balsells, M., Fuentes-Peláez, N., Mateo, M., Mateos, A., & Violant, V. (2010). Innovación socioeducativa para el apoyo de adolescentes en situación de acogimiento familiar. *Educación*, 45, 133-148.
- Bandura, A. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New York: Prentice Hall
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barnes, H., & Olson, D.H. (1982). Parent adolescent communication and the circumplex model. *Child development*, 56(2), 438-447.
- Barnes, H., & Olson, D.H. (1982). Parent adolescent communication scale. En D.H. Olson (Ed.), *Family Inventories*. Family Social Sciences, Minnesota: St. Paul, University of Minnesota.

- Barragán, L.; Valadez, I., Garza, H., Barragán, A., Lozano, A.; Pizarro, H., & Martínez, B.D. (2011). Elementos del concepto de intimidación entre iguales que comparten protagonistas y estudiosos del fenómeno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 553-569.
- Baumeister, R., & Tice, D. (1988). Metatraits. *Journal of Personality*, 56, 571–598. doi: 10.1111/j.1467-6494.
- Baumeister, R. (1990). Suicide as escape from self. *Psychological Review*, 97(1), 90-113.
- Bausela, E. (2005). Modelos alternativos de evaluación de la personalidad. *Avances en Salud Mental Relacional*. 4(2), 1-29.
- Bem, D., & Allen, A. (1974). On predicting some of the people some of the time: the search for cross-situational consistencies in behaviour. *Psychological Review*, 81, 506-520.
- Becerra, J.A. (2012). *Avances en el estudio de la personalidad de abusadores sexuales infantiles españoles: una aproximación desde el modelo de los cinco factores*. (Tesis doctoral). Facultad de humanidades y ciencias de la educación, Universidad de Jaén. Departamento de Psicología, Jaén.
- Benet, V., & Waller, N. (1995). The big seven factor model of personality description: Evidence for its cross-cultural generality in a Spanish sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 701-718.
- Benito, A. (2009). *Estudio de la quinta edición del 16PF*. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.
- Benigno, J. (2009). *La personalidad y sus teorías*. Pamplona: Eunate.
- Berk, L. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente*. (4ª ed.). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Bermúdez, J. (1999). Personality and Health-Protective Behaviour. *European Journal of Personality*, 13, 83-103.

- Bermúdez, M.P., Teva, I., & Buela-Casal, G. (2009). Influencia de variables sociodemográficas sobre los estilos de afrontamiento, el estrés social y la búsqueda de sensaciones sexuales en adolescentes. *Psicothema* 21(2), 220-226.
- Bermúdez, M.P., Castro, A., Madrid, J., & Buela-Casal, G. (2010). Análisis de la conducta sexual de adolescentes autóctonos e inmigrantes en España. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10, 89-103.
- Bischof, L.S. (1977). *Interpretación de las teorías de la personalidad*. (2ª ed.). México: Trillas.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. (2ª Ed.). Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (1999). Áreas de orientación y educación emocional. Educación y futuro. *Revista de Investigación aplicada y experiencias educativas*. 1, 5-29.
- Blair, R.J. (2010). Neuroimaging of Psychopathy and Antisocial Behavior: A Targeted Review. *Cur Psychiatry Rep*, 12, 76–82. doi: 10.1007/s11920-009-0086-x.
- Block, J. (1971). *Lives through time*. Berkeley, C.A.: Bancroft Books.
- Block, J. (1995). A contrarian view of the five-factor approach to personality description. *Psychological Bulletin*, 117, 187-215.
- Block, J. (2001). Millenian contrarianism: The five-factor approach to personality description 5 years later. *Journal of Research in Personality*, 35, 98-107.
- Block, J., & Robins, R. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 64, 909-923.
- Blos, P. (1967). *Psicoanálisis de la Adolescencia*. México: Joaquín Mortiz.
- Bond, M. H., Nakazato, H., & Shiraishi, D. (1975). Universality and distinctiveness in dimensions of Japanese person perception. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 6, 346-357.

- Bonilla, J., & Fernández Guinea, S. (2006). Neurobiología y Neuropsicología de la Conducta Antisocial. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 6, 67 – 81.
- Bowlby, J. (1990). *La pérdida afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Borgatta, E.F. (1964). The structure of personality characteristics. *Behavioral Science*, 12, 8-17.
- Bosque, A., & Aragón, L. (2008). Nivel de adaptación en adolescentes Mexicanos. *Interamerican Journal of Psychology* 42(2), 287-289.
- Boyle, G., Stankov, L., & Cattell, R. (1995). Measurement and statistical models in the study of personality and intelligence. En Sakofske & Zeidner (Eds.). *International handbook of personality and intelligence*. Nueva York: Plenum Press.
- Brañas, P. (1997). Atención del pediatra al adolescente. *Pediatría integral*, 2, 207-216.
- Bringas, C., Rodríguez, F., & Herrero, F. (2009), Responsabilidad y comportamiento antisocial del adolescente como factores asociados al rendimiento escolar. *Acta Colombiana de Psicología*. 12(2), 69-76.
- Brody, N., & Ehrlichman, H. (2000). *Psicología de la personalidad*. Madrid: Prentice Hall.
- Brown, B., Eicher, S., & Petrie, S. (1986). The importance of peer group (‘crowd’) affiliation in adolescence. *Journal of adolescence*, 9, 73-96.
- Bruininks, R., Thurlow, M., & Gilman, C. (1987). Adaptive behavior and mental retardation. *Journal of Special Education*, 21, 69-88.
- Burns, M., & Seligman, M. (1989). Explanatory style across the life span: evidence for stability over 52 years. *Journal of personality and social psychology*. 56(3), 471-7.
- Buron, J. (1999). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Recursos e instrumentos psico-pedagógicos*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Buss, A., & Plomin, R. (1984). *Temperament: early developing personality traits*. Hillsdale NJ, London: Lawrence Erlbaum.



- Cadaveira, F. (2009). Alcohol y cerebro adolescente. *Adicciones*, 21(1), 9-14.
- Canli, T., Sivers, H., Whitfield, S.L., Gotlib, I.H., & Gabrieli, J.D.E. (2002). Amygdala response to happy faces as a function of extraversion. *Science*, 296(5576), 2191. doi: 10.1126/science.1068749
- Canli, T., Zhao, Z., Desmond, J.E., Kang, E., Gross, J., & Gabrieli, J.D.E. (2001). An fMRI study of personality influences on brain reactivity to emotional stimuli. *Behavioral Neuroscience*, 115, 33-42.
- Cantoni, N.M. (2009). Técnicas de muestreo y determinación del tamaño de la muestra en investigación cuantitativa. *Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales*. 7(2).
- Carbonero, M., Martín-Antón, L., & Feijó, M. (2010). Las creencias irracionales en relación con ciertas conductas de consumo en adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*. 3(2), 287-298.
- Caprara, G., Barbanelli, C., Borgogni, L., & Perugini, M. (1993). The big Five Questionnaire: A new questionnaire for asses the Five Factor Model. *Personality and Individual Differences*, 15(3), 268-288.
- Carpí, A., & Breva, A. (2001). La predicción de la conducta a través de los constructos que integran la teoría de acción planeada. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4(7), 22-33.
- Carpintero, E., Martínez, J.L., Soriano, S., Hernández, A., & Fuertes, A. (1997). Factores predictores de la autoestima con los iguales y de la intimidad relacional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 12(1), 113-127.
- Carrasco, M., & Barrio del, M. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332.

- Carrillo, L. (2009). *La familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación, Granada.
- Carver, C., & Scheier, M. (1997). *Teorías de la personalidad*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Caselles, A., Micó, J.C., & Amigó, S. (2011). Dynamics of the General Factor of Personality in response to a single dose of caffeine. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 675-692.
- Caspi, A., Bem, D.J., & Elder, G.H. (1989). Continuities and consequences interactional styles across the life course. *Journal of Personality*, 57, 375-406.
- Castejón, J.L., & Navas, L. (Eds.) (2009). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones. Implicaciones para la enseñanza en la Educación Secundaria*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Castillo, G. (1997). *Cautivos en la adolescencia*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Castillo, G. (1999). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide.
- Castillo, G. (2009). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Colección Ojos Solares. Madrid: Pirámide.
- Cava, M. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192.
- Cattell, R. (1946). *Description and measurement of personality*. New York: World Book
- Cattell, R. (1957). *Personality and Motivation Structure and Measurement*. New York: World Book.
- Cattell, R. (1965). *The scientific analysis of personality*. Baltimore, MD: Penguin Books.
- Cattell, R. B. (1970). The isopodic and equipotent principles for comparing factor scores across different populations. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 23(1), 23-41.

- Cattell, R.B. (1972). *El análisis científico de la personalidad*. Barcelona: Fontanella.
- Cattell, R. (1973). *Personality and mood by questionnaire*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cattell, R.B & Klein, P (1982). *El análisis científico de la personalidad y la motivación*. Madrid. Pirámide.
- Cattell, R. B. (1995). The fallacy of five factors in the personality sphere. *The Psychologist*, May, 207-208.
- Cattell, R.B. (1998). *16PF Cuestionario Factorial de Personalidad (adolescentes y adultos)*. (15ª ed.). Madrid: TEA.
- Cattell, R.B. (2003). *16 PF Cuestionario Factorial de Personalidad (adolescentes y adultos)*. *Manual*. (16ª ed.). Madrid: TEA.
- Cava, M. (2003). Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes. *Actas del VIII Congreso Nacional de Psicología Social*, 1(1), 23-27. Málaga: Universidad de Málaga.
- Cava, M., & Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M.J., Murgui, S., & Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), 389-395.
- Chaplin, W., John, O., & Goldberg, L. (1988). Conceptions of state and traits: Dimensional attributes with ideals as prototypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 541-557.
- Cerdá, E. (1987). *Manual del Cuestionario de Adaptación para Adolescentes de Bell, H.M.* Barcelona: Herder.
- Clausen, J. (1975). The social meaning of differential physical and sexual maturation. En Dragastin, S y Elder, G (Eds.) *Adolescence in the life cycle*. Nueva York: John Wiley.

- Clemente, A. (1983). *Aproximación cognitiva a la caracterización de los problemas escolares en el ciclo superior de E.G.B. y su relación con el rendimiento académico* (Tesis doctoral). Valencia: Universidad de Valencia.
- Clemente, A., Domenech, F., & Albiñana, P. (2000). Adaptación académica en los adolescentes de secundaria. Un análisis de diferencias según el género. *Revista de Ciencias de la Educación, 181*, 33-38.
- Clemente, A.; Domenech, F & Albiñana, P. (1999). Escala de valoración del profesor I-S. *Anales de Psicología, 15*(2), 233-238. Murcia: Universidad de Murcia.
- Clemente, A., Pérez-González, F., & García-Ros, R. (1990). Evaluación de la conducta escolar problemática: El Cuestionario de Desadaptación Escolar (C.D.E.), su relación con el rendimiento académico y otras variables psicométricas. *Revista de Psicología de la Educación, 3*(2), 1-14.
- Clifford, T., & Clark, R. (1995). Family climate, family structure and self-esteem in college females: The physical vs psychological wholeness divorce debate revisited. *Journal of Divorce and Remarriage, 23*, 97-112.
- Cloninger, C.R., Svrakic DM., & Przybeck, TR. (1993). A psychobiological model of temperament and character. *Archives of General Psychiatry 50*, 975-990.
- Cloninger, C.R. (1994). Temperament and personality. *Current Opinions in Neurobiology, 4*, 266-273.
- Cloninger, C. R. (1998). The genetics and psychobiology of the seven-factor model of personality, in *Biology of Personality Disorders*. Edited by Silk, KR. Washington DC: American Psychiatric Press. 63-92.
- Cloninger, S (2003). *Teorías de la personalidad*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Cloutier, R., & Goldschmid, M.L. (1976). Individual Differences in the Development of Formal Reasoning. *Child Development, 47*, 1097-1102.

- Coleman, J. (1961). *La sociedad de los adolescentes: la vida social del adolescente y su impacto en la educación*. Oxford: The Free Press of Glencoe.
- Coleman, J. (1994). *Psicología de la adolescencia* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Coleman, J., & Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia* (4ª ed.). Madrid: Morata.
- Collins, W. A. (2003). More than myth: The developmental significance of romantic during adolescence. *Journal of research on adolescence, 13*(1), 1-24.
- Collins, W.A., & Russell, G. (1991). Mother-child and father-child relationships in middle childhood in adolescence: A developmental analysis. *Developmental Review, 11*, 137-163.
- Combs, A.W., & Snygg, D. (1959). *Individual behavior: A perceptual approach to behavior*. New York: Harpers and Brothers.
- Compian, L., Gowen, L.K., & Hayward, C. (2004). Peripubertal girls romantic and platonic involvement with boys: Associations with body image and depression symptoms. *Journal of Research on Adolescence, 14*(1), 23-47.
- Conger, J. (1977). *Adolescence and youth: psychological development in a changing world*. Nueva York. Harper & Row.
- Conger, R.D., Conger, K.J., Elder, G.H., Jr., Lorenz, F., Simons, R., & Whitbeck, L. (1993). Family economic stress and adjustment of early adolescent girls. *Developmental Psychology, 29*(2), 206-219.
- Conger, R.D., Ge, X., Lorenz, F., & Simons, R. (1994). Parents' stressful life events and adolescent depressed mood. *Journal of Health and Social Behavior, 35*, 28-44.
- Connell, R.W. (1971). *The child's construction of politics*. Carleton, Victoria: Melbourne University Press.
- Connor, J. M, Dann, L. N., & Twentyman, C. T. (1982). A self-report measure of assertiveness in young adolescents. *Journal of clinical psychology, 38*, 101-106.

- Contreras, O., Fernández, J., García, L., Palou, P., & Ponseti, J. (2010). El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 23-39.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1976). Age differences in personality structure: A cluster analytic approach. *Journal of Gerontology*, 31, 564-570.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1985). *NEO Personality Inventory Manual*. Florida: P.A.R.
- Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1998). Six approaches to the explication of facet-level traits: examples from conscientiousness. *European Journal of Personality*, 12, 117-134.
- Costa, P.T., McCrae, R.R. & Jónsson, F.H. (2002). Validity and utility of the Revised NEO Personality Inventory: examples from Europe. In (De Raad, B., Perugini, M., Eds.). *Big five assessment*. Germany: Hogrefe y huber publishers.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992a). Normal Personality assessment in clinical practice, the NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment Resources*, 4, 5-13.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992b). *NEO-PI-R. Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1999). *Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO-PI-R) e Inventario NEO Reducido de Cinco factores (NEO FFI). Manual Profesional*. Madrid: TEA Ediciones.
- Criss, M.M., Pettit, G.S., Bates, J.E., Dodge, K.A., & Lapp, A.L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behaviour: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73, 1220-1237.
- Crockett, L., Losoff, M., & Petersen, A.C. (1984). Perceptions of the peer group and friendship in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 4(2), 155-181.
- Cueli, J., Reidl, L., Martí, C., Lartigue, T., & Michaca, P. (1990). *Teorías de la Personalidad*. México: Trillas.

- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121.
- Darom, E., & Rich, Y. (1988). Sex differences in attitudes toward school: Student self-reports and teacher perceptions. *British of Educational Psychology*, 58(3), 350-355.
- Davies, D.R., & Parasuraman, R. (1977). Cortical evoked potentials and vigilance: A decision theory analysis. En R.R. Mackie (Ed.), *Vigilance: Theory, operational performance and physiological correlates* (pp. 285-306). New York: Plenum Press.
- Delgado, I., Oliva, A., & Sánchez, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de psicología*, 27(1), 155-163.
- De Melo, T. J. (2012). *Neurociencia + pedagogía = neuropedagogía. Repercusiones e implicaciones de los avances de la neurociencia para la práctica educativa*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Andalucía.
- De Miguel, M. (2011). Un Nuevo modelo motivacional determinado por la seducción de los metaversos. El proceso hacia la identidad virtual. En F. García, *Actas del II Congreso Internacional Sociedad Digital: espacios para la interactividad y la inmersión*. (1), 23-30.
- De Raad, B. (2000). *The Big Five Personality Factors. The Psycholexical Approach to Personality*. Seattle-Toronto-Göttingen-Bern: Hogrefe & Huber Publishers.
- De Young, C. G., Peterson, J. B., & Higgins, D. M. (2002). Higher-order factors of the Big Five predict conformity: Are there neuroses of health? *Personality and Individual Differences*, 33, 533-552.
- De Young, C. (2010 a). Toward a Theory of the Big Five. *Psychological Inquiry*, 21, 26-33.
- De Young, C. (2010 b). Personality neuroscience and the biology of traits. *Social and personality. Psychology Compass*, 4(12), 1165-1180.
- De Young, C., Hirsh, J., Shane, M., Papademetris, X., Rajeevan, N., & Gray, J.R. (2010). Testing predictions from personality neuroscience: brain structure and the big five. *Psychol. Sci*, 21(6), 820-8.

- De Young, C. (2013). The neuromodulator of exploration: a unifying theory of the role of dopamine in personality. *Frontiers in human neuroscience*, 7, 762. doi: 10.3389/fnhum.2013.00762.
- Del Río, A., Barrera, F., & Trujillo, E.V. (2004). Factores de las relaciones padres-hijos que se asocian con las expectativas de vinculación y de apoyo a la autonomía que tienen los adolescentes de las relaciones románticas. *Suma Psicológica*, 11(1), 95-110.
- Derogatis, L. (1994). *SCL-90-R. Symptom checklist 90-R. Administration, Scoring and Procedures Manual*. Minneapolis: National Computer System.
- Díaz, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Investigaciónn temática*, 11(29), 431-457.
- Díaz-Aguado, M.J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CIDE.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuesta para una intervención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 73, 38-57.
- Digman, J.M. (1989). Five robust trait dimensions: development, stability and utility. *Journal of personality* 57, 195-214.
- Digman, J.M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology* 41, 417-440. doi:10.1146/annurev.ps.41.020190.002221
- Digman, J.M. (1994). Child personality and temperament: Does the five-factor model embrace both domains? In C. Halverson, G. Kohnstamm & R. Martin (Eds.). *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood*, (pp. 323-335). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Digman, J. M. (1997). Higher-order factors of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1246-1256.



