ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y PERSONALIDAD ADOLESCENTE: EVIDENCIAS SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Caring for diversity and adolescent personality: evidences on academic performance

Laia Toro Recasens – Carlos García-Forero – Josep Maria Tous Ral
Universitat de Barcelona

Núria Pont Bonet
Universitat Oberta de Catalunya

Resumen

Los centros educativos deben atender a la diversidad de sus alumnos, pero la detección y evaluación de esta diversidad es un requisito previo a cualquier programa de intervención. No obstante, la personalidad, una de las principales fuentes de diversidad, ha recibido poca atención. Nuestro estudio pretende determinar si existen y cuáles son las diferencias en personalidad entre alumnos adolescentes con trastorno del aprendizaje de centros de educación especial respecto de alumnos adolescentes de centros ordinarios. Para ello aplicamos un inventario de personalidad a un total de 506 adolescentes, 71 de educación especial y 435 de educación ordinaria. Los resultados sugieren que las diferencias encontradas mantienen relación con el rendimiento académico. Por lo tanto, la personalidad debería ser indispensable en la evaluación psicológica y en la intervención psicopedagógica de cada alumno.

Palabras clave: Personalidad, Diferencias individuales, Evaluación, Adolescencia, Trastorno del aprendizaje, Inclusión escolar.

Abstract

Educational centres must care for diversity among their students, but detecting and assessing this diversity is a prerequisite to any intervention programme. Nevertheless, personality, which is one of he main sources of diversity, has not received much attention. In our study, we aimed to establish whether adolescent students diagnosed with learning disorders differed on personality traits from adolescents in ordinary schooling. To do so, we applied a personality inventory to 506 students, 71 of them in special education programmes because of learning disorders and 435 in ordinary schooling. Results suggest that differences in personality are related with academic performance. Thus, personality should not be ignored when conducting psychological assessment and psycho-pedagogical interventions on educational contexts.

Keywords: Personality, Individual differences, Assessment, Adolescence, Learning disorders, Inclusive school.

1. Introducción

En la actualidad, el sistema educativo de nuestro país debe dar respuesta a la diversidad en las aulas. Tratar con la diferencia es uno de los retos de futuro que debemos afrontar en Educación; objetivo nada fácil de abordar, dada la complejidad que supone trabajar adecuadamente con ella.

Cuando hablamos de diversidad en los centros educativos, solemos pensar en los diferentes niveles de comprensión, asimilación y generalización de los conceptos académicos de los estudiantes. Sin embargo, existen otras diferencias entre las personas que no residen estrictamente en el área del rendimiento pero que pueden afectarle. Motivación, actitudes o valores, aunque pueden ser hasta cierto punto enseñados, dependen en gran medida de características disposicionales frecuentemente ignoradas, tal vez ingenuamente. En concreto, las diferencias en personalidad no son atendidas en la práctica psicopedagógica, pese a la evidencia de un «continuum» entre personalidad y psicopatología (Gilbert y Connolly, 1995), y concretamente entre personalidad y trastornos de la personalidad (Millon y Davis, 1998). Es innegable la importancia de este desarrollo en ciertos momentos críticos del desarrollo, en especial en la adolescencia. La consolidación de la personalidad entre los 12 y los 18 años (Petersen y Hamburg, 1986), especialmente en lo que concierne a la autoimagen, las habilidades sociales y las habilidades emocionales, conduce a la conclusión irremisible de que esta faceta del desarrollo personal debe ser contemplada en educación.

Sin embargo, hasta hace pocos años, todos aquellos alumnos que no demostraban ciertas aptitudes curriculares eran inmediatamente excluidos del contexto escolar ordinario y orientados hacia centros de educación especial. Esta exclusión tenía su sentido práctico, puesto que los centros educativos ordinarios no tenían los recursos suficientes para garantizar una formación adecuada e individualizada para cada alumno. El criterio era básicamente académico, independientemente de la personalidad del alumno, aunque las consecuencias en ciertas etapas evolutivas de esta decisión pueden ser irreparables (Jessor, Van den Bos, Vanderryn, Costa y Turbin, 1995).

Pero la realidad actual nos lleva hacia la inclusión escolar, estrategia multidisciplinar que intenta solucionar los problemas relativos a la exclusión, y que pretende educar a todos los alumnos en un mismo centro, teniendo en cuenta sus diferencias individuales (Stainback y Stainback, 1999). Citando las palabras de Giné (2005, 12), «*las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva se revelan como el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, construir una sociedad inclusiva y conseguir una educación para todos*». Por lo tanto, el éxito del sistema educativo inclusivo se valorará por el progreso que consiga cada alumno en el desarrollo individual de todas sus capacidades y habilidades (Pujolàs, 2003). En todo caso, la atención a estas diferencias individuales pasa antes por la detección y el diagnóstico de las mismas: ubicar y contextualizar a los individuos es necesario para estar en disposición de afrontar dificultades.

Analizando los alumnos que hasta el momento han sido excluidos de los centros ordinarios, encontramos aquellos que tienen trastornos del aprendizaje. Según datos oficiales del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en 2002, aproximadamente una cuarta parte de la población adolescente española muestra dificultades escolares, cifras que superan a otros países europeos (Paniagua y García, 2003). Existen firmes eviden-

cias de que el fracaso escolar de estos alumnos está relacionado con variables psicológicas que conllevan desajustes, como falta de motivación, una baja autoestima y problemas conductuales (Greenhan, 1999; Sabornie, Cullinan, Orborne y Brock, 2005). Es por esta razón que los alumnos con necesidades educativas específicas referidas a los trastornos del aprendizaje tienen problemas que requieren estrategias educativas más allá de las estrictamente académicas, puesto que sus necesidades abarcan todos los aspectos de su vida. Y es posible que exista una relación entre sus características personales y el bajo rendimiento académico que demuestran.

El estudio de la personalidad de estos alumnos, así como de los estudiantes de centros ordinarios, puede servirnos de ayuda para la comprensión y el tratamiento psicopedagógico individual. La consideración de la personalidad ha tenido un alto impacto en ámbitos muy alejados de la psicología, como, por ejemplo, en la cardiología, donde se ha demostrado que la personalidad Tipo A en varones tiene relación con problemas vasculares, tales como el infarto de miocardio o la angina de pecho (Friedman y Rosenman, 1974) y, en consecuencia, se tiene en cuenta en su tratamiento y recuperación. En Psicología, muchas áreas incorporan el estudio de la personalidad, puesto que ha tenido un impacto relevante; como en la selección de personal (Barrica y Mount, 1991) o en la práctica clínica, en la que el alcance de la psicología de la personalidad ha llegado a fructificar en todo un eje diagnóstico. Así, el eje II del DSM IV (APA, 1995) está dedicado específicamente a trastornos de la personalidad. Finalmente, es de rigor señalar que el desarrollo evolutivo de la personalidad ha sido también profusamente estudiado (Epstein, 1979, 1983; Eysenck y Eysenck, 1985; Millon, 1990).

La evidencia existente sobre la influencia de la personalidad sobre una amplia variedad de conductas humanas es abrumadora. También existen evidencias sobre la influencia de la misma en al ámbito académico durante la adolescencia. A partir de lo referido hasta el momento, desde la Psicología de la Personalidad consideramos que la evaluación de las diferentes formas de sentir, pensar y actuar es necesaria para educar teniendo en cuenta estas diferencias (Toro, García-Forero, Pont y Tous, 2007). Independientemente de los logros académicos, la personalidad puede sernos de utilidad para garantizar una formación adecuada a todos los alumnos. Desde esta afirmación, nos planteamos el objetivo de nuestro estudio.

El principal objetivo del presente estudio es determinar si existen diferencias en patrones de personalidad entre alumnos adolescentes de educación especial y de educación ordinaria. Encontrar ésta permitirá evidenciar la relación entre la personalidad y los trastornos del aprendizaje, además de dar pie a la interpretación del sentido de estas relaciones. De existir diferencias entre ambos grupos será justificada la importancia de la evaluación de la personalidad en los centros educativos, con el fin de crear estrategias psicopedagógicas y psicológicas que garanticen y favorezcan un mayor aprovechamiento del aprendizaje.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra total de participantes fue de 506 sujetos adolescentes, el 52,7% mujeres. La media de edad de la muestra total fue de 16,87 años (D.T.=0,91). Las mujeres fuerno separadas en dos grupos, 235 pertenecían a escuelas de educación ordinaria y 31 a escuelas de educación especial. En cuanto a los hombres, también fueron separados en dos grupos, 200 cursaban sus estudios en escuelas de educación ordinaria y 40 en escuelas de educación especial. Todos los participantes fueron informados del objetivo del estudio, y se pidió en todos los casos el consentimiento informado por parte de sus padres o tutores legales. El grupo de Educación Ordinaria, tanto en hombres como en mujeres, constaba de estudiantes escogidos al azar y matriculados en centros públicos mixtos y urbanos de Cataluña. El grupo de Educación Especial, en ambos sexos, constaba de adolescentes que fueron derivados a centros de educación especial por parte de los órganos competentes, por presentar necesidades educativas especiales, concretamente trastornos del aprendizaje no especificados. También estaban matriculados en centros públicos mixtos de Cataluña. Entre ellos, 3 sujetos fueron excluidos de la muestra por sus valores extremos en el cuestionario, ya que distorsionaban los resultados del análisis estadístico y podían ser considerados valores extremos influyentes (Tabachnick y Fidell, 2007).