- Doblado, N., De la Rosa, I., & Junco, A. (2010). Aborto en la adolescencia un problema de salud. *Revista Cubana de obstetricia y ginecología*, 36(3), 409-421.
- Dolcet, J. (2006). *Carácter y temperamento: similitudes y diferencias entre los modelos de personalidad de 7 y 5 factores*. (Tesis Doctoral). Universidad de Lleida, Lérida.
- Dollard, J. (1949). *Criteria for the life history: with analyses of six notable documents*. Nueva York: Peter Smith.
- Domínguez, L. (2008). La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Distintas concepciones en torno a la determinación de sus límites y regularidades. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, 4 (1), 69-76. Recuperado de [http://www.conductitlan.net/50\\_adolescencia\\_y\\_juventud.pdf](http://www.conductitlan.net/50_adolescencia_y_juventud.pdf).
- Domínguez, M.J. (2012). *Estilo de socialización parental y fracaso escolar en la ESO: una mirada nueva*. (Tesis doctoral). Universidad Rovira y Virgili, Tarragona.
- Domitrovich, C.E., & Bierman, K. (2001). Parenting practices and child social adjustment: Multiple pathways of influence. *Merrill Palmer Quarterly*, 47, 235–263
- Douvan, E., & Alderson, J. (1966). *The Adolescent Experience*. Nueva York: Wiley.
- Dresch, V. (2006). *Relaciones entre personalidad y salud física-psicológica: diferencias según sexo-género, situación laboral y cultura-nación*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid
- Drury, J., Catan, L., Dennison, C., & Brody, R. (1998). Exploring teenagers' accounts of bad communication: a new basis for intervention. *Journal of Adolescence*, 21, 177-196.
- Dubois, D.L., Burk-Braxton, C., Swenson, L.P., Tevendale, H.D., & Hardesty, J.L. (2002). Race and gender influences on adjustment in early adolescence: Investigation on fan integrative model. *Child Development*, 73, 1573-1592.

- Duncan, G.J., & Hoffman, S.D. (1985). Economic consequences of marital instability. In M. David y T. Smeeding (Eds.) *Horizontal Equity, uncertainty and well-being* (pp. 227-240). Chicago: University of Chicago Press.
- Ekehammer, E. (1974). Interactionism in personality from a historical perspective. *Psychology Bulletin* 81, 1026-1048.
- Elboj, C; Flecha, A., & Íñiguez, T. (2009). Modelos de atracción y elección de la población adolescente y su relación con la violencia de género. Propuesta para su prevención en base a los principios metodológicos de las comunidades de aprendizaje. *Contextos Educativos*, 12, 95-114.
- Elder, G. (1975). Age differentiation and the life course. *Annual Review of Sociology*, 1, 165-90.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child development*, 38, 1025-1034.
- Elkind, D. (1985). Egocentrism redux. *Developmental Review*, 5, 218-226.
- Elkind, D., & Bowen, R. (1979). Imaginary Audience Behavior in Children and Adolescents. *Developmental Psychology* 15(1), 38-44.
- Emmons, R.A. (2008). *Thanks! How practicing gratitude can make you happier*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Endler, N.S., & Magnusson, D. (1976). Toward an interactional Psychology of Personality. *Psychological Bulletin*, 83, 956-974.
- Epstein, S. (1980). The stability of behavior: II. Implications for psychological research. *American Psychologist*, 35, 790-806.
- Epstein, R. (2008). El mito del cerebro adolescente. *Mente y cerebro*, 32, 22-29.
- Erikson, E.H. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, E.H. (1982). *The life cycle completed: a review*. Nueva York: Norton.

- Escartí, A., Pascual, C., & Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Eснаоla, I. (2008). El autoconcepto físico en el ciclo vital. *Anales de Psicología*, 24(1), 1-8
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T.S. (2001). Short-term stability and change of bullying in middle school students: An examination of demographic, psychosocial, and environmental correlates. *Violence and victims*, 16(4), 411-426.
- Espelage, D.L., & Holt, M.K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: peer influences and psychosocial correlates. In Geffner, R. y Loring, M. (Eds.). *Bullying behaviors: Current issues, research. Hidden Forms of Victimization and interventions* (pp. 123-142). Binghamton, NY: Haworth Press.
- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud mental*, 28(4), 81-89.
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D., & Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y educación*. 18(3-4), 335-344.
- Estévez, E., Jiménez, T., & Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Llibres.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G., & Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128.
- Estrada, L. (2012). *El ciclo vital de la familia*. Barcelona: Debolsillo.
- Eysenck, H.J. (1947). *Dimensions of personality*. Londres: Routledge & Kegan Paul
- Eysenck, H.J. (1953). *The structure of personality*. New York: Wiley.
- Eysenck, H.J. (1971). *El estudio científico de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Eysenck, H.J. (1976). *The measurement of personality*. Baltimore: U. Park, Press.

- Eysenck, H.J. & Eysenck, M.W. (1985). *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid: Pirámide.
- Eysenck, H.J. (1991). Dimensions of personality; 16, 5 or 3?- Criteria for a taxonomic paradigm. *Personality and Individual Differences*, 12(8), 773 – 790
- Eysenck, H.J. (1992). Four Wais five factors are not basics. *Personality and Individual Differences* 13, 867-868.
- Ezpeleta, L. (2005). *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. Barcelona: Masson.
- Faust, D. (1984). *The limits of scientific reasoning*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Fernández, M.C., Bermejo, R., Sainz, M., Llor, L., Hernández, D., & Soto, G. (2011). Percepción socioemocional de los profesores en adolescentes con altas habilidades versus habilidades medias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 55–64.
- Fierro, A. (1997). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. Barcelona: ICE.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. USA: Addison Wesley.
- Fiske, D.W. (1949). Consistency of the factorial structures of personality ratings from different sources. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 44, 329-344.
- Fisseni, H. F. (1987). *Psicología de la personalidad*. Barcelona: Herder.
- Flavell, H. J. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Fleming, M. (2005). Género y autonomía en la adolescencia: las diferencias entre chicos y chicas aumentan a los 16 años. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*. 3(2), 33-52.
- Fox, R. S. (1974). La Escuela como sistema social. En *La Educación Hoy*, 2(7), 273-278.

- Frankl, V. (1984). *Psicoanálisis y existencialismo*. México: FCE.
- Freud, S. (1925). *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1937). Análisis terminable e interminable. En *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Fromm, E., Horkheimer, M., & Parsons, T. (1978). *La familia*. Barcelona: Ediciones Península.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1996). A replication study of the structure of the Adolescent Coping Scale: Multiple forms and applications of a selfreport inventory in a counselling and research context. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(3), 224-235.
- Fuente, J., Peralta, F. J., & Sánchez, D. (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema*, 21(4), 548-554.
- Fuentes, M.C., García, J.F., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema* 23(1), 7-12.
- Funder, D.C., & Ozer, D. J. (1983). Behavior as a function of the situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 107-112.
- Fuhrman, T., & Holmbeck, G.N. (1995). A contextual moderator analysis of emotional autonomy and adjustment in adolescence. *Child development*, 66, 793-811.
- Funes, J. (2003). ¿Cómo trabajar con adolescentes sin empezar por considerarlos un problema? *Papeles del psicólogo*. 23(84), 1-8.
- Funes, J. (2010). ¿Es posible educar a los adolescentes? *Aula de Innovación Educativa*, 195, 6.
- Furman, W., & Shaffer, L. (2003). The role of romantic relationship in adolescent development. En P. Florsheim (Ed.) *Adolescent romantic relations and sexual*

- behaviour: Theory, research and practical implications*. (pp. 3-22), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Furnhan, A. (1984). Personality, social skills, anomie and delinquency: A self-report study of a Group of normal nondelinquent adolescents. *Journal of child psychology and psychiatry*, 25, 409-420.
- Furnhan, A., & Crump, J. (2014). A big five facet analyses of sub-clinical narcissism: understanding boldness in terms of well-known personality traits. *Personality and mental health*, 8(3), 209-217. doi: 10.1002/pmh.1262
- Furnhan, A., Guende, N., Levines, S., & Chamorro-Premuzic, T. (2012). The NEO Personality Inventory Revisal: factor structure and gender invariance from exploratory structural equation modelling analyses in a high-stakes setting. *Assessment* 20(1), 14-23. doi: 10.1177/1073191112448213
- Furnhan, A., & Gunter, B. (1983). Sex and personality differences in self-reported social skills among British adolescents. *Journal of Adolescence*, 6, 57-69.
- Garaigordobil, M., & Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 37-64.
- García, I. (2009). Neuroética. *Neurología. Suplementos*, 5(1), 12-15.
- García, L. (2013). Sexismo en adolescentes y su implicación en la violencia de género. *Boletín criminológico*, 144. Artículo 4, 1-5.
- García, M<sup>a</sup> C. (2000). *Anorexia y depresión. Evaluación de personalidad en muestras de adolescentes*. (Tesis doctoral). Facultad de Psicología. Universidad Complutense, Madrid.
- García, V. (1961). El concepto y los campos de adaptación. *Revista Española de Pedagogía*, 7, 147-161.

- García, V. (1991). *Educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García, F. & Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y aprendizaje*, 33(3), 365-384.
- García, L., Izquierdo, R., & Sánchez-Cabezudo, J. (1991). *Test Modos* de reacción y adaptación. (2ª Ed.). Madrid: Bruño.
- García, M.C., & Monferrer, J. (2009). Propuesta de análisis teórico sobre el uso del teléfono móvil en adolescentes. *Comunicar*, 33(16), 83-92. doi: 103916/C33-2009-02-008
- García, F., & Musitu, G. (1998). *Autoestima Forma-5*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, F., & Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: Tea.
- García, J.A. & Pardo, P. (1997). *Psicología evolutiva. Tomo II*. Madrid: UNED.
- García-Cruz, R., Guzmán, R., & Martínez, J.P. (2006). Tres aristas de un triángulo: bajo rendimiento académico, fracaso y deserción escolar y un centro: el adolescente. *Revista Científica Electrónica de Psicología. ICSa-UAEH*. 2. 8-33.
- García-Moya, I., Moreno, C., Rivera, F., Ramos, P., & Jiménez-Iglesias, A. (2011). Iguales, familia y participación en actividades deportivas organizadas durante la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 153-158. Universidad de las Islas Baleares, Palma de Mallorca.
- García-Vega, E., Menéndez, E., García, P., & Rico, R. (2010). Influencia del sexo y del género en el comportamiento sexual de una población de adolescentes. *Psicothema*, 22(4), 606-612.
- García-Naveira, A., Ruiz, R., & Pujals, C. (2011). Diferencias en personalidad en función de la práctica o no deportiva, nivel de competición y categoría por edad en jugadores de fútbol desde el modelo de Costa y McCrae. *Revista de Psicología del deporte*, 20(1), 29-44.

- Gauze, G., Bukowski, W.M., Aguan-Assee, J., & Sippola, L.K. (1996). Interactions between family environment and friendship and appreciations with self-perceived well-being during early adolescence. *Child development*, 67, 2201-2216.
- Gázquez, J.J., Pérez, M.C., Ruiz, M.I., Miras, F., & Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*.6(1), pp. 51-62.
- Geiwitz, J. (1977). *Teorías no freudianas de personalidad*. (2ª ed.). Madrid: Marova.
- Gerrig, R.J., & Zimbardo, P.G. (2005). *Psicología y vida* (17ª Ed.). México: Pearson Educación.
- Gesell, A. & Amatruda, C. (1962). Diagnóstico y desarrollo normal y anormal del niño. (U. Serebrinsky, Trad.) (Trabajo original publicado en 1946) Buenos Aires: Paidós.
- Gifford-Smith, M.E., & Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Gil, C. (1975). *Causas del fracaso escolar*. Madrid: Agisa.
- Gil, S. (2012). Alcoholismo de fin de semana en adolescentes: funcionamiento prefrontal, rasgos psicopatológicos y de personalidad. (Memoria de doctorado). Universidad Complutense, Madrid.
- Gimeno, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: INCE.
- Giró, J. (2007). Adolescencia, inmigración e identidad. En *la Escuela del siglo XXI. La educación en un tiempo de cambio social acelerado*. XII conferencia de sociología de la educación. Logroño: Universidad de La Rioja.



- Goldberg, L. R. (1982). From ace to zombie, some explorations in the language of personality. En C.D. Spielberg y J.N. Butcher (Eds.), *Advances in personality assessment. 1*, (pp. 203-234). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goldberg, L.R. (1992). The development of markers for the big five factor structure. *Psychological Assessment*, 4(1), 26-42.
- Goldberg, E. (2004). *El cerebro ejecutivo* (2ª ed.). Barcelona: Drakontos.
- Gómez; E. (2008). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 105-122.
- Gómez-Bustamente, E., & Cogollo, Z. (2010). Factores predictores relacionados con el bienestar general en adolescentes estudiantes de Cartagena, Colombia. *Rev. Salud Pública*. 12(1), 61-70.
- Goossens, L., Seiffge-Krenke, I., & Marcoen, A. (1992). The many faces of adolescent egocentrism: Two European replication. *Journal of Adolescent Research*, 7, 43-58.
- González, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- González, J. (2009). Conocimientos, actitudes y prácticas sobre la sexualidad en una población adolescente escolar. *Revista de salud pública*, 11(1), 14-26.
- González, N. I., & Valdez, J. L. (2012). Optimismo-pesimismo y resiliencia en adolescentes de una universidad pública. *CIENCIA ergo sum*, (19)3, 207-214. Universidad Autónoma del Estado de México, México.
- Grizib, G. (2002). *Bases Cognitivas y conductuales de la motivación y emoción*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.
- Guilford, J. P. & Zimmerman, W.S. (1949). *The Guilford-Zimmerman Temperament Survey: Manual of instructions and interpretations*. Beverly Hills. CA: Sheridan Supply Co.

- Guilford, J. P. (1956). *A Factor-analytic Study of Verbal Fluency: Studies of Aptitudes of High-level Personnel*. California University of Southern.
- Guilford, J. P. (1959). *Personality*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J.P. (1964). Progress in the discovery of intellectual factors. En C.W. Taylor (Ed.), *Widening horizons in creativity* (pp. 261-297). New York: John Wiley & Son.
- Guthrie, G.M. & Bennett, A.B. (1971). Cultural differences in implicit personality theory. *International Journal of Psychology* 6, 305-312.
- Gutiérrez, F. (1999). El modelo de siete factores de la personalidad de Cloninger. *Rev. Psiquiatría Facultad de Medicina de Barcelona*, 26(1), 18-27.
- Hall, S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relationship to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. Vol. 2. New York: Appleton.
- Harary, K., & Donahue, E. (1994). *Who do you think you are?* San Francisco: Harper.
- Harold, G.T., & Conger, R.D. (1997). Marital conflict and adolescent distress: the role of adolescent awareness. *Child development*, 68, 333-350.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for children. *Child Development*, 53, 87-89.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Colorado: Universidad de Denver.
- Harter, S. (1989). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: a life-span perspective. En Kolligian, J. & Sternberg, R. (Eds.). *Perceptions of competence and incompetence across the life span*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. En Feldman, S. y Elder, G. (Eds.). *At the threshold: the developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Hartos, J.L., & Power, T.G. (2000). Association between mother and adolescent reports for assessing relations between parent-adolescent communication and adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 441-450.
- Havighurst, R.J., & Taba, H. (1949). *Adolescent character and personality*. New York: Wiley & Sons.
- Hay, I., & Ashman, A.F. (2003). The developmental of adolescent emotional stability and general self-concept: The interplay of parents peers and gender. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 77-91.
- Helson, R., & Moane, G. (1987). Personality change in women from college to midlife. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 176-186.
- Hernández, A., & Carrillo, D. (2013). Principales factores de riesgo en la adolescencia. *Adoleca. Temas escogidos*. 82-88.
- Hernández, F., & Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación con los jóvenes desde el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1-11.
- Hernández, P., & Jiménez, J. E. (1983). *Intervención psicoeducativa y adaptación. Una alternativa de salud mental desde la escuela*. Tenerife: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de la Laguna.
- Hernández-López, J. M. (2000). *La personalidad. Elementos para su estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Herrero, J. (2010). El análisis factorial confirmatorio en el estudio de la estructura y estabilidad de los instrumentos de evaluación: un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Intervención Psicosocial*, 19(3), 289-300. doi: 10.5093/in2010v19n3a9

- Hetherington, E. M. (1989). Coping with family transitions: winners, losers and survivors. *Child development, 60*, 1-14.
- Hirsch, B., & Dubois, D. (1991). Self-esteem in early adolescence: the identification and prediction of contrasting longitudinal trajectories. *Journal of Youth and Adolescence, 20*, 53-72.
- Hofer, M., Youniss, J., & Noack, P. (1998). *Verbal interaction and development in families with adolescents*. London: Ablex Publishing.
- Hoffman, L; Paris, S.; & Hall, E. (1996). *Psicología del desarrollo*. Vol. 2. Madrid: McGraw-Hill.
- Hofstee, W.K., & De Raad, B. (1991). Persoonlijkheidsstructuur: de AB5C taxonomie van Nederlandse eigenschapstermen. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie, 46*, 262-274.
- Hogan, R. (1986). *Manual for the Hogan Personality Inventory*. Minneapolis, MN: National Computer Systems.
- Hoge, D., Smit, E., & Crist, J. (1995). Reciprocal effects of self-concept and academic achievement in sixth and seventh grade. *Journal of Youth Adolescence, 24*(3), 295-314.
- Horney, K. (1939). *New ways in psychoanalysis*. Nueva York: Norton.
- Horney, K. (1987). *Journal d'adolescence*. París: Des Femmes.
- Hugo, V. (2008). *Análisis del proceso de autorregulación de las Prácticas Docentes de futuras profesoras de ciencias focalizado en sus emociones*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona,
- Hurtado, C. A., & Serna A. J. (2012). Neuropsicología de la violencia. *Revista Psicología Científica.com, 14*(14). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/neuropsicologia-de-la-violencia>.

- Inda, M., Lemos, S., Paíno, M., García, E., Besteiro, J., & Alonso, J. (2005). El Wisconsin Card Sorting Test en la detección de los trastornos de personalidad. *Anuario de la Psicología Clínica y de la Salud, 1*, 65-71.
- Inderbitzen, H.M., Walters, K.S., & Bukowski, A.L. (1997). De role and social anxiety in adolescent peer relatios: Differences among sociometric status group and rejected subgroups. *Journal of Clinical Child Psychology, 26*, 338-348.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books.
- Inglés, C. J., Piqueras, J. A., García-Fernández, J. M., García-López, L. J., Delgado, B., & Ruiz-Esteban, C. (2010). Diferencias de género y edad en respuestas cognitivas, psicofisiológicas y motoras de ansiedad social en la adolescencia. *Psicothema, 22*(3), 376-381.
- Ipiiales, M.A. (2012). Las metodologías de enseñanza como factor para fortalecer el interés por los estudios en adolescentes privados de libertad del centro de orientación juvenil “Virgilio Guerrero” de Quito en el año 2011. (Proyecto socio-educativo para optar al grado de Licenciatura en Comercio y Administración). Universidad Central de Educador, Quito.
- Izquierdo, A (2002). Temperamento, carácter, personalidad. Una aproximación a su concepto e interacción. *Revista Complutense de Educación. 13*, 617-630.
- Izquierdo, A (2005). Psicología del desarrollo de la edad adulta. Teorías y contextos. *Revista Complutense de Educación. 16*(2), 601-619.
- Jackson, S., Bijstra, J., Oostra, L., & Bosma, H. (1998). Adolescents’ perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence, 21*, 305-322.
- Jiménez, C. (1979). *El problema de la adaptación escolar*. Madrid: Anaya.