2.2. Instrumento

El instrumento utilizado fue el Inventario de Adjetivos para la evaluación de los Trastornos de Personalidad (IA-TP; Tous, Pont y Muiños, 2005). Se trata de un instrumento psicológico de autoinforme que consta de 146 ítems-adjetivos organizados en 9 escalas. Éste evalúa y predice una mayor predisposición o vulnerabilidad hacia nueve trastornos de la personalidad descritos en el DSM-IV, cada uno de ellos asociado a una escala, presuponiendo un continuum entre personalidad normal y trastorno de personalidad planteado por T. Millon (1981). De tal manera que la tendencia elevada de una escala determinada denotará una tendencia hacia un tipo de personalidad, y por lo tanto, mayor riesgo de sufrir su trastorno de personalidad asociado. Enumeramos las escalas del inventario con su trastorno de personalidad asociado: Introvertida (Trastorno de esquizoide de la personalidad), Inhibida (Trastorno de la personalidad por evitación), Cooperativa (Trastorno de la personalidad por dependencia), Sociable (Trastorno de histriónico de la personalidad), Confiada (Trastorno de narcisista de la personalidad), Convincente (Trastorno de antisocial de la personalidad), Respetuosa (Trastorno obsesivo-compulsivo de la personalidad), Sensible (Trastorno de la personalidad no especificado) e Impulsiva (Trastorno límite de la personalidad). Cada escala evalúa la intensidad y la desproporción con que se manifiestan las autoevaluaciones, lo que proporciona información sobre el estado mental, emocional y conductual de la persona que se evalúa. Además, cada escala se evalúa por separado, pero es necesario tenerlas todas en cuenta para la interpretación del perfil o estructura de personalidad que describe el sujeto. El IA-TP ofrece dos versiones para su aplicación: manual e informatizada. Los resultados que se obtienen de ambas versiones son comparables (Toro, 2007), aunque la versión informatizada se hace especialmente aconsejable en aquellos casos en que el administrador prevé que la persona a evaluar puede presentar necesidades específicas, sea por dificultades de lectura, visión, sensoriales, de atención y/o de concentración.

2.3. Procedimiento

Se aplicó el IA-TP a toda la muestra de participantes. La duración total de toda la aplicación fue de unos 6 meses aproximadamente. El grupo de Educación Ordinaria, contestó la versión manual del inventario. La administración fue colectiva en el aula y tomó unos 30 minutos para todos los participantes de una misma aula. En el dorso del inventario se encuentra el glosario de los adjetivos con dos o tres sinónimos, que los participantes podían consultar si tenían dudas sobre el significado de algún ítem. El grupo de Educación Especial, tanto mujeres como hombres, contestó la versión informatizada del inventario. Para ello se necesitó un aula con un solo ordenador, y cada aplicación tenía una duración de unos 30 minutos aproximadamente. El administrador supervisaba cada aplicación, y leía el significado de cada ítem en los casos necesarios. Todos los participantes colaboraron sin problemas a la hora de contestar el inventario.

2.4. Análisis de datos

Realizamos un MANOVA sobre las puntuaciones directas, tomando las escalas del inventario como variables dependientes y el grupo de estudio (Educación Especial vs Educación Ordinaria) como variable independiente, tanto para hombres como para mujeres. Los requisitos previos de aplicabilidad del MANOVA, (normalidad multivariada, homocedasticidad, y esfericidad) se cumplían para ambos sexos. El objetivo de este análisis es ver cómo difieren ambos grupos en personalidad, según el sexo, y a qué son debidas estas diferencias.

3. RESULTADOS

Los resultados del análisis nos indican las diferencias en personalidad que existen entre el Grupo de Educación Especial y el Grupo de Educación Ordinaria. Pretendemos ver en qué escalas difieren los grupos de estudio y a qué son debidas estas diferencias. Estos resultados los hemos organizado por sexos. La Tabla 1 nos resume los estadísticos descriptivos de las mujeres y de los hombres del Grupo de Educación Especial y del Grupo de Educación Ordinaria.

Seguidamente, en la Tabla 2 encontramos los resultados del MANOVA en la muestra de mujeres entre ambos grupos de escolarización. Como podemos ver en esta tabla, las mujeres del Grupo de Educación Especial puntúan, por un lado, significativamente más alto que las mujeres del Grupo de Educación Ordinaria en las escalas Cooperativa ($p=0.001$) y Sociable ($p=0.016$). Por otro lado, obtienen puntuaciones significativamente inferiores en las escalas Inhibida ($p=0.001$), Convincente ($p=0.001$) y Sensible ($p=0.001$).

La Tabla 3 muestra los resultados del MANOVA en la muestra de hombres entre el Grupo de Educación Especial y el Grupo de Educación Ordinaria. Observamos que los hombres del Grupo de Educación Especial tienen unas puntuaciones significativamente superiores que los del Grupo de Educación Ordinaria en las escalas Cooperativa ($p=0.035$) y Respetuosa ($p=0.019$). Además, puntúan significativamente por debajo en las escalas Inhibida ($p=0.002$), Convincente ($p=0.001$), Sensible ($p=0.013$) e Impulsiva ($p=0.006$).

Estos resultados permiten afirmar que existen las mismas tendencias de puntuación en ambos sexos, para los dos grupos de estudio.

TABLA 1: Estadísticos descriptivos del Grupo de Educación Especial y Educación Ordinaria. Mujeres y hombres

			N	*Media*	*D.T.*	*Mín*	*Máx*
Educación Especial	Mujeres	Introvertida	31	-0.55	2.12	-5.42	3.69
		Inhibida	31	-3.41	1.96	-7.43	0.52
		Cooperativa	31	1.22	2.07	-6.07	4.35
		Sociable	31	0.30	1.85	-3.95	2.91
		Confiada	31	-0.87	1.61	-3.94	3.07
		Convincente	31	-3.21	2.78	-8.08	3.95
		Respetuosa	31	-0.03	2.66	-5.61	4.50
		Sensible	31	-3.47	1.57	-7.52	-0.23
		Impulsiva	31	-1.68	1.90	-5.29	2.55
	Hombres	Introvertida	40	-0.42	2.50	-4.12	5.93
		Inhibida	40	-2.42	2.10	-6.13	1.53
		Cooperativa	40	-0.17	1.86	-4.85	3.32
		Sociable	40	-0.32	2.13	-6.20	2.92
		Confiada	40	-1.58	1.99	-5.68	3.68
		Convincente	40	-3.17	2.25	-8.73	0.75
		Respetuosa	40	0.09	3.23	-8.94	4.56
		Sensible	40	-2.08	1.77	-5.60	2.55
		Impulsiva	40	-2.05	1.97	-5.39	3.61
Educación Ordinaria	Mujeres	Introvertida	235	-0.79	2.41	-5.67	5.41
		Inhibida	235	-1.39	2.39	-8.32	6.10
		Cooperativa	235	-0.77	2.89	-10.26	5.31
		Sociable	235	-0.88	2.62	-8.00	4.34
		Confiada	235	-1.00	2.42	-6.31	6.07
		Convincente	235	-1.35	2.99	-9.58	8.21
		Respetuosa	235	-0.92	3.53	-10.78	6.52
		Sensible	235	-1.71	2.15	-6.50	4.82
		Impulsiva	235	-1.18	2.01	-7.44	4.41
	Hombres	Introvertida	200	-0.76	3.04	-8.25	8.88
		Inhibida	200	-1.17	2.30	-7.66	5.54
		Cooperativa	200	-1.05	2.50	-6.90	6.75
		Sociable	200	-0.97	2.71	-8.87	5.34
		Confiada	200	-1.30	2.42	-8.29	4.71
		Convincente	200	-1.31	2.75	-8.12	5.07
		Respetuosa	200	-1.26	3.34	-12.30	6.37
		Sensible	200	-1.22	2.04	-6.02	5.98
		Impulsiva	200	-1.08	2.06	-5.76	4.23