- Jiménez, T., Musitu, G., & Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*. (36)2, 181-195.
- Jiménez, T., Murgui, S., Estévez, E., & Musitu, G. (2007a). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en adolescentes españoles: el doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 39(3), 473-485.
- Jiménez, C., Álvarez, B., Gil J.A., Murga, M<sup>a</sup>A., Téllez, J.A., & Trillo, M<sup>a</sup> P. (2007b). Hacia un modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y de la alta capacidad: ámbito familiar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 18(1), 31-46
- Jiménez, L., Menéndez, S., & Hidalgo, M<sup>a</sup> V. (2008a). Un análisis de los acontecimientos vitales estresantes durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 26(3), 427-440.
- Jiménez, T., Moreno, D., Estévez, E., & Musitu, G. (2008b). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, (2), 227-236.
- Jiménez, L. (2009a). Crecer en contextos familiares en riesgo psicosocial: análisis evolutivo durante la infancia y la adolescencia. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.
- Jiménez, M.C., Álvarez, B., Ocio, E.S., Rayo, J. & Sepúlveda, F. (2009b). Diagnóstico y educación de los más capaces. 5<sup>a</sup> Edición. Madrid: UNED.
- Jiménez, M. I., & López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 105-117.
- John, O. P. (1990). The “big five” factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaire. En L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality. Theory and research*. New York: Guilford.

- Johnson, D. L., Wiebe, J. S., Gold, S. M., Andreasen, N. C., Hichwa, R. D., Watkins, G. L., & Ponto, L. L. B. (1999). Cerebral blood flow and personality: A positron emission tomography study. *American Journal of Psychiatry*, *156*, 252–257.
- Jung, C. G. (1909). The family constellation. *Collected Works*, *2*, 466-479. Princeton N.J.: Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1921). Tipos Psicológicos. *Collective Works*, *6*. Princeton N.J.: Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1954). *La psicología de la transferencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Jung, C. G. (2002). *Los arquetipos y lo inconsciente colectivo*. Barcelona: Trotta.
- Justicia, M. J. & Canton, J. (2011). Conflictos entre padres y conducta agresiva y delictiva de los hijos. *Psicothema*, *23*(1), 20-25.
- Kahn, J. K., Smith, K., & Roberts, E. (1984). *Familial communication and adolescent sexual behavior (Final report to the office of adolescent pregnancy programs)*. Cambridge, MA: American Institutes for Research.
- Kramer, U. M., Kopyciok, P. J., Richter, S., & Munte, T. F. (2009). Oscillatory Brain Activity Related to Control Mechanisms During Laboratory–Induce Reactive Aggression. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, *3*, 1–10. doi: 10.3389/neuro.08.046.2009
- Keating, D. P. (1990). Adolescent thinking. In S.S. Feldman y G.R. Elliot (Eds.). *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Kelly, G. A. (1965). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kenrick, D., & Stringfield, D. (1980). Personality traits and the eye of the beholder. Crossing some traditional philosophical boundaries in the search for consistency in all of the people. *Psychological Review*, *87*, 88-104.

- Killen, M. R. (1993). Parent influences on children's self-esteem in economically disadvantaged families: Special Issue: Socially vulnerable populations. *Issues in Mental Health Nursing, 14*, 323-336.
- Kinicki, A., & Kreitner, R. (2003). *Comportamiento Organizacional: Conceptos, Problemas y Prácticas*. México: Mc Graw Hill.
- Klein, H. A. (1992). Treatment and self-esteem in late adolescence. *Adolescence, 27*, 689-694
- Klein, S., Loftus, J. & Kihlstrom, J. (1996). Self-knowledge of an amnesic patient: Toward a neuropsychology of personality and social psychology. *Journal of experimental psychology general, 125*, 250-260.
- Kleinman, S.L., Handal, P.J., Enos, H.R., Searight, M.J., & Ross, M.J. (1989). Relationship between perceived family climate and adolescent adjustment. *Journal of clinical psychology, 18(4)*, 351-354.
- Kohlberg, L. (1984). *La psicología del desarrollo moral*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohler, H.P., Billari, F. C., & Ortega, J. A. (2002). The emergence of lowest-low fertility in Europe during the 1990s. *Population and Development Review 28(4)*, 641-681.
- Kretschmer, E. (1925). *Physique and character*. London: Kegan Paul.
- Kuhn, D., Amsel, E., & O'Loughlin, M. (1988). *El desarrollo de destrezas de pensamiento científico*. San Diego, CA: Academic Press.
- Kupersmidt, J.B., & Dodge K.A. (Eds.) (2004). *Children's peer relations: From development to intervention*. Washington, DC: American Psychological Association Press.
- La Greca, A.M., & López, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendship. *Journal of abnormal child psychology, 26*, 83-94.
- Lang, J. (1974). *La infancia inadaptada*. Barcelona: Planeta.
- Leif, J., & Juif, P. (1979). *Textos de psicología del niño y del adolescente*. Madrid: Narcea.



- Leung, J.P., & Leung K. (1992). Life satisfaction, self-concept and relationship with parents in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 653-665
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality selected papers*. New York: McGraw Hill.
- Lewin, K. (1969). *Dinámica de la personalidad: selección de artículos*. Madrid: Morata.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2006). *Motivación y éxito escolar*. Santa Fe: Fondo de cultura económica.
- Linares, M. T., Cerezo, M., Torre de la, J.M., Carpio, M.V., & Casanova, P. (2011). Prácticas educativas paternas y problemas internalizantes y externalizantes en adolescentes españoles. *Psicothema*, 23(4), 654-659.
- Litrownik, A.J., Newton, R., Hunter, W.M., English, D., & Everson. M.D. (2003). Exposure to family violence in young at-risk children: A longitudinal look at the effects of victimization and witnessed physical and psychological aggression. *Journal of Family Violence*, 18, 59-73.
- Loevinger, L. (1987). *Paradigm of personality*. San Francisco: Jossey-Bass.
- López, A. (2011). *Estudio de la relación entre la variabilidad anatómica regional del cerebro medida con RM 3-D y los estilos cognitivos y rasgos de la personalidad*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- López, N: (2011) Neurobiología de la adolescencia. El control del circuito afectivo-cognitivo. *Clínica y Análisis Grupal*, 1(1), 31-47.
- López, M<sup>a</sup> A., & Castro, A. (2007). *Adolescencia. Límites imprecisos*. Madrid: Alianza.
- López, E., Murgui, S., Moreno, D., & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.

- López, J., Escalante, Y., Keb, R., Canto, M., & Chan, N. (2011). La definición de amor y dependencia emocional en adolescentes de Mérida, Yucatán. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 14(3), pp. 176-193.
- López-Ibor, J., Ortíz, T., & López-Ibor, M. I. (1999). *Lecciones de psicología médica*. Barcelona.: Masson.
- Lorange, A. Sartorius, N. Andreoli, A., Bergen, P., Buchheim, P., Channabasavanna, S. Et al. (1994). The international personality disorder examination. *Archives of general psychiatry*, 51(3), 215-224. doi:10.1001/archpsyc.1994.03950030051005
- Madariaga, J.M., & Goñi, A. (2009). El desarrollo psicosocial. *Revista de psicodidáctica*, 14(1), 93-116.
- Magnusson, D., & Endler, N.S., (Eds.) (1977). *Personality at the crossroads*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Mann, J.M., Chin, J., Piot, P., & Quinn, T. (1988). The international epidemiology of AIDS. *Scientific American*, 259, 82-89.
- Marchago, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.). *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley.
- Markovits, H., & Vachon, R. (1990). Conditional reasoning, representation, and level of abstraction. *Developmental Psychology*, 26, 942-951.
- Marsh, H.W., Lüdtke, O., Muthén, B., Asparouhov, T., Morin, A., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2010). A new look at the five factor structure through exploratory structural equation modelling. *Psychological Assessment*, 22(3), 471-491. doi: 10.1037/a0019227

- Marsh, H.W., Smith, I.D., & Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concepts: Relations with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 77*, 581-596.
- Martínez, M.C., Alvarez, B., & Fernández, A.P. (2009). *Orientación Familiar. Contextos, evaluación e intervención*. Madrid: Ed. Sanz y Torres.
- Martínez, A., Inglés, C., Piqueras, J.A., & Ramos, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal Research in Educational Psychology, 8*(1), 111-138
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G., & Monreal, M.C. (2007). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 8*(3), 679-692.
- Martínez, J. A., Méndez, F. X., Hidalgo, M.D., & Inglés, C.J. (1999). Propiedades sociométricas de la versión abreviada del Cuestionario de Confianza para Hablar en Público. En J.M. Pérez, E. García, S. González, S. Camacho, T. Quesada y V.E. Caballo (Eds.) *Avances recientes en psicología clínica y de la salud* (p. 250). Granada: Asociación Psicológica Iberoamericana de Clínica y Salud y Fundación Vega para el avance de la Psicología Clínica Conductual.
- Martínez, B., Musitu, G., Murgui, S., & Amador, V. (2009). Conflicto familiar, comunicación familiar y ajuste escolar en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología, 26*(1), 27-40.
- Martínez, M.V., & Manoilloff, L.M. (2010). Evaluación neuropsicológica de la función ejecutiva en adolescentes con diferentes patrones de consumo de alcohol. *Revista de ciencias del comportamiento, 2*(11), 14-23.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S., & Cava, M.J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología, 38*(2), 293-303.

- Martínez-Otero, V. (2000). *Formación integral de adolescentes*. Caracas: Fundamentos.
- Maslow, A. (1965). *Eupsychian management: A journal*. Homewood, IL: Dorsey.
- Maslow, A. (1998). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- MASLOW, A. (2008). *La personalidad creadora*. Barcelona: Cairos.
- McCrae, R. R., & Costa, P. (1990). *Personality in adulthood*. New York: Guilford Press
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1996). Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model. In J. S. Wiggins (Ed.). *The five-factor model of personality: Theoretical perspectives* (pp. 51-87). New York: Guilford.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. New York: Morrow.
- Megías, E., Elzo, J., Megías, I., Méndez, S., Navarro, F. J., & Rodríguez, E. (2002). *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Meilman, P.W. (1979). Cross-sectional age changes in ego identity status during adolescence. *Development Psychology, 15*, 230-231.
- Menéndez, S.; Jiménez, L., & Lorence, B. (2008) Familia y adaptación escolar durante la infancia. XXI. *Revista de educación, 10*, 97-110. Universidad de Huelva.
- Méndez, F. X., Inglés, C. J., & Hidalgo, M. D. (1999). Propiedades psicométricas del Cuestionario de confianza para hablar en público: Estudio con una muestra de Enseñanzas Medias. *Psicothema, 11*, 65-74.
- Menjíbar, O. (2011). Adolescencia: mitos, realidades y resiliencia. *Revista Diálogos, 50-61*.
- Mershon, B., & Gorsuch, R. (1988). Number of factors in the personality sphere: does increase in factors predictability of real-life criteria? *Journal of personality and social psychology, 5*, 675-680.

- Mestre, J.M.; Guil, R.; López, P.; Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional Intelligence and Social and academic to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Meyers, C., Nihira, K.; & Zetlin, A. (1979). The measurement of adaptive behaviour. En N. Ellis (Ed.). *Handbook of mental deficiency, psychological theory and research*, (2º ed.), (pp. 431-481). Nueva York: McGraw-Hill.
- Millon, T. (1969). *Modern Psychopathology. A biosocial approach to maladaptive learning and functioning*. Philadelphia: W.B. Saunders.
- Millon, T. (1990). *Toward a new personology: an evolutionary model*. New York: Wiley-Interscience.
- Millon, T.; & Davis, R. (1998). *Trastornos de la personalidad. Más allá del DSM-IV*. Barcelona: Masson S.A.
- Millon, T. (2004). *Millon Index of Personality Style. Manual Revised*. Minneapolis: Pearson Assessments.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). Datos y cifras. Curso escolar 2012-2013. Secretaría General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/5db1d38a-a2d2-4e55-b2dd-691b1b49ebe3/datos-y-cifras-2012-2013-web-pdf.pdf>
- Miralles, F. (2001). *Cambios emocionales y de personalidad en jóvenes que realizan el servicio militar*. (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Complutense. Facultad de Psicología, Madrid.
- Miranda, A., & Pérez, J. (2005). Socialización familiar, pese a todo. En *Congreso Ser adolescente hoy*. 339-350. Madrid.
- Miras, M. (1991). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo Psicológico y Educación II*. Madrid: Alianza Psicología.

- Miret, P., Salvadó, A., Serracant, P., & Soler, R. (2008). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2007. Una anàlisi de les transicions educatives, laborals, domiciliars i familiars*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciutadania, Secretaria de Joventut.
- Mischel, W. (1968). *Personality and Assessment*. New York: John Wiley and Sons.
- Mischel, W. (1979). *Introducción a la personalidad*. México: Interamericana.
- Molina, S.; Inda, M., & Fernández, M.C. (2009). La personalidad como predictora de dificultades cotidianas en la adolescencia. *REOP*, 20(2), 109-122.
- Montemayor, R., Eberly, R., & Flannery, D. (1993). Effects of puberal status and conversation topic on parent and adolescence affective expression. Special issue: affective expression and emotion in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 13, 431-447.
- Monedero, C. (1984). *La evolución psicológica del hombre*. Barcelona: Salvat.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación a la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., & Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Moral, M.V.; Ovejero, A., & Pastor, J. (1998). La construcción de la conexión entre la percepción de la autoimagen física en adolescentes y la identidad psicosocial. *Aula abierta*. 71, 147-175.
- Moral, J.C., Sánchez, J.C., & Villareal, M.E. (2010) Desarrollo de una escala multidimensional breve de ajuste escolar. *Revista electrónica de metodología aplicada*, 15(1), 1-11.
- Morandé, U., & Casas, J. L. (1997). Trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes: Anorexia nerviosa, bulimia y cuadros afines. *Pediatría Integral*, 2, 243-260.

- Moreira, V., Sánchez, A., & Mirón, L. (2010). El grupo de amigos en la adolescencia. Relación entre afecto, conflicto y conducta desviada. *Boletín de Psicología*, *100*, 7-21.
- Moreno, M.C., Muñoz, M.V., Pérez, P., & Sánchez-Queija, I. (2004). *Los adolescentes españoles y su salud*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Moreno, M.C., Muñoz, M.V., Pérez, P., & Sánchez, I. (2006). Los adolescentes españoles y sus familias: calidad en la comunicación con el padre y con la madre y conductas de riesgo relacionadas con el consumo de sustancias adictivas. *Cultura y Educación* *18*, 345-362.
- Moreno, D.; Estévez, E.; Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima social: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *9*(1), 123-136.
- Moreno, A., & Rodríguez, E. (2013). *Informe de la juventud en España 2012*. Madrid: INJUVE. Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad.
- Morgado, B., & González, M.M. (2001). Divorcio y ajuste psicológico infantil. Primeras respuestas a algunas preguntas repetidas. *Apuntes de Psicología*, *19*(3), 387-402.
- Motrico, E., Fuentes, M. J., & Bersabé, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, *17*, 1-13.
- Muñoz, V.; Pérez, P.; Sánchez, I., & Moreno, M.C. (2006). Los adolescentes españoles y sus familias: calidad en la comunicación con el padre y con la madre y conductas de riesgo relacionadas con el consumo de sustancias adictivas. *Cultura y educación*, *18*(3-4), 345-362.
- Muro, A., Gomà-i-Freixanet, M., & Adan, A. (2011). Los ritmos circadianos y la personalidad. *ISEP Science*, *1*, 6-13.

- Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. New York: Osford University Press.
- Musgrove, P.W. (1983). *Sociología de la educación*. Barcelona: Herder.
- Musitu, G., & Cava, M.J. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297-311.
- Musitu, G., & García, F. (2005). Consequences of family socialization in the Spanish culture. *Psychology in Spain*, 9, 34-40.
- Musitu, G., Moreno, D., & Martínez, M. (2002). *La escuela como contexto socializador*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Musitu, G.; Martínez, B., & Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Psicothema*, 37(3), 247-258.
- Neimark, E. D. (1982). Adolescent thought; Transition to formal operations. In Wolman, B. (Ed.). *Handbook of Developmental Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Niemark, E.D. (1975). Intellectual development during adolescence. En F. D. Horowitz (Ed.). *Review of Child development Research*, 4. Chicago. University Chicago Press.
- Nina, R. (2009). El concepto del amor en adolescents dominicanos. *Caribbean Studies*, 37(2), 155-166.
- Noack, P., Kerr, M., & Olah, A. (1999). Family relations in adolescence. *Journal of Adolescence*, 22, 713-717.
- Noller, P., & Bagi, S. (1985). Parent-adolescent communication. *Journal of Adolescence*, 8, 125-144.
- Norman, W.T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of abnormal and Social Psychology*, 66, 574-583.
- Nuttin, J. (1973). *Estructura de la personalidad*. Buenos Aires: Kapelusz.



- O'Connor, B.P., & Nicolich, J. (1990). El desarrollo de la identidad formal de las operaciones y como fuente de egocentrismo adolescente. *Diario de la Juventud y la Adolescencia*, 19, 149-157.
- Offer, D. (1969). *The psychological world of the teenager*. Nueva York: Basic Books.
- Offer, D., Ostrov, E., Howard, K.I., & Atkinson, R. (1988). *The teenage world: Adolescent's self-image in the countries*. New York: Plenum.
- Ojha, H., & Pramanick, M. (1995). Parental behavior as related to some personality traits of adolescents. *Psychologia An International Journal of Psychology in the Orient*, 38, 31-37.
- Olaizola, J., Estévez, E., & Musitu, G. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud mental*, 28(4), 81-89.
- Oldham, J.M.; Skodol, H.E., & Bender, D.S. (2007). *Tratado de los trastornos de la personalidad*. Barcelona: Masson.
- Oliva, A., & Parra, A. (2001). Autonomía emocional durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje*. 24(2), 181-196.
- Oliva, A., & Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice-Hall. Pearson Educación.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37(3), 209-223.
- Oliva, A., Parra, A., & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Fundación infancia y aprendizaje*, 31(1), 93-106. doi: 10.1174/021037008783487093
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., & Pertegal, A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223-234.

- Oliver, J.M., & Paull, J.C. (1995). Self-esteem and self-efficacy; perceived parenting and family climate; and depression in university students. *Journal of clinical Psychology, 51*, 467-481.
- Olson, D. H., Mccubbin, H.I., Barnes, H.L., Larsen, A.S., Muxen, M.J., & Wilson, M.A. (1989). *Families: What makes them work?* Los Ángeles, CA: Sage.
- Olson, D.H. (1991). Commentary: Three-dimensional (3-D) circumplex model and revised scoring of FACES III. *Family Process, 30*, 74-7.
- Orcasitas, L.Y., & Uribe, A. F. (2010) La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psicología: Avances de la disciplina. 4*(2), 69-82.
- Orgilés, M., Johnson, B., Huedo-Medina, T., & Espada, J. (2012). Autoconcepto y ansiedad social como variables predictoras del rendimiento académico de los adolescentes españoles con padre divorciados. *Electronic Journal of Research in Educational Psycholog, 10*(1), 57-72.
- Ortet, G., Escrivá, P., Ibañez, M., Moya, J., Villa, H., Mezquita, L., & Ruipérez, M.A. (2010). Versión corta de la adaptación española para adolescentes del NEO-PIR-R (JS NEO-S). *International Journal of Clinical and Health Psychology, 10*(2), 327-344.
- Ostendorf, F. (1990). *Sprache und persönlichkeitsstruktur: Zur validität des fünf-faktoren-modells der persönlichkeit*. Regensburg: Rodere.
- Ostrander, R., Weinfurt, K.P., & Nay, W.R. (1998).The Role of Age, Family Support, and Negative Cognitions in the Prediction of Depressive Symtoms. *School Psychology Revie, 27*, 121-137.
- O'Sullivan, L.F. (2003). The development of romantic relationships in adolescence. *Archives of sexual Behavior, 32*(3), 292-294.

- Ovalles, A., & Macuare, M. (2009). ¿Puede el ambiente escolar ser un espacio generador de violencia en los adolescentes? *Capítulo Criminológico*, 37(2), 103 – 119.
- Overall, J.E., & Rhoades, H.M. (1982). Use of the Hamilton Rating Scale for classification of depressive disorders. *Comprehensive Psychiatry*, 23(4), 370-376.
- Ozer, D.J. (1986). *Consistency in personality: A methodological framework*. New York: Springer.
- Ozer, D. J., & Gjerde, P. F. (1989). Patterns of personality consistency and change from childhood through adolescence. *Journal of Personality*, 57(2), 483-507.
- Páramo, M. Á. (2011). Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia psicológica*, 29(1), 85-95.
- Parker, J. & Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357- 389
- Parra, A. (2005). *Familia y desarrollo adolescente: un estudio longitudinal sobre trayectorias evolutivas*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Parra, A., & Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 18, 215-231.
- Parra, A. (2007). Un análisis longitudinal de la comunicación entre madres y adolescentes. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 267-284.
- Parra, J., & Pérez, R. (2010). Comportamiento sexual en adolescentes y su relación con variables biosociales. *Perinatología y reproducción humana*, 24(1), 7-19.
- Pastor, Y., García-Merita, M., & Balaguer, I. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media. Análisis diferencial por curso y género. *Revista de psicología social*, 18(2), 141-162.

- Pastor, Y., Balaguer, I., & García-Merita, M.. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: un modelo exploratorio. *Psicothema, 18*(1), 18-24.
- Paunonen, S. V., & Jackson, D. N. (1985). Idiographic measurement strategies for personality and prediction: Some unredeemed promissory notes. *Psychological Review, 92*(4), 486–511. doi: org/10.1037/0033-295X.92.4.486
- Peabody, D., & Goldberg, L.R. (1987). *Variance and invariance in personality structures, determinants of factors derived from trait adjectives*. Oregon Peresarch Institute: Eugene.
- Peabody, D., & Goldberg, L.R. (1989). Some determinants of factor structures from personality-traits descriptors. *Journal Personality and Scial Psychology, 57*(3), 552-567.
- Pearson, G. (1975). *The deviant imagination: psychiatry, social work, and social change*. London: Macmillan.
- Pedreira, J.L., & Martín, L. (2000). Desarrollo psicosocial en la adolescencia: bases para una comprensión actualizada. *Revista de estudios sociales y sociología aplicada.120*, 60-90.
- Pelechano, V. (1996). *Psicología de la personalidad*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Pelham, B., & Swann, W. (1989). From self-conceptions to self-worth: on the sources and structure of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(4), 672-680.
- Pellegrini, A.D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims and aggressive victims. Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of educational psychology, 91*(2), 216-224.

- Pérez, J. C., & Sánchez, M.J. (2014). Trait emotional intelligence anchored within the Big Five, Big Two and Big One frameworks. *Personality and Individual Differences*, 65, 53-58.
- Pérez, J. C. (2010). *La inteligencia emocional rasgo operacionalizada a través del Teique: validez de constructor e implicaciones psicopedagógicas*. (Tesis doctoral). UNED. Madrid.
- Pérez, M., & Aguilar, J. (2009). Relaciones del conflicto padres-adolescentes con la flexibilidad familiar, comunicación y satisfacción marital. *Psicología y salud*, 19(1), 111-120.
- Pérez, A.M., & Poveda, P. (2008). Efectos del aprendizaje cooperativo en la adaptación escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 73-94.
- Perron, R. (1962). La perception de l'élève par le maitre : réflexion et suggestions à propos d'un questionnaire. *Psychologie Française*, 7, 26-41.
- Pervin, L. (1985). Personality: Current controversias, issues and directions. *Annual Review of Psychology*, 36, 86-114.
- Pervin, L. (1978). *Current controversias and issues in personality*. New York. Willey and Sons.
- Pervin, L. (1979). *Personalidad: Teoría, diagnóstico e investigación*. Bilbao: DDB.
- Pervin, L. (1981). The relation of situatios to behaviour. En D. Magnusson (Ed.). *Toward a Psychology of situations: An interactional perspective*. (pp. 343-360). Hilldale, N.J.: Erlbaum.
- Petersen, A.C., & Hamburg, B.A. (1986). Adolescence: A developmental approach to problems and psychopathology. *Behavior Therapy*, 17, 480-499.
- Petiot, S. (2012) Los adolescentes y la aceptación de la norma. *Cuadernos de Pedagogía*. 427, 60-63.

- Phinney, J. & Tarver, S. (1988). Ethnic identity search and commitment in Black and White eighth graders. *Journal of Early Adolescence*, 8(3), 265-277.
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca
- Piaget, J. (1967). Seis estudios de psicología. Barcelona. Seix Barral.
- 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. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid : Morata.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : Problème central du développement*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje. Monografía 2*, 13-54.
- Pichardo, M.C., Fernández De Haro. E., & Amezcua, J.A. (2002). Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(4), 575-589.
- Pichón-Rivière, E. (2002). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pindado, J. (2006) Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *Zer*, 21, 1-22.
- Pinillos, J.L. (1975). *Principios de psicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ponce de León, A, Valdemoros, M.A., & Sanz, E. (2010). El influjo educativo de los profesores en el abandono de la práctica físico-deportiva de los adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 211–220.
- Poó, F., Ledesma, R., & López, S. (2013). Versión transcultural del Cuestionario de Personalidad de Zuckerman-Kuhlman (ZKPQ-50-CC) en Población Argentina. *Escritos de Psicología*, 6(1), 1-5.

- Portes, A., & Vickstrom, E. (2013). Hacerse adulto en España. Autodefinición, creencias y autoestima de los hijos de inmigrantes. *Papers* 98(2), 227-261.
- Postigo; S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J., & Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema* 21(3), 453-458.
- Prelezo, J.M. (2009). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: CCS.
- Quadrel, M., Fishoff, B., & Davis, W. (1993). Adolescent (in) vulnerability. *American psychologist*, 48, 102-116.
- Rachlin, H. (1991). *Comportamiento y aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Omega.
- Rachlin, H. (1992). Teleological behaviorism. *American Psychologist*, 47(11), 1371-1382.
- Radloff, L. (1977). The CES-D Scale: A self report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.
- Ramirez, M. I. (1995). *La adaptación como factor de rendimiento de la población escolar de la comunidad musulmana Ceuti*. (Tesis doctoral). UNED.
- Ramiro, P., Marcilla, A., & Navarro, J.I. (1999). El alumno superdotado. *Revista Latinoamericana de psicología*, 31(3), 537-546.
- Ramos, P., Rivera, F., & Moreno, C. (2010). Diferencias de sexo en imagen corporal, control de peso e índice de Masa Corporal de los adolescentes españoles. *Psicothema*, 22(1), 77-83.
- Real Decreto 1591/2010, de 26 de noviembre, por el que se aprueba la Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011. Madrid: Ministerio de Economía y Hacienda.
- Redondo, S., & Andrés, A. (2009). La psicología de la delincuencia. *Señales*, 5, 7-27.
- Redl, F. (1965). *Controls from within: techniques for the treatment of the aggressive child*. New York: Free Press.
- Reina, J. (2007). Reflexiones sobre la adolescencia y la educación. *Innovación y experiencias educativas*, 21, 1-10.

- Reina, M.C., Oliva, A., & Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 55-69
- Remplein, H. (1968). *Tratado de psicología evolutiva*. Barcelona: Labor.
- Restrepo, J., Roca, A., Sucerquia, S., & Herrera, S. (2012). Personalidad infantil y memoria auditiva inmediata en un grupo de escolares con rendimiento académico normal. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 7(2), 65-71. doi: 10.5839/rcnp.2012.0702.05
- Rivera, D., Cruz, C., & Muñoz, C. (2011). Satisfacción en las relaciones de pareja en la adultez emergente: el rol del apego, la intimidad y la depresión. *Terapia psicológica*, 29(1), 77-83.
- Rizo, L.E. (2009). Correlación electroencefalográfica prefronto-parietal durante la ejecución de Torres de Hanoi en niños, adolescentes y adultos jóvenes. (Tesis para obtener el grado en Maestría del comportamiento). Universidad de Guadalajara, Jalisco.
- Roche, J.P. (1986). Premarital sex: Attitudes and behavior by dating estage. *Adolescence*, 21, 107-121.
- Roberts, G., & Treasure, D. (1995) Achievement goals, motivational climate and achievement strategies and behaviors in sport. *International Journal Sport Phyhology*, 26, 64-80.
- Rodkin, P.C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental psychology*, 36(1), 14-24
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Padrón, I., & García, M. (2009). ¿Por qué y con qué intención lo hizo? Atribuciones de los padres y adolescentes en los conflictos familiares. *Psicothema*, 21(2), 268-273.



- Rodríguez E., González, C., & Hernández. M.L. (2011). Violencia de Género y Nivel de Autoestima en las Relaciones de Noviazgo de los Adolescentes. *Desarrollo Científico Enfermero*. 19(1). Recuperado de <http://www.index-f.com/dce/19/19-025.php>
- Rodríguez, T., & Beato, L. (2002). Factores relacionados con la imagen corporal. Un estudio longitudinal. *Psiquiatría.com/Interpsiquis*. Recuperado de <http://cdn.psiquiatria.com/bibliopsiquis/handle/10401/2332>
- Rodríguez, R. (Coord.). (2006). Diccionario esencial de la lengua española. Real Academia Española. Madrid: Espasa Calpe.
- Rogers, C. (1972). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Paidós. Buenos Aires.
- ROGERS, C. (1979) *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.
- Román, J.M. (1995). Factores explicativos de la inadaptación social. En F. Lara (Comp): *Psicología Evolutiva y de la Educación* (pp. 355-365). Burgos: Editorial Facultad de Humanidades.
- Romero, E., Luengo, M.A., Gómez-Fragela, J.A., & Sobral, J. (2002). La estructura de rasgos de personalidad en adolescentes: El Modelo de Cinco Factores y los Cinco Alternativos. *Psicothema*, 14(1), 134-143.
- Ros, R., Morandi, T., Cozzetti, E., Lewintal, C., Cornellá, J., & Suris, J.C. (2001). La adolescencia: consideraciones biológicas, psicológicas y sociales. En C., Buil, I., Lete, R., Ros, & J.L. De Pablo: *Manual de salud reproductiva en la adolescencia*. (pp. 27-83). Zaragoza: Sociedad Española de Contracepción & Wyeth-Lederle.
- Rosales, M.J. (1997). *Los moldes Cognitivos-Afectivos y la adaptación psicológica: Definición y Evaluación*. (Tesis doctoral). Universidad de La laguna, Tenerife.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenthal, G. (1975). *El período de latencia*. *Revista de Psicoanálisis*, 32(2), 349-412.

- Rosenthal, D. A., & Feldman, S. S. (1999). The importance of importance: Adolescents' perceptions of parental communication about sexuality. *Journal of Adolescence*, 22, 835-851.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs*, 80(1), 1-28.
- Rudebeck, P.H., Bannerman, D.M., & Rushworth, M.F. (2008). The contribution of distinct subregions of the ventromedial frontal cortex to emotion, social behavior, and decision making. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 8, 485-497. doi: 10.3758/CABN.8.4.485
- Rudolph, K.D., Lambert, S.F., Clark, A.G., & Kurlakowsky, K. D. (2001) Negotiating the transition to middle school: The role of self-regulatory processes. *Child Development*, 72(3), 929-946.
- Russell, M.T., & Karol, D.L. (1995). *16PF-5. Manual*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Rutter, M., & Giller, H. (1985). *Delincuencia juvenil*. Madrid: Martínez Roca.
- Ruiz, J.M., Pedrero, E., Olivar, A., Llanero, M., Rojo, G., & Puerta, C. (2010). Personalidad y sintomatología frontal en adictos y población no clínica: hacia una neuropsicología de la personalidad. *Adicciones*, 22(3), 233-244.
- Salas, R.E. (2008) *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Bogotá: Cooperativa Editorial de Magisterio.
- Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: el papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.

- San Martín, N. L., & Cornejo, C. J. O. (2010). Representaciones acerca de la resiliencia en educación según la opinión de los actores de la comunidad educativa. *Horizontes educacionales*, 15(1), 37-52.
- Santander, S., Zubarew, T., Santelices, C., Argollo, P., Cerda, J., & Bórquez, P. (2008). Influencia de la familia como factor protector de conductas de riesgo en escolares chilenos. *Revista médica de Chile*, 136(3), 317-324.
- Sanz, J & García, M.P. (2009). Nuevos baremos para la adaptación española del inventario de personalidad NEO revisado (NEO PI-R): fiabilidad y datos normativos en voluntarios de la población general. *Clínica y salud*, 20(2), 131-144.
- Sanz, L.J., Gómez, M., Almendro, M.T., Rodríguez, C., Izquierdo, A.M., & Sánchez del Hoyo, P. (2009). Estructura familiar, acontecimientos vitales estresantes y psicopatología en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 29(2), 501-521.
- Sánchez-Cabezudo, J. (1986). *Predictores del rendimiento académico*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Sánchez- Cánovas, J., & Sánchez- López, M.C. (1994). *Psicología diferencial: diversidad e individualidad humanas*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Sánchez-Queija, I., & Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de psicología social*, 18(1), 71-86.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., & Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-272.
- Sánchez, R., & Ledesma, R. (2007). Los cinco grandes factores: cómo entender la personalidad y cómo evaluarla. En A. Monjeau, (Ed.), *Conocimiento para la transformación. Serie Investigación y Desarrollo*. (pp. 131-160). Mar de Plata: Ediciones Universidad Atlántida Argentina.

- Sarmiento, C., & Aguilar, J. (2011). Predictores familiares y personales de la ideación suicida en adolescentes. *Psicología y Salud, 21*(1), 25-30.
- Saucier, G., & Goldberg, L.R. (1996). Evidence for the Big Five in analyses of familiar English personality adjectives. *European Journal of Personality, 10*(1), 61-77.
- Saucier, G., & Goldberg, L.R. (2003). The structure of personality attributes. In M.R. Barrick & M.M. Ryan (Eds.), *Personality and work*. (pp. 1-29). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schmidt, V., Maglio, A., Messoulam, N., Molina, M.F., & Gonzalez, A. (2010). La Comunicación del adolescente con sus padres: construcción y validación de una escala desde un enfoque mixto. *Revista Interamericana de Psicología, 44*(2), 299-311.
- Schultz, D., & Schultz, S. (2002). *Teorías de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- Schalock, R.L., Borthwick-Duffy, S.A., Bradley, V., Buntix, W.H.E., Coulter, M-D., Craig, E.M., Gomez, .C., Lachapelle, y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K.A., Snell, M.E., Spreat, S., Tassé, M.J., Thompson, J.R., Verdugo, M.A., Wehmeyer, M.L., & Yeager, M.H. (2010). *Intellectual disability. Definition, Classification, and Systems of Supports*. (11th Ed.). Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Seisdedos, N. (2005). *16PF- 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- Selman, R. (1980). *The Growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Selman, R., Beardslee, W., Schultz, L., Krupa, M., & Podorefsky, D. (1986). Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies. *Developmental Psychology, 22*, 450-459.
- Serapio, A. (2006). Realidad Psicosocial: La adolescencia actual y su temprano comienzo. *Revista de estudios de juventud, 73*, 11-23.

- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shayer, M., Kuchemann, D., & Wylan, H. (1976). The distribution of Piagetian stages of thinking in British middle and secondary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 164-173.
- Shayer, M., & Wylan, H. (1978). The distribution of Piagetian stages of thinking in British middle and secondary school children: 2. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 62-70.
- Shek, D.T. (1997). The relation of family functioning to adolescent psychological well-being, school adjustment, and problem behaviour. *Journal of General Psychology*, 158, 113-128.
- Sheldon, W. H. (1942). *Varieties of temperament*. New York: Harper.
- Skinner, B. F. (1945). The operational analysis of psychological terms. *Psychological Review*, 52, 270-277.
- Skinner, B.F. (1974). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Martínez Roca
- Silbereisen, R., & Kracke, B. (1993). Variation in maturational timing and adjustment in adolescence. En S. Jackson, y H. Rodríguez-Tomé, (Eds.) *Adolescence and its social worlds*. (pp. 67-94). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum.
- Silbereisen, R. & Kracke, B. (1997). Self-reported maturational timing and adaptation in adolescence. En J. Schulenberg, J. Maggs, y K. Hurrelmann, (Eds.) *Health risks and developmental transitions during adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simanowitz, V. & Pearce, P. (2006). *Desarrollo de la personalidad*. Mc Graw Hill. Madrid.
- Siverio, M.A., & García, M.D. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: la influencia del género. *Anales de Psicología*, 23(1), 41-48.