TABLA 2: MANOVA entre el grupo Educación Especial y el grupo Educación Ordinaria. Mujeres

Escala	*F*	*GL1*	*Gl2*	*Significación*	*Eta al cuadrado parcial*
Introvertida	0,277	1	264	0,599	0,001
Inhibida	20,277	1	264	0,001	0,071
Cooperativa	13,693	1	264	0,001	0,049
Sociable	5,927	1	264	0,016	0,022
Confiada	0,086	1	264	0,770	0,000
Convincente	10,794	1	264	0,001	0,039
Respetuosa	1,802	1	264	0,181	0,007
Sensible	19,382	1	264	0,001	0,068
Impulsiva	1,721	1	264	0,191	0,006

TABLA 3: MANOVA entre el grupo Educación Especial y el grupo Educación Ordinaria. Hombres

Escala	*F*	*GL1*	*Gl2*	*Significación*	*Eta al cuadrado parcial*
Introvertida	0,437	1	238	0,509	0,002
Inhibida	10,063	1	238	0,002	0,041
Cooperativa	4,511	1	238	0,035	0,019
Sociable	2,049	1	238	0,154	0,009
Confiada	0,468	1	238	0,495	0,002
Convincente	16,104	1	238	0,001	0,063
Respetuosa	5,541	1	238	0,019	0,023
Sensible	6,268	1	238	0,013	0,026
Impulsiva	7,561	1	238	0,006	0,031

4. DISCUSIÓN

La atención a la diversidad es un pilar básico del sistema educativo, sobre todo teniendo en cuenta que nos dirigimos a un sistema de educación inclusivo (Ainscow, 2001). Sin embargo, una de las fuentes de diversidad más evidentes para cualquier observador es la personalidad. Curiosamente, hasta el momento, la atención a las diferencias entre los estilos de conducta y la adaptación emocional de los alumnos nunca ha sido abordada desde la perspectiva educativa, pese a la influencia que puedan tener sobre el rendimiento educativo.

A partir de los resultados encontrados, podemos afirmar que existen diferencias en personalidad entre alumnos con trastorno de aprendizaje escolarizados en centros de educación especial y alumnos de centros ordinarios. Además, las diferencias encontradas siguen el mismo patrón en ambos sexos. Por lo tanto, saber en qué aspectos de la personalidad difieren estos alumnos se nos hace necesario para establecer orientaciones psicopedagógicas adecuadas, de cara a una futura inclusión escolar.

Las puntuaciones significativamente altas, tanto en hombres como en mujeres del grupo de Educación Especial respecto al grupo de Educación Ordinaria en la escala Cooperativa, indican que son personas que buscan la aprobación y el afecto de los demás, mostrándose dóciles y manipulables. Ambos sexos también coinciden en una puntuación significativamente alta en la escala Inhibida, lo cual indica que son poco capaces de controlar sus conductas, puesto que carecen de reflexión previa a la hora de expresarse y comportarse. Este resultado es coherente con una puntuación significativamente baja en la escala Convincente en ambos sexos. La escala Convincente informa de una falta de voluntad y autoexigencia; y por lo tanto, no desarrollan las habilidades sociales suficientes para dirigir y ejercer un control sobre las situaciones. Por último, la puntuación significativamente baja respecto al grupo de Educación Ordinaria en la escala Sensible en ambos sexos informa de personas despreocupadas por las consecuencias de sus actos y con poca autocrítica; de forma coherente con los resultados anteriores.

La puntuación significativamente alta en la escala Sociable de las mujeres del grupo de Educación Especial indica que buscan activamente el apoyo y la atención de los demás, mostrando una seguridad superficial. Evitan el pensamiento introspectivo y las relaciones que implique un cierto grado de intimidad; de acuerdo con los resultados anteriormente comentados.