- Snyder, M. (1987). *Public appearance, private realities: The psychology of self-monitoring*. New York: W.H. Freeman.
- Snyder, M., & Ickes, W. (1985). Personality and social Behavior. In G. Lindzey y E. Aronso (Eds.), *The handbook of social psychology*, 2, (pp. 883-948). New York: Random House.
- Snygg, D., & Combs, A. (1949). *Individual Behavior: a new frame of reference for psychology*. New York: Harper Row.
- Sonströem, R.J. (1997). The physical self-system: A mediator of exercise and self-esteem. En K.R. Fox (Ed.). *The physical self: From motivation to well-being*. (pp. 3-26). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sopeña, A. (1984). Inteligencia, personalidad y adaptación según diferencias de rendimiento académico. *Bordón. Revista de pedagogía*, 254, 901-916.
- Sprague, J., & Walker, H. (2000). Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior. *Exceptional Children*, 66, 367-379.
- Spranger, E. (1925). Psicología de la edad juvenil. *Revista de Occidente*. Buenos Aires.
- Squillace, M., Picón, J., & Schmidt, V. (2011). El concepto de impulsividad y su implicación en las teorías psicobiológicas de la personalidad. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*. 3(1), 8-18.
- Stavraky, K.M., Buck, C.W., Lott, S.S., & Wanklin, J.M. (1968). Psychosomatic factors in the outcome of human cancer. *Journal of Psychosomatic Research*, 12, 251-259.
- Steinberg, L., & Silverberg, S. (1986). The Vicissitudes of Autonomy in Early Adolescence. *Child Development*, 57, 841-851.
- Stern, W. (1967) El conocimiento *de sí mismo y de los demás*. Piados. Buenos Aires.
- Sternberg, R. J. (1985). *A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Suárez, T., & Rojero, C.F. (1983). *Paradigma sistémico y terapia de familia*. Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- Suitor, J.J., & Reavis, R. (1995). Football, fast cars and cheerleading: Adolescent gender norms, 1978-1989. Meetings of the American Sociological Association (1992, Pittsburgh, Pennsylvania). *Adolescence*, 30(118), 265-272.
- Tatjana, K.I., Wienbruch, C., Neuner, F., Schauer, M., Ruf, M., Odenwald, M., & Elbert, T. (2007). Altered Oscillatory Brain Dynamics After Repeated Traumatic Stress. *Bmc Psychiatry*, 7, 1-9. doi: 10.1186/1471-244X-7-56
- Tellegen, A., & Waller, N.G. (1997). Exploring personality through test construction: Development of the Multidimensional Personality Questionnaire. En S.R. Briggs y J.M Cheek (Eds.), *Personality measures: Development and evaluation*. Greenwich, C.T: Jai Press.
- Tesson, G., & Youniss, J. (1995). Micro-sociology and psychological development: A sociological interpretation of Piaget's theory. En A.M. Ambert (Ed.), *Sociological studies of children*, 7. (pp. 101-126). Greenwich, CT: JAI.
- Thomas, A., Chess, S., & Birch, H.C. (1968). *Temperament and behaviour disorders in children*. New York: New York University Press.
- Thorpe, L.P. (1996). *La personalidad y sus tipos*. Buenos Aires: Paidós.
- Thurstone, L. (1934). The vectors of mind. *Psychological Review*, 41, 1-32.
- Tomicic, A., & Martínez, C. (2009). La variable personalidad en el estudio de la psicoterapia: ¿medida de resultado o de proceso? *Terapia Psicológica*, 27(1), 51-60.
- Torío, S., Peña, J.V., & Rodríguez, M.C. (2009). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Revista de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 20, 151-178.

- Torre, M.J.; García, M.C.; Villa, M., & Casanova, P.F. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 57-70.
- Torrubia, R., Ávila, C., Moltó, J., & Caseras, X. (2001). The Sensitivity to Punishment and Sensitivity to Reward Questionnaire (SPSRQ) as measure of Gray's anxiety and impulsivity dimensions. *Personality and Individual Differences*, 31, 873-862.
- Toro, L. (2007). *Detección de estructuras de personalidades alumnos adolescentes de educación especial*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Troxel, W.M., & Matthews, K.A. (2004). What are the costs of marital conflict and dissolution to children's physical health? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 17, 29-57.
- Tupes, E.C., & Cristal, R.E. (1961). Christal Recurrent personality factors based on trait ratings (USAF ASD Tech. Rep., 61-97), U.S. Air Force, Lackland Air Force Base, TX.
- Uribe, N. (2011). Adolescencia y ritos de transición. Una articulación del psicoanálisis postfreudiano y lacaniano. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3, 1-33.
- Valero, S. (2009). *El Modelo Alternativo de los Cinco Grandes: estudios de fiabilidad y validez del Zuckerman-Kuhlman Personality Questionnaire (ZKPQ) en población general y clínica*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Valverde, J. (1996) *Proceso de inadaptación social*. Madrid: Editorial Popular.
- Vernon, P. (1964). *Personality assessment: a critical survey*. Frome and London: Methuen & Co.
- Viruela, A. (2013). *Desarrollo de la personalidad: estabilidad y cambio desde el inicio de la adolescencia al inicio de la etapa adulta*. (Tesis doctoral). Universidad Jaume I, Castellón de la Plana.



- Weiss, MR., Amorose, AJ., & Allen, JB. (2000). *El joven atleta de élite: El bueno, el malo y el feo*. En BL. Drinkwater, (Ed.), *La mujer en el deporte*, (pp. 409-440). Oxford: Publicaciones Científicas Blackwell. doi: 10.1002/9780470757093.ch28
- Wilber, K. (1991). *El ojo de la ciencia y el de la psicología transpersonal. Más Allá Del Ego: Textos de Psicología Transpersonal*.
- Wiggins, J. S., & Pincus, A. L. (1989). Conceptions of personality disorders and dimensions of personality. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1*, 305-316.
- Winnicott, D. (1991). *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Wolman, B. (1972). *Manual of child psychopathology*. New Cork. McGraw-Hill.
- Wright, C., Williams, D., Feczko, E., Barret, L., Dickerson, B., Schwartz, C., & Wedig, M. (2006). Neuroanatomical correlates of extraversion and neuroticism. *Cerebral Cortex, 16*(12), 1809-1819. doi: 10.1093/cercor/bhj118
- Xu, J., & Potenza, M.N. (2012). White matter integrity and five-factor personality measures in healthy adults. *NeuroImage, 59*, 800-807.
- Zacarés, J.J., Ibarra, A., Tomás, J.M., & Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología 25*(2), 316-329.
- Zani, B. (1993). L'adolescente e la famiglia. En A. Palmonari (Ed.), *Psicologia dell'adolescenza*, (pp. 203-223). Bolonia: Il Mulino.
- Zazzo, B., Stone, L.J., & Church, J. (1957). Adolescence as a cultural invention. In A. H. Essman (Ed.), *The psychology of adolescence: Essential Readings* (pp. 7-11) New York: International Universities Press.
- Zazzo, B. (1982). *Les 10-13 ans : garçons et filles en C.M.2 et en sixième*. París: PUF.

- Zimmerman, M., Copeland, L., Shope, J., & Dielman, T. (1997). A longitudinal study of self-esteem: implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117-142.
- Zuckerman, M. (1979). *Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zuckerman, M.; Eysenck, S. B., & Eysenck, H. J. (1978). Sensation Seeking in England and America: Cross-cultural, age, and sex comparisons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 139-149.
- Zuckerman, M. (1991). *Psychobiology of Personality*. New York: Cambridge.
- Zuckerman, M. (1992). ¿Qué es un factor fundamental y que son factores fundamentales? Todas las Tortugas hacia abajo. *La personalidad y las diferencias individuales*, 13, 675-681.
- Zuckerman, M.; Kulman, D.M.; Teta, P.; Joireman, J., & Kraft, M. (1993). A comparison of three structural models of personality: The big three, the big five, and the alternative five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 757-768.
- Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. Cambridge University Press.
- Zuckerman, M. (2007). The sensation seeking scale V (SSS-V): Still reliable and valid. *Personality and Individual Differences*, 43, 1303-1305.

## **ANEXOS**

**ANEXO I**

**TEST DE PERSONALIDAD 16PF**

NO ESCRIBAS  
NADA EN  
ESTE CUADERNO

16 PF

FORMA A

Cuadernillo

ANOTE TODAS SUS CONTESTACIONES EN LA HOJA DE RESPUESTAS



Traducido y adaptado con permiso. Copyright © by The Institute for Personality & Ability Testing, 1956, 1962, 1967, que se reserva todos los derechos. Copyright © 1975, by TEA Ediciones, S. A. - Edita: TEA Ediciones, S. A. - Fray Bernardino de Sahagún, 24, 28036 Madrid - Prohibida la reproducción total o parcial. - Imprime: Aguirre Campano, Daganzo, 15 dpdo., 28002 Madrid - Depósito legal: M.25.769-1975.

# INSTRUCCIONES

A continuación encontrará una serie de cuestiones que permitirán conocer sus actitudes e intereses. En general, no existen contestaciones correctas o incorrectas, porque las personas tienen distintos intereses y ven las cosas desde distintos puntos de vista. Conteste con sinceridad; de esta forma se podrá conocer mejor su forma de ser.

Anote sus contestaciones en la Hoja de respuestas que le han entregado. En primer lugar, escriba sus datos (apellidos, nombre, edad, etc.) en la parte superior. Cada cuestión tiene tres posibles respuestas (A, B, C); en la Hoja encontrará estas letras con unos espacios debajo para dar sus respuestas. Las frases están ordenadas numéricamente; siga esta numeración al contestar. Lea atentamente cada cuestión y las tres posibles respuestas; así le será más fácil decidirse.

Ahora conteste a los ejemplos de práctica; para señalar su respuesta (A, B o C) rellene en la hoja el espacio debajo de la letra correspondiente. Si tiene dudas pregunte al examinador.

## EJEMPLOS

1. Me gusta presenciar una competición deportiva:

- A. Sí            B. A veces            C. No

2. Prefiero las personas:

- A. Reservadas            B. Término medio            C. Que hacen amigos fácilmente

3. El dinero no hace la felicidad:

- A. Verdadero            B. Término medio            C. Falso

4. «Toro» es a «ternero» como «caballo» es a:

- A. Potro            B. Ternera            C. Yegua

En el último ejemplo sí hay una contestación correcta (Potro), pero existen muy pocas cuestiones de este tipo.

Al contestar tenga en cuenta lo siguiente:

- No piense demasiado las cuestiones ni emplee mucho tiempo en decidirse. Las frases son muy cortas para darle todos los detalles que Vd. quisiera; por ejemplo, se ha puesto «presenciar una competición deportiva», y tal vez a Vd. le guste más el fútbol que el baloncesto; debe contestar pensando en lo que es habitual para Vd. Generalmente se contestan cinco o seis por minuto, y se tarda poco más de media hora para completar todo el Cuadernillo.
- Evite señalar la respuesta «término medio» o equivalente, excepto cuando le sea imposible decidirse por las otras («sí», «no» o respuestas extremas); lo corriente es que esto le ocurra sólo cada tres o más cuestiones.
- Procure no dejar ninguna cuestión sin contestar. Es posible que alguna no tenga nada que ver con Vd. (porque no se aplica perfectamente a su caso); intente elegir la respuesta que vaya mejor con su modo de ser. Tal vez algunas cuestiones le parezcan muy personales; no se preocupe y recuerde que las Hojas de respuestas se guardan como documentos confidenciales y no pueden ser valoradas sin una plantilla especial; por otra parte, al obtener los resultados no se consideran las respuestas una a una, sino globalmente.
- Conteste sinceramente. No señale sus respuestas pensando en lo que «es bueno» o «lo que interesa» para impresionar al examinador.

**Espere. No pase a la página siguiente hasta que se lo indiquen.**

1. He comprendido bien las instrucciones para contestar al Cuestionario:  
A. Sí      B. No estoy seguro      C. No
2. Estoy dispuesto a contestar todas las cuestiones con sinceridad:  
A. Sí      B. No estoy seguro      C. No
3. ¿Cuáles de las siguientes palabras es diferente de las otras dos?:  
A. Algo      B. Nada      C. Mucho
4. Poseo suficiente energía para enfrentarme a todos mis problemas:  
A. Siempre      B. Frecuentemente      C. Raras veces
5. Evito criticar a la gente y sus ideas:  
A. Sí      B. Algunas veces      C. No
6. Hago agudas y sarcásticas observaciones a la gente si creo que las merece:  
A. Generalmente      B. Algunas veces      C. Nunca
7. Me gusta más la música semiclásica que las canciones populares:  
A. Verdadero      B. No estoy seguro      C. Falso
8. Si veo peleándose a los niños de mis vecinos:  
A. Les dejo solucionar sus problemas      B. No estoy seguro      C. Razono con ellos la solución
9. En situaciones sociales:  
A. Fácilmente soy de los que toman iniciativas      B. Intervengo algunas veces      C. Prefiero quedarme tranquilamente a distancia
10. Sería más interesante ser:  
A. Ingeniero de la construcción      B. No estoy seguro entre los dos      C. Escritor de teatro
11. Generalmente puedo tolerar a la gente presuntuosa, aunque fanfarronee o piense demasiado bien de ella misma:  
A. Sí      B. Término medio      C. No
12. Cuando una persona no es honrada, casi siempre se le puede notar en la cara:  
A. Verdadero      B. Término medio      C. Falso
13. Aceptaría mejor el riesgo de un trabajo donde pudiera tener ganancias mayores, aunque eventuales, que otro con sueldo pequeño, pero seguro:  
A. Sí      B. No estoy seguro      C. No
14. De vez en cuando siento un vago temor o un repentino miedo, sin poder comprender las razones:  
A. Sí      B. Término medio      C. No
15. Cuando me critican duramente por algo que *no* he hecho:  
A. No me siento culpable      B. Término medio      C. Todavía me siento un poco culpable
16. Casi todo se puede comprar con dinero:  
A. Sí      B. No estoy seguro      C. No
17. La mayoría de las personas serían más felices si convivieran más con la gente de su nivel e hicieran las cosas como los demás:  
A. Sí      B. Término medio      C. No
18. En ocasiones, mirándome en un espejo, me entran dudas sobre lo que es mi derecha o izquierda:  
A. Verdadero      B. No estoy seguro      C. Falso
19. Cuando algo realmente me pone furioso, suelo calmarme muy pronto:  
A. Sí      B. Término medio      C. No

Pase a la página siguiente

- A. En un barrio con vida social      B. Término medio      C. Aislada en el bosque
21. Con el mismo horario y sueldo, sería más interesante ser:  
 A. El cocinero de un buen restaurante      B. No estoy seguro entre ambos      C. El que sirve las mesas en el restaurante
22. «Cansado» es a «trabajar» como «orgullosa» es a:  
 A. Sonreír      B. Tener éxito      C. Ser feliz
23. Me pongo algo nervioso ante animales salvajes, incluso cuando están encerrados en fuertes jaulas:  
 A. Sí      B. No estoy seguro      C. No
24. Una ley anticuada debería cambiarse:  
 A. Sólo después de muchas discusiones      B. Término medio      C. Inmediatamente
25. La mayor parte de las personas me consideran un interlocutor agradable:  
 A. Sí      B. No estoy seguro      C. No
26. Me gusta salir a divertirme o ir a un espectáculo:  
 A. Más de una vez por semana (más de lo corriente)      B. Alrededor de una vez por semana (lo corriente)      C. Menos de una vez por semana (menos de lo corriente)
27. Cuando veo gente desaliñada y sucia:  
 A. Lo acepto simplemente      B. Término medio      C. Me disgusta y me fastidia
28. Estando en un grupo social me siento un poco turbado si de pronto paso a ser el foco de atención:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
29. Cuando voy por la calle prefiero detenerme antes a ver a un artista pintando que a escuchar a la gente discutir:  
 A. Verdadero      B. No estoy seguro      C. Falso
30. Cuando me ponen al frente de algo, insisto en que se sigan mis instrucciones; en caso contrario, renuncio:  
 A. Sí      B. Algunas veces      C. No
31. Sería mejor que las vacaciones fueran más largas y obligatorias para todas las personas:  
 A. De acuerdo      B. No estoy seguro      C. En desacuerdo
32. Hablo acerca de mis sentimientos:  
 A. Sólo si es necesario      B. Término medio      C. Fácilmente, siempre que tengo ocasión
33. Me siento muy abatido cuando la gente me critica en un grupo:  
 A. Verdadero      B. Término medio      C. Falso
34. Si mi jefe (profesor) me llama a su despacho:  
 A. Aprovecho la ocasión para pedirle algo que deseo      B. Término medio      C. Temo haber hecho algo malo
35. Mis decisiones se apoyan más en:  
 A. El corazón      B. Los sentimientos y la razón por igual      C. La cabeza
36. En mi adolescencia pertenecía a equipos deportivos:  
 A. Algunas veces      B. A menudo      C. La mayoría de las veces
37. Cuando hablo con alguien, me gusta:  
 A. Decir las cosas tal como se me ocurren      B. Término medio      C. Organizar antes mis ideas
38. A veces me pongo en estado de tensión y agitación cuando pienso en los sucesos del día:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No

Pase a la página siguiente



39. He sido elegido para hacer algo:  
A. Sólo en pocas ocasiones      B. Varias veces      C. Muchas veces
40. ¿Cuál de las siguientes cosas es diferente de las otras dos?:  
A. Vela      B. Luna      C. Luz eléctrica
41. «Sorpresa» es a «extraño» como «miedo» es a:  
A. Valeroso      B. Ansioso      C. Terrible
42. A veces no puedo dormir porque tengo una idea que me da vueltas en la cabeza:  
A. Verdadero      B. No estoy seguro      C. Falso
43. Me siento desasosegado cuando trabajo en un proyecto que requiere una acción rápida que afecta a los demás:  
A. Verdadero      B. Término medio      C. Falso
44. Indudablemente tengo menos amigos que la mayoría de las personas:  
A. Sí      B. Término medio      C. No
45. Aborrecería tener que estar en un lugar donde hubiera poca gente con quien hablar:  
A. Verdadero      B. No estoy seguro      C. Falso
46. Creo que es más importantes mucha libertad que buena educación y respeto a la ley:  
A. Verdadero      B. No estoy seguro      C. Falso
47. Siempre me alegra formar parte de un grupo grande, como una reunión, un baile o una asamblea:  
A. Sí      B. Término medio      C. No
48. En mi época de estudiante me gustaba (me gusta):  
A. La música      B. No estoy seguro      C. La actividad de tipo manual
49. Si alguien se enfada conmigo:  
A. Intento calmarle      B. No estoy seguro      C. Me irrito con él
50. Para los padres es más importante:  
A. Ayudar a sus hijos a desarrollarse afectivamente      B. Término medio      C. Enseñarles a controlar sus emociones
51. Siento de vez en cuando las necesidad de ocuparme en una actividad física enérgica:  
A. Sí      B. Término medio      C. No
52. Hay veces en que no me siento con humor para ver a alguien:  
A. Muy raramente      B. Término medio      C. Muy a menudo
53. A veces los demás me advierten que yo muestro mi excitación demasiado claramente en la voz y en los modales:  
A. Sí      B. Término medio      C. No
54. Lo que el mundo necesita es:  
A. Ciudadanos más sensatos y constantes      B. No estoy seguro      C. Más «idealistas» con proyectos para un mundo mejor
55. Preferiría tener un negocio propio, no compartido con otra persona:  
A. Sí      B. No estoy seguro      C. No
56. Tengo mi habitación organizada de un modo inteligente y estético, con las cosas colocadas casi siempre en lugares conocidos:  
A. Sí      B. Término medio      C. No
57. En ocasiones dudo si la gente con quien estoy hablando se interesa realmente por lo que digo:  
A. Sí      B. Término medio      C. No

Pase a la página siguiente

58. Si tuviera que escoger, preferiría ser:  
 A. Guarda forestal      B. No estoy seguro      C. Profesor de Enseñanza Media
59. ¿Cuál de las siguientes fracciones es diferente de las otras dos?:  
 A.  $3/7$       B.  $3/9$       C.  $3/11$
60. «Tamaño» es a «longitud» como «delito» es a:  
 A. Prisión      B. Castigo      C. Robo
61. En mi vida personal consigo casi siempre todos mis propósitos:  
 A. Verdadero      B. No estoy seguro      C. Falso
62. Tengo algunas características en las que me siento claramente superior a la mayor parte de la gente:  
 A. Sí      B. No estoy seguro      C. No
63. Sólo asisto a actos sociales cuando estoy obligado, y me mantengo aparte en las demás ocasiones:  
 A. Sí      B. No estoy seguro      C. No
64. Es mejor ser cauto y esperar poco que optimista y esperar siempre el éxito:  
 A. Verdadero      B. No estoy seguro      C. Falso
65. Algunas veces la gente dice que soy descuidado, aunque me considera una persona agradable:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
66. Suelo permanecer callado delante de personas mayores (con mucha más experiencia, edad o jerarquía):  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
67. Tengo un buen sentido de la orientación (sitúo fácilmente los puntos cardinales), cuando me encuentro en un lugar desconocido:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
68. Cuando leo en una revista un artículo tendencioso o injusto, me inclino más a olvidarlo que a replicar o «devolver el golpe»:  
 A. Verdadero      B. No estoy seguro      C. Falso
69. En tareas de grupo, preferiría:  
 A. Intentar mejorar los preparativos      B. Término medio      C. Llevar las actas o registros y procurar que se cumplan las normas
70. Me gustaría más andar con personas corteses que con individuos rebeldes y toscos:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
71. Si mis conocidos me tratan mal o muestran que yo les disgusto:  
 A. No me importa nada      B. Término medio      C. Me siento abatido
72. Siempre estoy alerta ante los intentos de propaganda en las cosas que leo:  
 A. Sí      B. No estoy seguro      C. No
73. Me gustaría más gozar de la vida tranquilamente y a mi modo que ser admirado por mis resultados:  
 A. Verdadero      B. No estoy seguro      C. Falso
74. Para estar informado, prefiero:  
 A. Discutir los acontecimientos con la gente      B. Término medio      C. Apoyarme en las informaciones periodísticas de actualidad
75. Me encuentro formado (maduro) para la mayor parte de las cosas:  
 A. Verdadero      B. No estoy seguro      C. Falso
76. Me encuentro más abatido que ayudado por el tipo de crítica que la gente suele hacer:  
 A. A menudo      B. Ocasionalmente      C. Nunca

Pase a la página siguiente

77. En las fiestas de cumpleaños:
- A. Me gusta hacer regalos personales      B. No estoy seguro      C. Pienso que comprar regalos es un poco latoso
78. «AB» es a «dc» como «SR» es:
- A. qp      B. pq      C. tu
79. «Mejor» es a «pésimo» como «menor» es a:
- A. Mayor      B. Optimo      C. Máximo
80. Mis amigos me han fallado:
- A. Muy rara vez      B. Ocasionalmente      C. Muchas veces
81. Cuando me siento abatido hago grandes esfuerzos por ocultar mis sentimientos a los demás:
- A. Verdadero      B. Término medio      C. Falso
82. Gasto gran parte de mi tiempo libre hablando con los amigos sobre situaciones sociales agradables vividas en el pasado:
- A. Sí      B. Término medio      C. No
83. Pensando en las dificultades de mi trabajo:
- A. Intenté organizarme antes de que aparezcan      B. Término medio      C. Doy por supuesto que puedo dominarlas cuando vengan
84. Me cuesta bastante hablar o dirigir la palabra a un grupo numeroso:
- A. Sí      B. Término medio      C. No
85. He experimentado en varias situaciones sociales el llamado «nerviosismo del orador»:
- A. Muy frecuentemente      B. Ocasionalmente      C. Casi nunca
86. Prefiero leer:
- A. Una narración realista de contiendas militares o políticas      B. No estoy seguro      C. Una novela imaginativa y delicada
87. Cuando la gente autoritaria trata de dominarme, hago justamente lo contrario de lo que quiere:
- A. Sí      B. Término medio      C. No
88. Suelo olvidar muchas cosas triviales y sin importancia, tales como los nombres de las calles y tiendas de la ciudad:
- A. Sí      B. Término medio      C. No
89. Me gustaría la profesión de veterinario, ocupado con las enfermedades y curación de los animales:
- A. Sí      B. Término medio      C. No
90. Me resulta embarazoso que me dediquen elogios o cumplidos:
- A. Sí      B. Término medio      C. No
91. Siendo adolescente, cuando mi opinión era distinta de la de mis padres, normalmente:
- A. Mantenía mi opinión      B. Término medio      C. Aceptaba su autoridad
92. Me gusta tomar parte activa en las tareas sociales, trabajos de comité, etc.:
- A. Sí      B. Término medio      C. No
93. Al llevar a cabo una tarea, no estoy satisfecho hasta que se ha considerado con toda atención el menor detalle:
- A. Verdadero      B. Término medio      C. Falso
94. Tengo ocasiones en que me es difícil alejar un sentimiento de compasión hacia mí mismo:
- A. A menudo      B. Algunas veces      C. Nunca
95. Siempre soy capaz de controlar perfectamente la expresión de mis sentimientos:
- A. Sí      B. Término medio      C. No

Pase a la página siguiente

96. Ante un nuevo invento utilitario, me gustaría:  
 A. Trabajar sobre él en el laboratorio      B. No estoy seguro      C. Venderlo a la gente
97. La siguiente serie de letras XOOOXXOOOXXX continúa con el grupo:  
 A. OXXX      B. OOX      C. XOOO
98. Algunas personas parecen ignorarme o evitarme, aunque no sé por qué:  
 A. Verdadero      B. No estoy seguro      C. Falso
99. La gente me trata menos razonablemente de lo que merecen mis buenas intenciones:  
 A. A menudo      B. Ocasionalmente      C. Nunca
100. Aunque no sea en un grupo mixto de mujeres y hombres, me disgusta que se use un lenguaje obsceno:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
101. Me gusta hacer cosas atrevidas y temerarias sólo por el placer de divertirme:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
102. Me resulta molesta la vista de una habitación muy sucia:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
103. Cuando estoy en un grupo pequeño, me agrada quedarme en un segundo término y dejar que otros lleven el peso de la conversación:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
104. Me resulta fácil mezclarme con la gente en una reunión social:  
 A. Verdadero      B. No estoy seguro      C. Falso
105. Sería más interesante ser:  
 A. Orientador vocacional para ayudar a los jóvenes en la búsqueda de su profesión      B. No estoy seguro      C. Directivo de una empresa industrial
106. Por regla general, mis jefes y mi familia me encuentran defectos sólo cuando realmente existen:  
 A. Verdadero      B. Término medio      C. Falso
107. Me disgusta el modo con que algunas personas se fijan en otras en la calle o en las tiendas:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
108. Como los alimentos con gusto y placer, aunque no siempre tan cuidadosa y educadamente como otras personas:  
 A. Verdadero      B. No estoy seguro      C. Falso
109. Temo algún castigo incluso cuando no he hecho nada malo:  
 A. A menudo      B. Ocasionalmente      C. Nunca
110. Me gustaría más tener un trabajo con:  
 A. Un determinado sueldo fijo      B. Término medio      C. Un sueldo más alto pero siempre que demuestre a los demás que lo merezco
111. Me molesta que la gente piense que mi comportamiento es demasiado raro o fuera de lo corriente:  
 A. Mucho      B. Algo      C. Nada en absoluto
112. A veces dejo que sentimientos de envidia o celos influyan en mis acciones:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
113. En ocasiones, contrariedades muy pequeñas me irritan mucho:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
114. Siempre duermo bien, nunca hablo en sueños ni me levanto sonámbulo:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No

Pase a la página siguiente

115. Me resultaría más interesante trabajar en una empresa:
- A. Atendiendo a los clientes      B. Término medio      C. Llevando las cuentas o los archivos
116. «Azada» es a «cavar» como «cuchillo» es a:
- A. Cortar      B. Aflar      C. Picar
117. Cuando la gente no es razonable, yo normalmente:
- A. Me quedo tan tranquilo      B. Término medio      C. La menosprecio
118. Si los demás hablan en voz alta cuando estoy escuchando música:
- A. Puedo concentrarme en ella sin que me molesten      B. Término medio      C. Eso me impide disfrutar de ella y me incomoda
119. Creo que se me describe mejor como:
- A. Comedido y reposado      B. Término medio      C. Enérgico
120. Preferiría vestirme con sencillez y corrección que con un estilo personal y llamativo:
- A. Verdadero      B. No estoy seguro      C. Falso
121. Me niego a admitir sugerencias bien intencionadas de los demás, aunque sé que no debería hacerlo:
- A. Algunas veces      B. Casi nunca      C. Nunca
122. Cuando es necesario que alguien emplee un poco de diplomacia y persuasión para conseguir que la gente actúe, generalmente sólo me lo encargan a mí:
- A. Sí      B. Término medio      C. No
123. Me considero a mí mismo como una persona muy abierta y sociable:
- A. Sí      B. Término medio      C. No
124. Me gusta la música:
- A. Ligera, movida y animada      B. Término medio      C. Emotiva y sentimental
125. Si estoy completamente seguro de que una persona es injusta o se comporta egoístamente, se lo digo, incluso si esto me causa problemas:
- A. Sí      B. Término medio      C. No
126. En un viaje largo, preferiría:
- A. Leer algo profundo pero interesante      B. No estoy seguro      C. Pasar el tiempo charlando sobre cualquier cosa con un compañero de viaje
127. En una situación que puede llegar a ser peligrosa, creo que es mejor alborotar o hablar alto, aún cuando se pierdan la calma y la cortesía:
- A. Sí      B. Término medio      C. No
128. Es muy exagerada la idea de que la enfermedad proviene tanto de causas mentales como físicas:
- A. Sí      B. Término medio      C. No
129. En cualquier gran ceremonia oficial debería mantenerse la pompa y el esplendor:
- A. Sí      B. Término medio      C. No
130. Cuando hay que hacer algo, me gustaría más trabajar:
- A. En equipo      B. No estoy seguro      C. Yo solo
131. Creo firmemente que «tal vez el jefe no tenga siempre la razón, pero siempre tiene la razón por ser el jefe»:
- A. Sí      B. No estoy seguro      C. No
132. Suelo enfadarme con las personas demasiado pronto:
- A. Sí      B. Término medio      C. No
133. Siempre puedo cambiar viejos hábitos sin dificultad y sin volver a ellos:
- A. Sí      B. Término medio      C. No

Pase a la página siguiente

134. Si el sueldo fuera el mismo, preferiría ser:  
 A. Abogado      B. No estoy seguro entre ambos      C. Navegante o piloto
135. «Llama» es a «calor» como «rosa» es a:  
 A. Espina      B. Pétalo      C. Aroma
136. Cuando se acerca el momento de algo que he planeado y he esperado, en ocasiones pierdo la ilusión por ello:  
 A. Verdadero      B. Término medio      C. Falso
137. Puedo trabajar cuidadosamente en la mayor parte de las cosas sin que me molesten las personas que hacen mucho ruido a mi alrededor:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
138. En ocasiones hablo a desconocidos sobre cosas que considero importantes, aunque no me pregunten sobre ellas:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
139. Me atrae más pasar una tarde ocupado en una tarea tranquila a la que tenga afición que estar en una reunión animada:  
 A. Verdadero      B. No estoy seguro      C. Falso
140. Cuando debo decidir algo, tengo siempre presentes las reglas básicas de lo justo y lo injusto:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
141. En el trato social:  
 A. Muestro mis emociones tal como las siento      B. Término medio      C. Guardo mis emociones para mis adentros
142. Admiro más la belleza de un poema que la de un arma de fuego bien construida:  
 A. Sí      B. No estoy seguro      C. No
143. A veces digo en broma disparates, sólo para sorprender a la gente y ver qué responden:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
144. Me agradaría ser un periodista que escribiera sobre teatro, conciertos, ópera, etc.:  
 A. Sí      B. No estoy seguro      C. No
145. Nunca siento la necesidad de garabatear, dibujar o moverme cuando estoy sentado en una reunión:  
 A. Verdadero      B. No estoy seguro      C. Falso
146. Si alguien me dice algo que yo sé que no es cierto, suelo pensar:  
 A. «Es un mentiroso»      B. Término medio      C. «Evidentemente no está bien informado»
147. La gente me considera con justicia una persona activa pero con éxito sólo mediano:  
 A. Sí      B. No estoy seguro      C. No
148. Si se suscitara una controversia violenta entre otros miembros de un grupo de discusión:  
 A. Me gustaría ver quién es el «ganador»      B. Término medio      C. Desearía que se suavizara de nuevo la situación
149. Me gusta planear mis cosas solo, sin interrupciones y sugerencias de otros:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
150. Me gusta seguir mis propios caminos, en vez de actuar según normas establecidas:  
 A. Verdadero      B. No estoy seguro      C. Falso
151. Me pongo nervioso (tenso) cuando pienso en todas las cosas que tengo que hacer:  
 A. Sí      B. Algunas veces      C. No
152. No me perturba que la gente me haga alguna sugerencia cuando estoy jugando:  
 A. Verdadero      B. No estoy seguro      C. Falso

Pase a la página siguiente

153. Me parece más interesante ser:  
 A. Artista      B. No estoy seguro      C. Secretario de un club social
154. ¿Cuál de las siguientes palabras es diferente de las otras dos?:  
 A. Ancho      B. Zigzag      C. Recto
155. He tenido sueños tan intensos que no me han dejado dormir bien:  
 A. A menudo      B. Ocasionalmente      C. Prácticamente nunca
156. Aunque tenga pocas posibilidades de éxito, creo que todavía me merece la pena correr el riesgo:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
157. Cuando yo sé muy bien lo que el grupo tiene que hacer, me gusta ser el único en dar las órdenes:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
158. Me consideran una persona muy entusiasta:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
159. Soy una persona bastante estricta, e insisto siempre en hacer las cosas tan correctamente como sea posible:  
 A. Verdadero      B. Término medio      C. Falso
160. Me disgusta un poco que la gente me esté mirando cuando trabajo:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
161. Como no siempre es posible conseguir las cosas utilizando gradualmente métodos razonables, a veces es necesario emplear la fuerza:  
 A. Verdadero      B. Término medio      C. Falso
162. Si se pasa por alto una buena observación mía:  
 A. La dejo pasar      B. Término medio      C. Doy a la gente la oportunidad de volver a escucharla
163. Me gustaría hacer el trabajo de un oficial encargado de los casos de delincuentes bajo fianza:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
164. Hay que ser prudente antes de mezclarse con cualquier desconocido, puesto que hay peligros de infección y de otro tipo:  
 A. Sí      B. No estoy seguro      C. No
165. En un viaje al extranjero, preferiría ir en un grupo organizado, con un experto, que planear yo mismo los lugares que deseo visitar:  
 A. Sí      B. No estoy seguro      C. No
166. Si la gente se aprovecha de mi amistad, no me quedo resentido y lo olvido pronto:  
 A. Verdadero      B. Término medio      C. Falso
167. Creo que la sociedad debería aceptar nuevas costumbres, de acuerdo con la razón, y olvidar los viejos usos y tradiciones:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
168. Aprendo mejor:  
 A. Leyendo un libro bien escrito      B. Término medio      C. Participando en un grupo de discusión
169. Me gusta esperar a estar seguro de que lo que voy a decir es correcto, antes de exponer mis ideas:  
 A. Siempre      B. Generalmente      C. Sólo si es posible
170. Algunas veces me «sacan de quicio» de un modo insoportable pequeñas cosas, aunque reconozca que son triviales:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
171. No suelo decir, sin pensarlas, cosas que luego lamento mucho:  
 A. Verdadero      B. No estoy seguro      C. Falso

Pase a la página siguiente

172. Si se me pidiera colaborar en una campaña caritativa:  
 A. Aceptaría      B. No estoy seguro      C. Diría cortésmente que estoy muy ocupado
173. «Pronto» es a «nunca» como «cerca» es a:  
 A. En ningún sitio      B. Lejos      C. En otro sitio
174. Si cometo una falta social desagradable, puedo olvidarla pronto:  
 A. Sí      B. No estoy seguro      C. No
175. Se me considera un «hombre de ideas» que casi siempre puede apuntar alguna solución a un problema:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
176. Creo que se me da mejor mostrar:  
 A. Aplomo en las pugnas y discusiones de una reunión      B. No estoy seguro      C. Tolerancia con los deseos de los demás
177. Me gusta un trabajo que presente cambios, variedad y viajes, aunque implique algún peligro:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
178. Me gusta un trabajo que requiera dotes de atención y exactitud:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
179. Soy de ese tipo de personas con tanta energía que siempre están ocupadas:  
 A. Sí      B. No estoy seguro      C. No
180. En mi época de estudiante prefería (prefiero):  
 A. Lengua o Literatura      B. No estoy seguro      C. Matemáticas o Aritmética
181. Algunas veces me ha turbado el que la gente diga a mi espalda cosas desagradables de mí sin fundamento:  
 A. Sí      B. No estoy seguro      C. No
182. Hablar con personas corrientes, convencionales y rutinarias:  
 A. Es a menudo muy interesante e instructivo      B. Término medio      C. Me fastidia porque no hay profundidad o se trata de chismes y cosas sin importancia
183. Algunas cosas me irritan tanto que creo que entonces lo mejor es no hablar:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
184. En la formación del niño, es más importante:  
 A. Darle bastante afecto      B. Término medio      C. Procurar que aprenda hábitos y actitudes deseables
185. Los demás me consideran una persona firme e imperturbable, impasible ante los vaivenes de las circunstancias:  
 A. Sí      B. Término medio      C. No
186. Creo que en el mundo actual es más importante resolver:  
 A. El problema de la intención moral      B. No estoy seguro      C. Los problemas políticos
187. Creo que no me he saltado ninguna cuestión y he contestado a todas de modo apropiado:  
 A. Sí      B. No estoy seguro      C. No



## **ANEXO II**

### **TEST MODOS DE REACCIÓN Y ADAPTACIÓN (MRA)**

## Versión masculina

1. En los momentos de soledad que todos solemos tener a veces, ¿cuál es tu pensamiento más frecuente?
  - a) ¡Seguro que hoy tampoco hago nada!
  - b) ¡Esto no hay quien lo aguante!
  - c) ¡Vaya, tengo un día para reflexionar!
  - d) ¡Los demás son más felices que yo!
  - e) ¡Se me quitan las ganas de hacer algo!
  - f) ¡Qué mal día tengo hoy!
  