En cuanto a los hombres del grupo de Educación Especial respecto al de Educación Ordinaria, encontramos además una puntuación significativamente superior en la escala Respetuosa, de forma coherente con la alta puntuación en la escala Cooperativa anteriormente comentada. Se muestran personas rígidas e inflexibles con las normas, puesto que el cumplimiento de las reglas exime el criterio propio; y por lo tanto pueden basarse en ellas para crear una seguridad superficial. Además, los hombres del grupo de Educación Especial obtienen puntuaciones bajas en la escala Impulsiva, de forma coherente con las puntuaciones anteriores, puesto que no se muestran críticos consigo mismos ni con los demás, siendo más bien débiles y manipulables.

A nivel general, los resultados encontrados ponen de manifiesto que la decisión de derivar a los alumnos con trastornos de aprendizaje a centros de educación especial, además de responder a criterios meramente curriculares, podría estar también relacionada con la personalidad de estos alumnos. Los perfiles de personalidad de los alumnos con trastornos del aprendizaje, tanto mujeres como hombres, difieren notablemente de los alumnos con escolarización ordinaria, y por lo tanto se acentúa la diferencia más allá de la exclusivamente académica.

Nuestro estudio sugiere una posible relación entre la personalidad de los alumnos adolescentes con trastorno del aprendizaje y el acoso escolar (o bullying), debido a los patrones de personalidad vulnerables y manipulables, junto con el bajo rendimiento escolar que muestran estos alumnos. Dejamos una línea de investigación abierta, para que futuros estudios basados en esta área confirmen si existe esta relación. Otra línea de investigación que se plantearía a partir de nuestro estudio es saber qué relación tiene la personalidad con problemas concretos que afectan al rendimiento académico, tales como la dislexia o el trastorno de atención con hiperactividad, realidades a las que también es necesario dar una respuesta, especialmente de cara a la inclusión. También sería de interés saber si la evaluación de ellos mismos corresponde con la imagen que tienen sus profesores, puesto que puede ser de gran utilidad a la hora de diseñar intervenciones psicopedagógicas.

Por lo tanto, y a la vista de los resultados obtenidos, consideramos que el estudio de la personalidad en la práctica diaria de los centros educativos es útil y ventajoso de cara a una adecuada orientación psicopedagógica. El Inventario de Adjetivos para la evaluación de los Trastornos de Personalidad aporta una información de interés para poder trabajar individualmente con cada alumno adolescente; información que es complementaria al currículo académico. Destacamos la importancia de atender a la personalidad en la etapa adolescente, puesto que se trata del periodo de formación y adquisición de la propia identidad (Tous y Andrés, 1990).

A modo de conclusión, los resultados de nuestro estudio ponen de manifiesto que la evaluación de la personalidad es imprescindible en el diseño de estrategias psicológicas y psicopedagógicas necesarias para una correcta inclusión escolar. La diversidad en las aulas debe atenderse desde el conocimiento de todos los aspectos que tienen relación con el alumno, y no podemos cerrar los ojos hacia una realidad que en estos momentos nos exige rigor en las prácticas educativas. En consecuencia, es necesario orientar los esfuerzos en conocer las fuentes de la diversidad para poder abordarla correctamente. Para ello será necesaria la labor integral de todos los profesionales del ámbito, así como la dotación de más recursos para poder dar respuesta a esta demanda inminente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.).* Washington, D.C.: Author.

Barrick, M.R. y Mount, M.K. (1991) «The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis». Personnel Psychology, 44, 1-26.

Epstein, S. (1979). «The stability of behavior I: on predicting most of the people much of the time». *Journal of Personality an Social Psychology*, *37*, 1097-1126.

Epstein, S. (1983). «Aggregation and beyond». *Journal of Personality, 51*, 360-392.

Eysenck, H.J. y Eysenck, M.W. (1985). *Personality and individual differences: a natural sciences approach*. London: Plenum Press.

Friedman, M. y Rosenman, R.H. (1974). *Type A behavior and your heart*. New York: Knopf.

Gilbert, D. y Connolly, J. (1995). *Personalidad, habilidades sociales y psicopatología*. Un enfoque diferencial. Barcelona: Ediciones Omega, S.A.

Giné, C. (2005). «Aportacions a la comprensió, construcció i manteniment d'una escola per a tots». *Àmbits de Psicopedagogia, 15*, 10-13.

Greenham, S.L. (1999). «Learning disabilities and psychological adjustment: A critical review». *Child Neuropsychology, 5*(3), 171-196.

Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F.M. y Turbin, M.S. (1995). «Protective factorsin adolecent problem behavior, moderador effects and developmental change». *Developmental Psychology, 31* (6), 923-933.