2. Cuando te ponen una comida que no te agrada, ¿qué actitud sueles tomar?
  - a) Comerla, pero notarán mi enfado.
  - b) No comerla y decir que estoy indispuerto.
  - c) Callarme, por miedo a que me digan algo.
  - d) No haría tragedia de ello.
  - e) Protestar y decir que es la última vez que la como.
  - f) Pensar que me puede hacer daño.
  
3. Cuando se presenta un examen suelo estar...
  - a) Acobardado.
  - b) Angustiado.
  - c) Nervioso.

- d) Despreocupado.
  - e) Sereno.
  - f) Inaguantable.
4. En la relación con los demás, por lo general, suelo...
- a) Imponer mis criterios.
  - b) Buscar la armonía entre todos.
  - c) Seguir la corriente.
  - d) Enfadarme con facilidad.
  - e) Temer quedar mal.
  - f) Sentirme poco estimado.
5. Eres uno de los candidatos para un premio importante. ¿Qué pensarías los días previos a la elección del ganador?
- a) Le daría mil vueltas.
  - b) Protestar, si no me lo dan.
  - c) «Que tengo bastantes posibilidades».
  - d) ¡Seguro que no me lo dan!
  - e) Nada, porque es igual.
  - f) Que se van a acordar de mí, si no hacen justicia.
6. Suponte que tus padres, por causas razonables, no pueden cumplir la promesa que te han hecho, ¿cómo reaccionarías?
- a) Mostrándoles mi descontento con mi actitud.
  - b) Cerrando mi colaboración en otras cosas.
  - c) Lamentando mi mala suerte.
  - d) Aceptando las razones que me dan.
  - e) Mostrando rebeldía y exigiendo lo mío.
  - f) Sospechando que el problema es aún más gordo.

7. Para ti el estudio es...
- a) Una fuente de fracasos.
  - b) Una angustia.
  - c) Un enfado constante.
  - d) Una pesadez.
  - e) Un enriquecimiento.
  - f) Una presión contra tu independencia.
8. Las personas de generación distinta a la tuya te parecen:
- a) Dominantes.
  - b) Distintas, pero normales.
  - c) Un mundo aparte.
  - d) Gruñonas e incordiantes.
  - e) Gentes sin problemas.
  - f) Muy superiores a mí.
9. Imagínate que no puedes actuar con la libertad propia de tu edad, ¿cómo reaccionarías?
- a) Con angustia y preocupación.
  - b) Me tendrían que oír cada día.
  - c) Les demostraría día a día que soy responsable.
  - d) Pensaría que esto sólo me ocurre a mí.
  - e) Me haría el sordo a lo que me dijeran.
  - f) Esperaría una buena ocasión para cantarles las cuarenta.
10. Si te dicen tus padres que te quedes al cuidado de la casa, mientras ellos van al teatro o cine, ¿cómo reaccionarías?
- a) Con mal humor.
  - b) Un poco a regañadientes.
  - c) Con miedo a no hacer bien las cosas.

- d) Les diría que se fueran tranquilos.
  - e) Con una cierta dureza.
  - f) Con preocupación hasta que vuelvan.
11. Eres titular de un equipo del colegio y el entrenador no te convoca para un partido importante, ¿qué harías?
- a) Pensar que voy perdiendo facultades.
  - b) Sospechar que alguien le habla mal de mí.
  - c) No aparecer varios días en los entrenamientos.
  - d) Quedarme tan tranquilo.
  - e) Aceptar la decisión.
  - f) Protestar enérgicamente.
12. Te gusta una persona de otro sexo y se lo haces ver, pero ella te dice que no te hagas ilusiones. ¿Qué reacción tomarías?
- a) Borrarla de mis amistades.
  - b) Aceptar lo inevitable.
  - c) No merece la pena tomarlo en serio.
  - d) Desesperarme.
  - e) Inquietarme por si la culpa es mía.
  - f) No sabría qué hacer.
13. Ante una situación difícil que tienes que resolver por ti solo, ¿cómo sueles actuar?
- a) Me angustia pensar que no lo voy a hacer bien.
  - b) Con muy poco aguante.
  - c) Suelo actuar con aplomo y seguridad.
  - d) Me cuesta mucho decidirme.
  - e) Tiendo a dar largas al asunto.
  - f) Suelto «tacos» para mis adentros.

14. Suponte que en tu familia hubiera preferencias por otros, ¿cómo reaccionarías?
- a) Con cierto rencor e indirectas.
  - b) Con cierta indiferencia hacia ellos.
  - c) No me atrevería a hablar de ello.
  - d) Buscaría el momento oportuno para hablar con cada uno.
  - e) Enfrentándome directamente.
  - f) Me llenaría de amargura.
15. Suponte que, en clase, te sorprenden en una falta y te castigan. ¿Cómo reaccionarías?
- a) Me quedaría cortado.
  - b) Me preocuparían las posibles repercusiones.
  - c) Me molestaría infinito.
  - d) Por un castigo así no merece la pena enfadarse.
  - e) Aceptaría con deportividad el castigo.
  - f) Le haría ver que otras veces no actúo de igual forma.
16. Si no has sido fiel a una cita y te lo recriminan, ¿cómo reaccionarías?
- a) No admitiría la crítica y diría que ellos también fallan.
  - b) Pediría perdón y expondría las causas del fallo.
  - c) No me inmutaría, pues es algo que no me preocupa.
  - d) Me molestaría y se lo haría notar.
  - e) Temería perder la amistad.
  - f) Me avergonzaría.
17. Si no pudieras llevar el mismo tren de vida (gastos, viajes, etc.) que tus compañeros, ¿internamente qué sentirías?
- a) Preocupación.
  - b) Ganas de estallar.

- c) Conformidad.
  - d) Tristeza por mi mala suerte.
  - e) Indiferencia.
  - f) Rabia y coraje.
18. Si en tu casa no te dejaran vestir a tu gusto, ¿cómo obrarías?
- a) Me pondría de muy mal humor.
  - b) No les haría caso.
  - c) No sabría qué hacer.
  - d) Les preguntaría las causas de dicha actitud.
  - e) Les llamaría «carcas y anticuados».
  - f) De forma que notasen mi preocupación.
19. Imagínate que te suspenden cuando crees que mereces una nota mejor, ¿cómo reaccionarías?
- a) Me sentiría acomplejado.
  - b) Pensaría que me han cogido manía.
  - c) Me pondría furioso.
  - d) No sirve de nada el protestar.
  - e) Pediría una entrevista para ver los fallos.
  - f) Les criticaría por la injusticia con que obran.
20. Imagínate que te presentas a un concurso con fundadas esperanzas de ganarlo, pero le dan el premio a otro con menos méritos. ¿Cómo reaccionarías?
- a) Rompería el trabajo.
  - b) Aunque me doliera, felicitaría al ganador.
  - c) No me presentaría a otro concurso.
  - d) Mostraría mi enfado y disconformidad.
  - e) Pensaría que hay «gato encerrado».
  - f) Perdería la confianza en mí mismo.

21. Fracasas en un proyecto que acariciabas con ilusión, ¿cómo reaccionarías?
- a) No dormiría esa noche.
  - b) Destruiría todo lo hecho.
  - c) Buscaría las causas de los fallos.
  - d) ¡Ya me lo esperaba!
  - e) Me quedaría tan tranquilo.
  - f) Me enfadaría mucho.
22. Vienen a tu casa unos familiares de visita y tus padres te piden que no salgas ese día, ¿cómo reaccionarías?
- a) Con mala cara.
  - b) Con indiferencia.
  - c) Con miedo, porque soy un poco retraído.
  - d) Con naturalidad.
  - e) Con un portazo o algo parecido.
  - f) Preocupado por dar una buena imagen.
23. Los días en que te toca estudiar la asignatura «dura»; ¿cómo te muestras?
- a) Deprimido.
  - b) Angustiado.
  - c) De mal humor.
  - d) Sin ganas de trabajar.
  - e) Como los demás días.
  - f) Inaguantable.
24. Se te ha ocurrido gastar una broma un poco pesada y tu compañero, el afectado, reacciona mal. ¿Qué actitud tomarías?
- a) Le diría que es un imbécil y no aguantaría su queja.
  - b) Con habilidad le diría que no tiene sentido del humor.
  - c) No le haría caso.



- d) Le diría que se aguantase, ya que otras veces nos toca a otros.
  - e) Pensaría que me he pasado en la broma.
  - f) Me quedaría cortado.
25. De las siguientes características, ¿cuál es la que más se da en ti?
- a) Me angustia el futuro.
  - b) No aguanto los contratiempos.
  - c) Soy una persona serena.
  - d) Soy un poco indeciso.
  - e) Me molesta tener que resolver los problemas.
  - f) Me enfado con frecuencia.
26. Si tus padres te regañan por andar con cierta persona que no es de su agrado, ¿cuál sería tu reacción?
- a) Notarían mi disconformidad.
  - b) No hacerles caso y hacer mi vida.
  - c) Pensar que siempre se están metiendo conmigo.
  - d) Me harían reflexionar.
  - e) Decirles que se metan en sus asuntos.
  - f) Le daría vueltas, buscando el porqué.
27. Intervenir públicamente en clase es, para mi...
- a) Un momento fatal.
  - b) Una causa de preocupación.
  - c) Algo que me enfada, cuando me sale mal.
  - d) Algo que no me gusta.
  - e) Un forma de colaborar.
  - f) Una ocasión para decir las cosas claras.

28. Tienes mucho interés por una chica pero ves que sale a menudo con otro compañero, ¿cómo reaccionarías?
- a) Intentaría suprimir el obstáculo.
  - b) Me esforzaría en ganármela de nuevo.
  - c) Pensaría que son cosas de la vida.
  - d) Tendría «mis más y mis menos» con ella.
  - e) Me sentiría muy herido y no dormiría.
  - f) Me callaría y trataría de olvidarla.
29. Si tuvieras un pequeño defecto corporal que los demás notaran, ¿cómo actuarías?
- a) Sospecharía de cualquier gesto.
  - b) No lo soportaría.
  - c) Pensaría que hay defectos peores.
  - d) Pasaría muchos ratos deprimido.
  - e) Sería una buena excusa para hacer mi vida.
  - f) Me disgustaría con frecuencia.
30. Suponte que entre tus padres hubiera tirantez y discusiones frecuentes. ¿Qué les dirías?
- a) Que se callen, porque me hacen perder el control
  - b) No me metería en sus asuntos.
  - c) No les diría nada, por miedo a complicar la situación.
  - d) Que antes de hablar pensasen lo que dicen.
  - e) Que estoy harto de tantos líos.
  - f) Pensaría que esto no tiene arreglo.
31. Caes en la cuenta de que un profesor no te deja en paz y te pregunta más que a la mayoría. ¿Cómo reaccionarías?
- a) Me sentiría infortunado.
  - b) Haría lo posible para que no me dejara en ridículo.

- c) Le criticaría por lo bajo.
  - d) Dejaría pasar el curso sin enfrentamientos.
  - e) Le pediría razones con buenas palabras.
  - f) En la medida que pudiese, me vengaría.
32. Invitas a tus amigos y amigas a tu fiesta de cumpleaños y no acude la mayoría, ¿cómo encajarías esta situación?
- a) Tendría un enfrentamiento directo con ellos.
  - b) Eso me haría ver los verdaderos amigos.
  - c) Decidiría no hacer más fiestas.
  - d) Buscaría el momento apropiado para hacerles lo mismo.
  - e) Es algo que me angustiaría mucho.
  - f) Me sentiría derrumbado.
33. Si tuvieras dificultades para expresarte con precisión y claridad, ¿qué postura tomarías?
- a) Me angustiaría.
  - b) No admitiría que se riesen de mí.
  - c) Haría muchos ejercicios en privado.
  - d) Evitaría intervenir en público.
  - e) Me quedaría tan tranquilo.
  - f) Estaría muy a menudo enfadado.
34. Ves que con frecuencia te critican en casa tu forma de comportarte. ¿Cómo reaccionarías?
- a) Mostrándoles cada vez más mi disgusto.
  - b) No les haría ningún caso.
  - c) Desconcertándome cada vez más.
  - d) Buscando la ocasión para aclarar las cosas.
  - e) En eso no cedería nada.
  - f) Con miedo a que tomen medidas drásticas.

35. La relación con los profesores,
- a) La rehúyo.
  - b) Me causa preocupación.
  - c) Me pone nervioso.
  - d) La soporto.
  - e) La busco.
  - f) La rechazo.
36. Vas por la calle y, sin querer, tiras la compra a una señora que, inmediatamente, se queja a gritos de la juventud actual. ¿Cómo reaccionarías?
- a) Contestándole en su mismo tono.
  - b) Excusándome y ayudándole a recogerla.
  - c) Diciéndole que no es para tanto.
  - d) Ayudándole de mala gana y diciéndole que se calle.
  - e) Temiendo que alguien me conozca y lo diga a mi familia.
  - f) Poniéndome colorado.
37. Si vieras que no puedes alcanzar la carrera o profesión que más deseas, por razones insalvables, ¿qué actitud tomarías?
- a) Pensaría que mi vida no tiene sentido.
  - b) Jamás me daría por vencido.
  - c) Buscaría otras salidas.
  - d) Me sentiría acomplejado.
  - e) Me importaría muy poco.
  - f) Estaría de mal genio.
38. Imagínate que obtienes un premio en metálico y tus padres te dicen que necesitan ese dinero, ¿cómo reaccionarías?
- a) Me pondría furioso.
  - b) Lo daría de mala gana.
  - c) Desconfiaría de sus verdaderas intenciones.

- d) Colaboraría, pues me hago cargo de la situación.
  - e) Me negaría rotundamente.
  - f) Me angustiaría, porque me estropearía mis planes.
39. Un compañero rompe una mesa y le encubris los demás, por lo que os castigan a todos. ¿Cómo reaccionarías?
- a) Pensaría que siempre me toca perder.
  - b) Pensaría en posibles repercusiones.
  - c) Me pondría de «mala uva».
  - d) No haría problema del asunto.
  - e) Aguantaría el castigo con naturalidad.
  - f) Me opondría con protestas al castigo.
40. Un compañero del grupo se aprovecha del trabajo que principalmente has hecho tú, presentándolo como propio al profesor. ¿Cómo reaccionarías?
- a) Le humillaría y le haría que se retractase.
  - b) Buscaría la forma de ponerle en evidencia.
  - c) Me negaría a hacer con él cualquier trabajo.
  - d) Me enfadaría y le excluiría del grupo.
  - e) Tendría un sentimiento de amargura.
  - f) Pensaría que todos se aprovechan de mí.
41. Cuando la suerte no te acompaña como a los demás, ¿qué sueles pensar?
- a) Que se me van a cerrar todas las puertas.
  - b) Que tengo que luchar con más dureza.
  - c) Que tengo que prepararme más para triunfar.
  - d) Que esto sólo me ocurre a mí.
  - e) Que todo tiene arreglo.
  - f) Que hay mucha injusticia.

42. Cuando se originan discusiones y riñas entre hermanos o primos, ¿cuál suele ser tu actitud?
- a) Enfadarme.
  - b) Alejarme.
  - c) Dudar.
  - d) Serenar.
  - e) Atacar.
  - f) Inquietarme.
43. Los deberes que te mandan para casa, ¿cómo los juzgas?
- a) Inútiles, porque no logro hacerlos bien.
  - b) Angustiosos.
  - c) La causa más frecuente de mis enfados.
  - d) Una palmada.
  - e) Provechosos.
  - f) Un abuso.
44. Estás viendo una película interesante y, a tu lado, una persona mete ruido y te molesta. ¿Cuál sería tu reacción?
- a) No lo aguantaría. Protestaría enérgicamente.
  - b) Con naturalidad le diría que no molestase.
  - c) Si pudiese, me cambiaría de sitio.
  - d) Hablaría entre dientes para que me oyera.
  - e) Me apenaría de que hay gente que no piensa en los demás.
  - f) Me pondría nervioso, pero no le diría nada.
45. ¿Cómo ves tu futuro?
- a) Con cierta angustia.
  - b) Sin ningún obstáculo.

- c) Prometedor.
  - d) Negro.
  - e) Es algo que no me preocupa.
  - f) Cuando pienso en ello, me enfado.
46. Estás viendo en TV un programa que te interesa y uno de tus progenitores cambia de cadena por idéntico motivo, ¿qué actitud tomarías?
- a) Marcharme a mi habitación y poner la radio «a tope».
  - b) Soportar su programa por no armar líos.
  - c) Sentirme poco estimado.
  - d) Exponerle las razones de mi interés.
  - e) Marcharme dando un portazo.
  - f) Pensar que no me quiere dejar en paz.
47. La disciplina que se exige en tu colegio te parece...
- a) Algo que no me atrevo a juzgar.
  - b) Algo que me tomo muy en serio.
  - c) Algo insoportable.
  - d) Una pesadez.
  - e) Normal.
  - f) Un ataque constante a mi libertad.
48. Si tu grupo decide un plan que no te gusta, ¿qué harías?
- a) Buscar la forma de que se sometan a mi plan.
  - b) Adaptarme a la mayoría.
  - c) Hacerlo, con cierta desgana.
  - d) Mostrarles mi enfado.
  - e) Temer que esto no va a tener buen fin.
  - f) Dolerme de que nunca tienen en cuenta mis ideas.

## Versión femenina

1. En los momentos de soledad que todos solemos tener a veces, ¿cuál es tu pensamiento más frecuente?
  - a) ¡Seguro que hoy tampoco hago nada!
  - b) ¡Esto no hay quien lo aguante!
  - c) ¡Vaya, tengo un día para reflexionar!
  - d) ¡Los demás son más felices que yo!
  - e) ¡Se me quitan las ganas de hacer algo!
  - f) ¡Qué mal día tengo hoy!
  
2. Cuando te ponen una comida que no te agrada, ¿qué actitud sueles tomar?
  - a) Comerla, pero notarán mi enfado.
  - b) No comerla y decir que estoy indispuesta.
  - c) Callarme, por miedo a que me digan algo.
  - d) No haría tragedia de ello.
  - e) Protestar y decir que es la última vez que la como.
  - f) Pensar que me puede hacer daño.
  
3. Cuando se presenta un examen suelo estar...
  - a) Acobardada.
  - b) Angustiada.
  - c) Nerviosa.



- d) Despreocupada.
  - e) Serena.
  - f) Inaguantable.
4. En la relación con los demás, por lo general, suelo...
- a) Imponer mis criterios.
  - b) Buscar la armonía entre todos.
  - c) Seguir la corriente.
  - d) Enfadarme con facilidad.
  - e) Temer quedar mal.
  - f) Sentirme poco estimada.
5. Eres una de las candidatas para un premio importante. ¿Qué pensarías los días previos a la elección del ganador?
- a) Le daría mil vueltas.
  - b) Protestar, si no me lo dan.
  - c) «Que tengo bastantes posibilidades».
  - d) ¡Seguro que no me lo dan!
  - e) Nada, porque es igual.
  - f) Que se van a acordar de mí, si no hacen justicia.
6. Suponte que tus padres, por causas razonables, no pueden cumplir la promesa que te han hecho, ¿cómo reaccionarías?
- a) Mostrándoles mi descontento con mi actitud.
  - b) Cerrando mi colaboración en otras cosas.
  - c) Lamentando mi mala suerte.
  - d) Aceptando las razones que me dan.
  - e) Mostrando rebeldía y exigiendo lo mío.
  - f) Sospechando que el problema es aún más gordo.

7. Para ti el estudio es...
- a) Una fuente de fracasos.
  - b) Una angustia.
  - c) Un enfado constante.
  - d) Una pesadez.
  - e) Un enriquecimiento.
  - f) Una presión contra tu independencia.
8. Las personas de generación distinta a la tuya te parecen...
- a) Dominantes.
  - b) Distintas, pero normales.
  - c) Un mundo aparte.
  - d) Gruñonas e incordiantes.
  - e) Gentes sin problemas.
  - f) Muy superiores a mí.
9. Imagínate que no puedes actuar con la libertad propia de tu edad, ¿cómo reaccionarías?
- a) Con angustia y preocupación.
  - b) Me tendrían que oír cada día.
  - c) Les demostraría día a día que soy responsable.
  - d) Pensaría que esto sólo me ocurre a mí.
  - e) Me haría la sorda a lo que me dijeran.
  - f) Esperaría una buena ocasión para cantarles las cuarenta.
10. Si te dicen tus padres que te quedes al cuidado de la casa, mientras ellos van al teatro o cine, ¿cómo reaccionarías?
- a) Con mal humor.
  - b) Un poco a regañadientes.
  - c) Con miedo a no hacer bien las cosas.

- d) Les diría que se fueran tranquilos.
  - e) Con una cierta dureza.
  - f) Con preocupación hasta que vuelvan.
11. Eres titular de un equipo del colegio y el entrenador no te convoca para un partido importante, ¿qué harías?
- a) Pensar que voy perdiendo facultades.
  - b) Sospechar que alguien le habla mal de mí.
  - c) No aparecer varios días en los entrenamientos.
  - d) Quedarme tan tranquila.
  - e) Aceptar la decisión.
  - f) Protestar enérgicamente.
12. Te gusta una persona de otro sexo y se lo haces ver, pero él te dice que no te hagas ilusiones. ¿Qué reacción tomarías?
- a) Borrarme de mis amistades.
  - b) Aceptar lo inevitable.
  - c) No merece la pena tomarlo en serio.
  - d) Desesperarme.
  - e) Inquietarme por si la culpa es mía.
  - f) No sabría qué hacer.
13. Ante una situación difícil que tienes que resolver por ti sola, ¿cómo sueles actuar?
- a) Me angustia pensar que no lo voy a hacer bien.
  - b) Con muy poco aguante.
  - c) Suelo actuar con aplomo y seguridad.
  - d) Me cuesta mucho decidirme.
  - e) Tiendo a dar largas al asunto.
  - f) Suelto «tacos» para mis adentros.

14. Suponte que en tu familia hubiera preferencias por otros, ¿cómo reaccionarías?
- a) Con cierto rencor e indirectas.
  - b) Con cierta indiferencia hacia ellos.
  - c) No me atrevería a hablar de ello.
  - d) Buscaría el momento oportuno para hablar con cada uno.
  - e) Enfrentándome directamente.
  - f) Me llenaría de amargura.
15. Suponte que, en clase, te sorprenden en una falta y te castigan. ¿Cómo reaccionarías?
- a) Me quedaría cortada.
  - b) Me preocuparían las posibles repercusiones.
  - c) Me molestaría infinito.
  - d) Por un castigo así no merece la pena enfadarse.
  - e) Aceptaría con deportividad el castigo.
  - f) Le haría ver que otras veces no actúo de igual forma.
16. Si no has sido fiel a una cita y te lo recriminan, ¿cómo reaccionarías?
- a) No admitiría la crítica y diría que ellos también fallan.
  - b) Pediría perdón y expondría las causas del fallo.
  - c) No me inmutaría, pues es algo que no me preocupa.
  - d) Me molestaría y se lo haría notar.
  - e) Temería perder la amistad.
  - f) Me avergonzaría.
17. Si no pudieras llevar el mismo tren de vida (gastos, viajes, etc...) que tus compañeros, ¿internamente qué sentirías?
- a) Preocupación.
  - b) Ganas de estallar.
  - c) Conformidad.

- d) Tristeza por mi mala suerte.
  - e) Indiferencia.
  - f) Rabia y coraje.
18. Si en tu casa no te dejaran vestir a tu gusto, ¿cómo obrarías?
- a) Me pondría de muy mal humor.
  - b) No les haría caso.
  - c) No sabría qué hacer.
  - d) Les preguntaría las causas de dicha actitud.
  - e) Les llamaría «carcas y anticuados»
  - f) De forma que notasen mi preocupación.
19. Imagínate que te suspenden cuando crees que mereces una nota mejor. ¿Cómo reaccionarías?
- a) Me sentiría acomplejada.
  - b) Pensaría que me han cogido manía.
  - c) Me pondría furiosa.
  - d) No sirve de nada el protestar.
  - e) Pediría una entrevista para ver los fallos.
  - f) Les criticaría por la injusticia con que obran.
20. Imagínate que te presentas a un concurso con fundadas esperanzas de ganarlo, pero le dan el premio a otro con menos méritos. ¿Cómo reaccionarías?
- a) Rompería el trabajo.
  - b) Aunque me doliera, felicitaría al ganador.
  - c) No me presentaría a otro concurso.
  - d) Mostraría mi enfado y disconformidad.
  - e) Pensaría que hay «gato encerrado».
  - f) Perdería la confianza en mí misma.

21. Fracasas en un proyecto que acariciabas con ilusión, ¿cómo reaccionarías?
- a) No dormiría esa noche.
  - b) Destruiría todo lo hecho.
  - c) Buscaría las causas de los fallos.
  - d) ¡Ya me lo esperaba!
  - e) Me quedaría tan tranquila.
  - f) Me enfadaría mucho.
22. Vienen a tu casa unos familiares de visita y tus padres te piden que no salgas ese día, ¿cómo reaccionarías?
- a) Con mala cara.
  - b) Con indiferencia.
  - c) Con miedo, porque soy un poco retraída.
  - d) Con naturalidad.
  - e) Con un portazo o algo parecido.
  - f) Preocupada por dar una buena imagen.
23. Los días en que te toca estudiar la asignatura «dura», ¿cómo te muestras?
- a) Deprimida.
  - b) Angustiada.
  - c) De mal humor.
  - d) Sin ganas de trabajar.
  - e) Como los demás días.
  - f) Inaguantable.
24. Se te ha ocurrido gastar una broma un poco pesada y tu compañera, la afectada, reacciona mal. ¿Qué actitud tomarías?
- a) Le diría que es una imbécil y no aguantaría su queja.
  - b) Con habilidad le diría que no tiene sentido del humor.
  - c) No le haría caso.

- d) Le diría que se aguantase, ya que otras veces nos toca a otras.
  - e) Pensaría que me he pasado en la broma.
  - f) Me quedaría cortada.
25. De las siguientes características, ¿cuál es la que más se da en ti?
- a) Me angustia el futuro.
  - b) No aguanto los contratiempos.
  - c) Soy una persona serena.
  - d) Soy un poco indecisa.
  - e) Me molesta tener que resolver los problemas.
  - f) Me enfado con frecuencia.
26. Si tus padres te regañan por andar con cierta persona que no es de su agrado, ¿cuál sería tu reacción?
- a) Notarían mi disconformidad.
  - b) No hacerles caso y hacer mi vida.
  - c) Pensar que siempre se están metiendo conmigo.
  - d) Me harían reflexionar.
  - e) Decirles que se metan en sus asuntos.
  - f) Le daría vueltas, buscando el porqué.
27. Intervenir públicamente en clase es, para mí...
- a) Un momento fatal.
  - b) Una causa de preocupación.
  - c) Algo que me enfada, cuando me sale mal.
  - d) Algo que no me gusta.
  - e) Una forma de colaborar.
  - f) Una ocasión para decir las cosas claras.

28. Tienes mucho interés por un chico pero ves que sale a menudo con otra compañera, ¿cómo reaccionarías?
- a) Intentaría suprimir el obstáculo.
  - b) Me esforzaría en ganármelo de nuevo.
  - c) Pensaría que son cosas de la vida.
  - d) Tendría «mis más y mis menos» con él.
  - e) Me sentiría muy herida y no dormiría.
  - f) Me callaría y trataría de olvidarle.
29. Si tuvieras un pequeño defecto corporal que los demás notaran, ¿cómo actuarías?
- a) Sospecharía de cualquier gesto.
  - b) No lo soportaría.
  - c) Pensaría que hay defectos peores.
  - d) Pasaría muchos ratos deprimida.
  - e) Sería una buena excusa para hacer mi vida.
  - f) Me disgustaría con frecuencia.
30. Suponte que entre tus padres hubiera tirantez y discusiones frecuentes. ¿Qué les dirías?
- a) Que se callen, porque me hacen perder el control.
  - b) No me metería en sus asuntos.
  - c) No les diría nada, por miedo a complicar la situación.
  - d) Que antes de hablar pensasen lo que dicen.
  - e) Que estoy harta de tantos líos.
  - f) Pensaría que esto no tiene arreglo.
31. Caes en la cuenta de que un profesor no te deja en paz y te pregunta más que a la mayoría. ¿Cómo reaccionarías?
- a) Me sentiría infortunada.
  - b) Haría lo posible para que no me dejara en ridículo.
  - c) Le criticaría por lo bajo.



- d) Dejaría pasar el curso sin enfrentamientos.
  - e) Le pediría razones con buenas palabras.
  - f) En la medida que pudiese, me vengaría.
32. Invitas a tus amigos y amigas a tu fiesta de cumpleaños y no acude la mayoría, ¿cómo encajarías esta situación?
- a) Tendría un enfrentamiento directo con ellos.
  - b) Eso me haría ver los verdaderos amigos.
  - c) Decidiría no hacer más fiestas.
  - d) Buscaría el momento apropiado para hacerles lo mismo.
  - e) Es algo que me angustiaría mucho.
  - f) Me sentiría derrumbada.
33. Si tuvieras dificultades para expresarte con precisión y claridad, ¿qué postura tomarías?
- a) Me angustiaría.
  - b) No admitiría que se riesen de mí.
  - c) Haría muchos ejercicios en privado.
  - d) Evitaría intervenir en público.
  - e) Me quedaría tan tranquila.
  - f) Estaría muy a menudo enfadada.
34. Ves que con frecuencia te critican en casa tu forma de comportarte. ¿Cómo reaccionarías?
- a) Mostrándoles cada vez más mi disgusto.
  - b) No les haría ningún caso.
  - c) Desconcertándome cada vez más.
  - d) Buscando la ocasión para aclarar las cosas.
  - e) En eso no cedería nada.
  - f) Con miedo a que tomen medidas drásticas.

35. La relación con los profesores...
- a) La rehúyo.
  - b) Me causa preocupación.
  - c) Me pone nerviosa.
  - d) La soporto.
  - e) La busco.
  - f) La rechazo.
36. Vas por la calle y, sin querer, tiras la compra a una señora que, inmediatamente, se queja a gritos de la juventud actual. ¿Cómo reaccionarías?
- a) Contestándole en su mismo tono.
  - b) Excusándome y ayudándole a recogerla.
  - c) Diciéndole que no es para tanto.
  - d) Ayudándole de mala gana y diciéndole que se calle.
  - e) Temiendo que alguien me conozca y lo diga a mi familia.
  - f) Poniéndome colorada.
37. Si vieras que no puedes alcanzar la carrera o profesión que más deseas, por razones insalvables, ¿qué actitud tomarías?
- a) Pensaría que mi vida no tiene sentido.
  - b) Jamás me daría por vencida.
  - c) Buscaría otras salidas.
  - d) Me sentiría acoirazada.
  - e) Me importaría muy poco.
  - f) Estaría de mal genio.
38. Imagínate que obtienes un premio en metálico y tus padres te dicen que necesitan ese dinero, ¿cómo reaccionarías?
- a) Me pondría furiosa.
  - b) Lo daría de mala gana.
  - c) Desconfiaría de sus verdaderas intenciones.
  - d) Colaboraría, pues me hago cargo de la situación.
  - e) Me negaría rotundamente.
  - f) Me angustiaría, porque me estropearía mis planes.

39. Una compañera rompe una mesa y la encubriste a las demás, por lo que os castigan a todas. ¿Cómo reaccionarías?
- Pensaría que siempre me toca perder.
  - Pensaría en posibles repercusiones.
  - Me pondría de «mala uva».
  - No haría problema del asunto.
  - Aguantaría el castigo con naturalidad.
  - Me opondría con protestas al castigo.
40. Una compañera del grupo se aprovecha del trabajo que principalmente has hecho tú, presentándolo como propio al profesor. ¿Cómo reaccionarías?
- La humillaría y la haría que se retractase.
  - Buscaría la forma de ponerla en evidencia.
  - Me negaría a hacer con ella cualquier trabajo.
  - Me enfadaría y la excluiría del grupo.
  - Tendría un sentimiento de amargura.
  - Pensaría que todos se aprovechan de mí.
41. Cuando la suerte no te acompaña como a las demás, ¿qué sueles pensar?
- Que se me van a cerrar todas las puertas.
  - Que tengo que luchar con más dureza.
  - Que tengo que prepararme más para triunfar.
  - Que esto sólo me ocurre a mí.
  - Que todo tiene arreglo.
  - Que hay mucha injusticia.
42. Cuando se originan discusiones y riñas entre hermanos o primos, ¿cuál suele ser tu actitud?
- |               |             |                 |
|---------------|-------------|-----------------|
| a) Enfadarme. | c) Dudar.   | e) Atacar.      |
| b) Alejarme.  | d) Serenar. | f) Inquietarme. |

43. Los deberes que te mandan para casa, ¿cómo los juzgas?
- a) Inútiles, porque no logro hacerlos bien.
  - b) Angustiosos.
  - c) La causa más frecuente de mis enfados.
  - d) Una pelmada.
  - e) Provechosos.
  - f) Un abuso.
44. Estás viendo una película interesante y, a tu lado, una persona mete ruido y te molesta. ¿Cuál sería tu reacción?
- a) No lo aguantaría. Protestaría enérgicamente.
  - b) Con naturalidad le diría que no molestase.
  - c) Si pudiese, me cambiaría de sitio.
  - d) Hablaría entre dientes para que me oyera.
  - e) Me apenaría de que hay gente que no piensa en los demás.
  - f) Me pondría nerviosa, pero no le diría nada.
45. ¿Cómo ves tu futuro?
- a) Con cierta angustia.
  - b) Sin ningún obstáculo.
  - c) Prometedor.
  - d) Negro.
  - e) Es algo que no me preocupa.
  - f) Cuando pienso en ello, me enfado.
46. Estás viendo en TV un programa que te interesa y uno de tus padres cambia de cadena por idéntico motivo, ¿qué actitud tomarías?
- a) Marcharme a mi habitación y poner la radio «a tope».
  - b) Soportar su programa por no armar líos.

- c) Sentirme poco estimada.
  - d) Exponerle las razones de mi interés.
  - e) Marcharme dando un portazo.
  - f) Pensar que no me quiere dejar en paz.
47. La disciplina que se exige en tu colegio te parece...
- a) Algo que no me atrevo a juzgar.
  - b) Algo que me tomo muy en serio.
  - c) Algo insoportable.
  - d) Una pesadez.
  - e) Normal.
  - f) Un ataque constante a mi libertad.
48. Si tu grupo decide un plan que no te gusta, ¿qué harías?
- a) Buscar la forma de que se sometan a mi plan.
  - b) Adaptarme a la mayoría.
  - c) Hacerlo, con cierta desgana.
  - d) Mostrarles mi enfado.
  - e) Temer que esto no va a tener buen fin.
  - f) Dolerme de que nunca tienen en cuenta mis ideas.

### 2.3.2. La hoja de respuestas:

Se adapta en la estructura a la presentación del cuestionario, ofreciendo dos partes, izquierda y derecha. En la primera, el alumno señala o redondea la respuesta elegida en cada cuestión; en la segunda se hacen los recuentos cuantitativos de cada tipo de respuestas redondeadas, mediante un doble proceso:

- a) Recuento horizontal de respuestas redondeadas.
- b) Suma vertical de cada columna de respuestas.

Apellidos ..... Nombre ..... Edad .....  
 Curso ..... Centro ..... Fecha .....

	<u>1</u>	<u>5</u>	<u>9</u>	<u>13</u>	<u>17</u>	<u>21</u>	<u>25</u>	<u>29</u>	<u>33</u>	<u>37</u>	<u>41</u>	<u>45</u>	C	lr	A	lh	ln	P	
a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a							
b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b							
c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c							
d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d							
e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e							
f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f							
<u>2</u>	<u>6</u>	<u>10</u>	<u>14</u>	<u>18</u>	<u>22</u>	<u>26</u>	<u>30</u>	<u>34</u>	<u>38</u>	<u>42</u>	<u>46</u>								
a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a							
b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b							
c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c							
d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d							
e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e							
f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f							
<u>3</u>	<u>7</u>	<u>11</u>	<u>15</u>	<u>19</u>	<u>23</u>	<u>27</u>	<u>31</u>	<u>35</u>	<u>39</u>	<u>43</u>	<u>47</u>								
a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a							
b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b							
c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c							
d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d							
e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e							
f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f							
<u>4</u>	<u>8</u>	<u>12</u>	<u>16</u>	<u>20</u>	<u>24</u>	<u>28</u>	<u>32</u>	<u>36</u>	<u>40</u>	<u>44</u>	<u>48</u>								
a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a							
b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b							
c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c							
d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d							
e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e							
f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f							