Millon, Th. (1981). *Disorders of Personality: DSM-III*. Nueva York: Wiley-Interscience.

Millon, Th. (1990). *Toward a new personality: an evolutionary model.* New York: Wiley & Sons.

Millon, Th. y Davis, R. (1998). *Trastornos de la personalidad: Más allá del DSM-IV.* Barcelona: Massons, S.A.

Paniagua, H. y García, S. (2003). «Signos de alerta de trastornos alimentarios, depresivos de aprendizaje y conductas violentas entre adolescentes de Cantabria». *Revista Española de Salud Pública, 77* (3), 411- 422.

Petersen, A.C. y Hamburg, B.A. (1986). «Adolescence: A developmental approach to problems and psychopathology». *Behavior Therapy, 17*, 480-499.

Puyolás, P. (2003). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Barcelona: Eumo Editorial.

Sabornie, E.J., Cullinan, D., Osborne, S.S. y Brock, L.B. (2005). «Intellectual, academia and behavioral functioning of students with high-incident disabilities: a cross-categorical meta-analysis». *Exceptional Children, 72(1).* 47-63.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Tabachnick, B.G. y Fidell, L.S. (2007. *Using multivariate statistics* (5ª ed.) Boston: Allyn and Bacon.

Toro, L. (2007). Detección de estructuras de personalidad en alumnos adolescentes de educación especial. *Tesis Doctoral*. Universidad de Barcelona.

Toro, L., García-Forero, C., Pont, N. y Tous, J.M. (2007). «*Detección de patrones de personalidad en alumnos con necesidades educativas especiales: diversidad en el contexto educativo». Comunicación presentada en el X Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y la Salud. Barcelona*, 6-9 de febrero.

Tous, J.M. y Andrés, A. (1990). Análisis empírico de los trastornos de la personalidad en la adolescencia. En J.M. Román y D.M. García Villamisar (Eds). *Intervención clínica y educativa del ámbito escolar.* (pp. 39-55). Valencia: Promolibro.

Tous, J. M., Pont, N. y Muiños, R. (2005). *IA-TP Inventario de Adjetivos para la evaluación de los Trastornos de Personalidad*. Madrid: TEA Ediciones.

Laia Toro i Recasens es Dra. En Psicología por la Universidad de Barcelona. Actualmente trabaja en un Centro de Educación Especial de la Generalitat de Catalunya. Investiga sobre diferencias individuales en personalidad de adolescentes con dificultades en el aprendizaje y prácticas psicopedagógicas de los centros de educación secundaria. Departament de Personalitat, Avaluació i Tractament Psicològic, Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035-Barcelona. Teléfono 93 312 58 56. *laiatoro@yahoo.com*

Carlos García Forero es Dr. en Psicología por la Universidad de Barcelona. Actualmente es profesor de Psicología de la Personalidad en la facultad de psicología de esta universidad. Especializado en métodos cuantitativos, sus intereses de investigación se centran en el rendimiento de estimadores de análisis factorial no lineal, evaluación y el diagnóstico de la impulsividad y la agresividad, y sus bases psicobiológicas. Departament de Personalitat, Avaluació i Tractament Psicològic, Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035-Barcelona. Teléfono 93 312 58 56. *carlosgarciaforero@gmail.com*

Núria Pont Bonet es Dra. en Psicologia por la Universitat de Barcelona. Es autora del inventario de adjetivos para la evaluación de los trastornos de personalidad (IA-TP). Trabaja en un Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico y es consultora de Psicología de la Personalidad en la Universitat Oberta de Catalunya. Estudis de Psicologia i Educació. Universitat Oberta de Catalunya, Rambla del Poblenou, 156, 08018-Barcelona. Teléfono 93 326 36 00. *npont@uoc.edu*

Josep Maria Tous Ral es Catedrático en el Departamento de Personalidad, Evaluación y Ttratamientos Psicológicos de la facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona. Allí coordina la asignatura Psicología de la Personalidad e imparte docencia en diversos doctorados y maestrías. Actualmente, su principal línea de investigación se centra en las relaciones entre control motor y diferencias en personalidad, dirigiendo el Laboratorio Mira i López. Departament de Personalitat, Avaluació i Tractament Psicològic, Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035-Barcelona. Teléfono 93 312 51 08. *jmtous@ub.edu*